

ISSN 1816-5435
ISSN (online) 2224-8935

№ 1/2025

международный научный журнал
International Scientific Journal

<https://psyjournals.ru/journals/chp>

культурно-историческая
ПСИХОЛОГИЯ



МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
MOSCOW STATE UNIVERSITY
OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION

cultural-historical
PSYCHOLOGY

Международный научный журнал

International Scientific Journal

Культурно-историческая психология

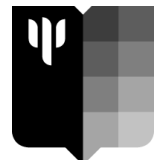
2025. Том 21. № 1

Cultural-Historical Psychology

2025. Vol. 21, no. 1

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



культурно-историческая ПСИХОЛОГИЯ

международный научный журнал

№ 1 / 2025

International Scientific Journal
«Cultural-Historical Psychology»

EDITORIAL BOARD

Rubtsov V.V. (Russia) – Editor-in-Chief
Kudryavtsev V.T. (Russia),
Polivanova K.N. (Russia), Shvedovskaya A.A. (Russia) –
Deputy editor-in-chief
Meshkova N.V. – Executive Secretary
Akhutina T.V. (Russia), Belinskaya E.P. (Russia),
Venger A.L. (Russia), Dafermos M. (Greece),
Daniels H.R. (UK), Zavershneva E.Y. (Russia),
Konokotin A.V. (Russia), Kosaretsky S.G. (Russia),
Kudryavtsev V.T. (Russia), Leontyev D.A. (Russia),
Maidansky A.D. (Russia), Makhnach A.V. (Russia),
Nechaev N.N. (Russia), Perret-Clermont A.-N. (Switzerland),
Petrovskiy V.A. (Russia), Polivanova K.N. (Russia),
Reed M.J. (UK), Rubtsova O.V. (Russia),
Salmina N.G. (Russia), Sokolova E.T. (Russia),
Tolstykh N.N. (Russia), Falikman M.V. (Russia),
Fidalgo S.S. (Brazil), Kholmogorova A.B. (Russia),
Khukhlaev O.E. (Russia)

EDITORIAL COUNCIL

Rubtsov V.V. (Russia) – Head of Editorial Council
Margolis A.A. (Russia) – Deputy Head of Editorial
Council
Asmolev A.G. (Russia), Vegetti S. (Италия),
Veresov V.V. (Australia), Verch J. (USA),
Kozulin A. (Israel), Cole M. (USA),
Lektorskiy V.A. (Russia), Ludvigsen S. (Norway),
Plakitski K. (Greece), Smolka A.L.B. (Brazil),
Tsukerman G.A. (Russia)

FOUNDER & PUBLISHER:
Moscow State University of Psychology and Education
(MSUPE)

Editorial office address:
Sretenka Street, 29, office 209 Moscow, Russia, 127051
Phone: + 7 495 608-16-27
Fax: +7 495 632-92-52
E-mail: kip@mgppu.ru
Web: <https://psyjournals.ru/en/journals/chp>

«CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY»

Indexed in:
Higher Qualification Commission of Education
and Science of the Russian Federation, VINITI, Russian
Science Citation Index, PsycInfo, EBSCO, ProQuest,
Web of Science (ESCI), Scopus.
The journal is affiliated to the International Society
for Cultural and Activity Research (ISCAR)

Founders:

V. Zinchenko, V. Rubtsov, A. Margolis, B. Mescheryakov,
V. Munipov

Published quarterly since 2005
The mass medium registration certificate:
PI No FC77-67757 from 17.11.2016

Format A4
100 copies

All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text and
images are the property of MSUPE and copyrighted. Using
reprints and illustrations is allowed only with the written
permission of the publisher.

© MSUPE 2025, № 1

Международный научный журнал
«Культурно-историческая психология»

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Рубцов В.В. (Россия) – главный редактор
Кудрявцев В.Т. (Россия), Поливанова К.Н. (Россия),
Шведовская А.А. (Россия) –
заместители главного редактора
Мешкова Н.В. – ответственный секретарь
Ахутина Т.В. (Россия), Белинская Е.П. (Россия),
Венгер А.Л. (Россия), Дафермос М. (Греция),
Дэниелс Г.Р. (Великобритания), Завершнева Е.Ю. (Россия),
Конокотин А.В. (Россия), Косарецкий С.Г. (Россия),
Кудрявцев В.Т. (Россия), Леонтьев Д.А. (Россия),
Майданский А.Д. (Россия), Махнач А.В. (Россия),
Нечаев Н.Н. (Россия), Перре-Клермон А.-Н. (Швейцария),
Петровский В.А. (Россия), Поливанова К.Н. (Россия),
Рид М.Дж. (Великобритания), Рубцова О.В. (Россия),
Салмина Н.Г. (Россия), Соколова Е.Т. (Россия),
Толстых Н.Н. (Россия), Фаликман М.В. (Россия),
Фидальго С.С. (Бразилия), Холмогорова А.Б. (Россия),
Хухлаев О.Е. (Россия)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Рубцов В.В. (Россия) – председатель редакционного совета
Марголис А.А. (Россия) – заместитель председателя
редакционного совета
Асмolev A.G. (Россия), Веджетти С. (Италия),
Вересов Н.Н. (Австралия), Верч Д. (США),
Козулин А. (Израиль), Коул М. (США),
Лекторский В.А. (Россия), Людвигсен С. (Норвегия),
Плакитски К. (Греция), Смолка А.Л.Б. (Бразилия),
Цукерман Г.А. (Россия)

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ:

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

АДРЕС РЕДАКЦИИ

127051 Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29, ком. 209.
Телефон: +7 (495) 608-16-27
Факс: +7 (495) 632-92-52
E-mail: kip@mgppu.ru
Сайт: <https://psyjournals.ru/journals/chp>

«КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Индексируется:
ВАК Минобрнауки России, ВИНТИ РАН,
РИНЦ, PsycINFO, EBSCO, ProQuest,
Web of Science (ESCI), SCOPUS
Журнал аффилирован
Международному обществу
культурно-деятельностных исследований (ISCAR)

Идея создания журнала:

В.П. Зинченко, В.В. Рубцов, А.А. Марголис, Б.Г. Мещеряков,
В.М. Мунипов

Издается с 2005 года
Периодичность: 4 раза в год
Свидетельство о регистрации СМИ:
ПИ № ФС77-6775757 17.11.2016

Формат А4
Тираж 100 экз.

Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики,
все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ
ВО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка
материалов журнала и использование иллюстраций
допускается только с письменного разрешения редакции.

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-
педагогический университет» 2025, № 1

cultural-historical PSYCHOLOGY

international scientific journal



Подписка на печатные версии журнала
Подписной индекс журнала по объединенному каталогу
«Пресса России»
18024 — для индивидуальных подписчиков
Сервис по оформлению подписки на журнал
<https://www.pressa-rr.ru>
Интернет-магазин периодических изданий
«Пресса по подписке»
www.akc.ru

Адрес сайта журнала: <https://psyjournals.ru/journals/chp>

ФГБОУ ВО МГППУ

127051, Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29. Офис 209

Редактор и корректор Лопина Р.К.
Компьютерная верстка Баснакова М.А.
Переводчик Воронкова А.А.



Site: <https://psyjournals.ru/en/journals/chp>

Subscription to the print version, please e-mail to
info@psyjournals.ru

MSUPE

Editorial Office: Sretenka str., 29, Moscow, Russia,
127051 off. 209

Editor and proofreader Lopina R.K.
DTP Baskakova M.A.
Translator Voronkova A.A.

Содержание

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

Культурно-историческая психология (Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, А.Н. Леонтьева) на основе деятельностного подхода В.В. Давыдова в программе развития социально-генетической психологии В.В. Рубцова <i>Ю.В. Громыко</i>	4
Человек технологически достроенный: в поисках целостности <i>Г.У. Солдатова, С.Н. Илюхина</i>	13
Ресурсы постнеклассической психологии для изучения цифровой коммуникации <i>Н.К. Радина, А.В. Козлова</i>	24
Преодоление смыслового барьера и развитие способности к использованию коммуникативных средств Часть II. Психотехника <i>Е.Н. Солдатенкова</i>	34

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Взаимосвязь позиции ребенка в образовательной ситуации и развития связной речи <i>А.Н. Веракса, Н.Е. Веракса, Е.С. Ощепкова, В.А. Плотникова</i>	42
Эффект репрезентационного сдвига у детей 6–9 лет <i>А.А. Котов, Т.Н. Котова, М.Д. Афонин</i>	55
Этническая идентичность и субъективное восприятие времени личности (на примере армянской молодежи) <i>А.С. Берберян, Э.С. Берберян, С.Р. Геворкян</i>	64

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Профессиональный экзамен как ресурс повышения готовности будущего педагога-психолога к сопровождению образовательного процесса в школе <i>М.А. Егорова, А.В. Лобанова</i>	77
--	----

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ

О культурно-исторической нейропсихологии и диагнозе СДВГ: комментарий к статье А. Куцоклениса, Ю. Соловьевой, Л. Кинтанара Рохаса «Диагностика СДВГ с позиций культурно-исторической нейропсихологии» <i>Т.В. Ахутина</i>	88
Диагностика СДВГ с позиций культурно-исторической нейропсихологии <i>А. Куцокленис, Ю. Соловьева, Л. Кинтанар Рохас</i>	93
Номо Legens: Человек читающий <i>М.А. Степанова</i>	102

РЕЦЕНЗИИ

Детская игра в оптике современных психологических представлений. Размышления по прочтении учебника об игре <i>И.В. Вачков, С.Н. Вачкова</i>	114
--	-----

Contents

THEORY AND METODOLOGY

Cultural-Historical Psychology (L.S.Vygotsky, A.R.Luria, A.N. Leontiev) Based on the Activity Approach of V.V.Davydov in the Program of V.V. Rubtsov's Development of Socio-Genetic Psychology <i>Y.V. Gromyko</i>	4
Digital Extended Man Looking for his Wholeness <i>G.U. Soldatova, S.N. Ilyukhina</i>	13
Resources of Postnonclassical Psychology for the Study of Digital Communication <i>N.K. Radina, A.V. Kozlova</i>	24
Overcoming the Semantic Barrier and Developing the Ability to Use Communicative Tools. Part II. Psychotechnique <i>E.N. Soldatenkova</i>	34

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

The Child's Position in the Educational Situation and the Development of Coherent Speech <i>A.N. Veraksa, N.E. Veraksa, E.S. Oshchepkova, V.A. Plotnikova</i>	42
Representational Shifts in Children Aged 6 to 9 <i>A.A. Kotov, T.N. Kotova, M.D. Afonin</i>	55
Ethnic Identity and Personality's Subjective Perception of Time (on Example of Armenian Youth) <i>A.S. Berberyan, H.S. Berberyan, S.R. Gevorgyan</i>	64

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

A Professional Exam as a Resource for Improving the Readiness of a Future Teacher-Psychologist to Support the Educational Process at School <i>M.A. Egorova, A.V. Lobanova</i>	77
--	----

DISCUSSION AND DISCURSIS

Cultural-Historical Neuropsychology and ADHD: Commentary on the Article "ADHD Diagnosis from the Perspective of Cultural-Historical Neuropsychology" by Athanasios Koutsoklenis, Yulia Solovieva, and Luis Quintanar Rojas <i>T.V. Akhutina</i>	88
ADHD Diagnosis from the Perspective of Cultural-Historical Neuropsychology <i>A. Koutsoklenis, Y. Solovieva, L. Quintanar-Rojas</i>	93
Homo Legens: A Person Reading <i>M.A. Stepanova</i>	102

REVIEWS

Children's Play in the Limelight of Contemporary Psychological Concepts. Reflections after Reading the Textbook about Play <i>I.V. Vachkov, S.N. Vachkova</i>	114
---	-----

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ
THEORY AND METHODOLOGY

**Культурно-историческая психология
(Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, А.Н. Леонтьева)
на основе деятельностного подхода В.В. Давыдова
в программе развития социально-генетической
психологии В.В. Рубцова**

Ю.В. Громыко

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
Институт опережающих исследований «Управление человеческими ресурсами» имени Е.Л. Шифферса
(ИОИ имени Е.Л.Шифферса), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5943-8232>, e-mail: yugromyko@gmail.com

В статье излагается обзорный анализ монографии В.В. Рубцова «Социально-генетическая психология учебных взаимодействий (избранные статьи, выступления, проекты)». Автор рассматривает важнейшие результаты реализации исследовательской программы социально-генетической психологии В.В. Рубцова. С точки зрения автора статьи, результаты фундаментальных исследований В.В. Рубцова позволили ему обосновать и доказать опережающе-революционный характер практики развивающего образования В.В. Давыдова–Д.Б. Эльконина, а также выдвинуть ряд важнейших положений в области современной образовательной политики, касающихся проблем разработки проекта Российской школы будущего (совместно с Ю.В. Громыко, В.А. Гуружаповым, А.А. Марголисом), социальной политики в интересах детей для обеспечения благополучного детства, инклюзивного образования детей с особыми нуждами, фундаментальной подготовки психологов-исследователей, цифровизации образования. В результате реализованной В.В. Рубцовым фундаментальной программы исследований различных форм учебных взаимодействий в практиках развивающего образования В.В. Давыдова, как считает автор статьи, были уточнены и конкретизированы основные положения культурно-исторической психологии, а также сформулированы важнейшие проблемы ее развития.

Ключевые слова: социально-генетическая психология, культурно-историческая психология, учебные взаимодействия, деятельностный подход, совместная деятельность, мышление, речь, предметное действие, взаимопонимание, рефлексия.

Для цитаты: Громыко Ю.В. Культурно-историческая психология (Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, А.Н. Леонтьева) на основе деятельностного подхода В.В. Давыдова в программе развития социально-генетической психологии В.В. Рубцова // Культурно-историческая психология. 2025. Том 21. № 1. С. 4–12. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2025210101>

Cultural-Historical Psychology (L.S.Vygotsky, A.R.Luria, A.N. Leontiev) Based on the Activity Approach of V.V.Davydov in the Program of V.V. Rubtsov's Development of Socio-Genetic Psychology

Yury V. Gromyko

Moscow State University of Psychology & Education, Shiffers Institute of Advanced Studies, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5943-8232>, e-mail: yugromyko@gmail.com

The article presents a review analysis of V.V.Rubtsov's monograph Socio-Genetic Psychology of Educational Interactions. Selected Articles, Speeches, Projects. The author examines the most important results of the implementation of the research program of V.V.Rubtsov's socio-genetic psychology. The author believes that V.V. Rubtsov's fundamental research has confirmed the innovative and revolutionary nature of developmental education proposed by V.V. Davydov and D.B. Elkonin. Also, these studies helped Rubtsov to put forward several important ideas for modern educational policy. These include the development of the Russian School of the Future concept (together with Y.V. Gromyko, V.A. Guruzhapov, and A.A. Margolis), social policy for better childhood conditions, the development of inclusive education for children with special needs, the education for future research psychologists, and the introduction of digital technologies in education. By investigating various forms of learning interaction in the system of developmental education, V.V. Rubtsov clarified and concretized the basic principles of cultural-historical psychology, as well as highlighted the most important problems that require further solution.

Keywords: socio-genetic psychology, cultural-historical psychology, educational interactions, activity-based approach, joint activity, shared activity, thinking, speech, substantive action, mutual understanding, reflection.

For citation: Gromyko Y.V. Cultural-Historical Psychology (L.S.Vygotsky, A.R.Luria, A.N. Leontiev) Based on the Activity Approach of V.V.Davydov in the Program of V.V. Rubtsov's Development of Socio-Genetic Psychology. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = Cultural-Historical Psychology, 2025. Vol. 21, no. 1, pp. 4–12. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2025210101>

Введение

Вышедшая в двух томах монография В.В. Рубцова «Социально-генетическая психология учебных взаимодействий (избранные статьи, выступления, проекты)» [11] является замечательным событием не только для российского, но и мирового психологического и образовательного сообщества. Важность этой огромной по объему (каждый из томов — это более 500 страниц текста с приложениями) и многоаспектной публикации состоит в том, что в ней помимо научных трудов самого В.В. Рубцова представлены работы различных ученых и методологов, выполнявшиеся под руководством В.В. Рубцова или в сотрудничестве с В.В. Рубцовым на протяжении 50 лет.

Этот труд собирает в единое целое традицию исследований культурно-исторической психологии и фундаментальных разработок развивающего образования, формируя связь идей основателей культурно-исторической школы Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.И. Зинченко, А.И. Запорожца, П.Я. Гальперина, М.И. Лисиной с работами В.В. Давыдова и его школы. Именно работы В.В. Да-

выдова, ставшие значимой вехой развития психологии и деятельностной практики образования, формируют зону принципиально новых нерешенных проблем и для культурно-исторической психологии, и для деятельностного подхода в работах В.В. Рубцова, Н.Н. Нечаева, Е.И. Исаева, А.А. Марголиса, В.Т. Кудрявцева, В.К. Зарецкого, Ю.В. Громько. Данный интегративно-сборочный труд фактически позволяет обозреть гигантское поле современных исследований и выдвинутых новых идей через призму собственного подхода В.В. Рубцова, автора нового направления — социогенетической психологии. Особенность этого подхода состоит в очерчивании поля важнейшего вопроса генетической психологии и генетической эпистемологии (Ж. Пиаже) — как возникает мышление в условиях изменяющихся коллективных взаимодействий ребенка и взрослого, самих детей, учащегося и учителя, самих учащихся.

Когда-то 40 лет назад Виталий Владимирович Рубцов сказал своему аспиранту: «Кажется, я натолкнулся в ходе своих начальных исследований-раскопок на огромного мамонта, мною обнаружено огромное поле совершенно новых феноменов развития мышления у учащегося. Теперь задача состоит в том,

чтобы этого мамонта откопать и показать его всем». Данная монография собственно и позволяет понять, какого мамонта обнаружил В.В. Рубцов.

Наш текст не является просто рецензией на вышедшую книгу, он представляет собой попытку оценить масштаб и основное содержание реализующейся программы развития культурно-исторической генетической психологии, представленной в данном двухтомнике.

Результаты реализации исследовательской программы социально-генетической психологии В.В. Рубцова

Важнейшие результаты реализации исследовательской программы социально-генетической психологии В.В. Рубцова могут быть суммированы следующим образом.

1. В фундаментальных исследованиях В.В. Рубцова и его школы [11] было показано, что *процесс формирования общности участников коллективных взаимодействий и процесс возникновения мысли образуют взаимосвязанное целое*, что становится очевидно при преобразовании формы организации совместного действия и выделении предмета действия.

2. *Операционально-предметные структуры мышления изменяются у детей* путем специально организованных коллективных взаимодействий при преодолении аффективно-когнитивных конфликтов в координации действий и построении совместных форм действия детей и взрослого, самих детей.

3. *Предметные действия в ситуации взаимодействий и операции мышления у ребенка не тождественны друг другу*, имеют разную форму построения (не изоморфны). Связь между ними обеспечивается на основе специальных знаково-символических средств (схем действия, изобразительных жестов, наделяемых смыслом слогов, «умных образов» (В.В. Рубцов [11]), словесных выражений, интонаций), позволяющих соотносить отношения участников взаимодействия и выстраиваемый предмет совместного действия.

4. *Организуемая взрослым, педагогом коллективная форма взаимодействий детей позволяет моделировать в системе отношений ребенка и взрослого, самих детей операционально-предметные структуры мышления*, а также превращать выделяемые предметно-операциональные структуры мышления в средство преобразования социальных взаимодействий в инструмент построения формы организации совместного действия.

5. В многочисленных экспериментах В.В. Рубцова и его школы [11; 12; 13] были выделены разные *типы коллективных взаимодействий детей друг с другом и между собой* (докооперативный, псевдокооперативный, кооперативный, метакооперативный (А.В. Конокотин [11]), характеризующие разный уровень способности детей и учебных групп координировать действия, перестраивать форму организации совместных действий. Выявлены условия перехода от одного уровня коллективных взаимодействий к другому.

6. *Типы коллективных взаимодействий* и связанные с ними способы действия участников этих взаимодействий являются *основой формирующихся общностей*, в которых возникают условия для прослеживания их участниками связи формы коллективного предметного действия и операционально-предметных структур мышления, изменяющихся форм общественных отношений и предмета совместного действия (Н.Н. Нечаев [7]).

7. Важнейшую роль при организации процессов коллективных взаимодействий, в которых происходит преобразование формы организации совместного действия, играют *процессы взаимопонимания* (Ю.В. Громыко), *рефлексии* (А.З. Зак, И.М. Улановская), *коммуникации* (Н.Н. Нечаев А.В. Конокотин). При осуществлении этих процессов выявляется ограничение сложившейся формы совместного действия и определяется «пространство новых возможностей» (В.В. Рубцов, Б.Д. Эльконин) на основе преобразования формы организации совместного действия.

8. В многочисленных исследованиях В.В. Рубцова и его школы были выделены *отличающиеся типы индивидуальных действий при преобразовании формы организации совместного действия*, характеризующиеся склонностью и готовностью участника взаимодействия в большей степени опираться на речевые высказывания, изобразительные жесты и сообщения («речевики»), операциональные структуры предметного действия («операционалисты») и организацию кооперативного действия («организационщики»).

9. Именно в условиях специально организованных коллективных взаимодействий осуществляются *процессы порождения детьми новых образов на основе развития воображения* (В.Т. Кудрявцев [6]) и *процессы возникновения новых речевых и знаковых средств выражения на основе понимания и достижения взаимопонимания за счет формирования смысла совместного действия* (Ю.В. Громыко). Генезис мысли и форм общности может быть связан для участников коллективных взаимодействий с генезисом образа и речи.

10. В.В. Рубцовым был разработан и многократно реализован *метод генетико-моделирующего эксперимента*, позволяющий проследивать освоение участниками учебных коллективных взаимодействий понятий, способов обобщения, приемов классификации, структур операционального предметного действия при преобразовании формы организации совместного действия.

11. *Технологическим «секретом» генетико-моделирующего эксперимента* в работах В.В. Рубцова является специально разрабатываемая *символическая конструкция*, знаково-вещная предметность, в которую можно включить ребенка, чтобы он, самостоятельно ориентируясь в экспериментальной ситуации, проявляя ситуационную чувствительность во взаимодействиях с другими детьми и взрослым, осуществлял действие. И Виталий Владимирович многократно такие особые предметности конструировал (с Р.Я. Гузманом, А.В. Коростелевым, с Лорой Мартин, с А.В. Конокотиным и др.), что является ос-

новой его экспериментального метода. Создаваемую и конструируемую В.В. Рубцовым предметность можно сопоставлять с предметностью других известных имен в психологии — Дж. Брунера, Ж. Пиаже, А.-Н. Перре-Клермон, Н. Аха, Л.С. Выготского, П.Я Гальперина, В.В. Давыдова. Именно сопоставление этих конструируемых предметностей действия позволяет получать новые результаты.

Данные фундаментальные исследования В.В. Рубцова позволили ему обосновать и доказать опережающе-революционный характер практики развивающего образования В.В. Давыдова—Д.Б. Эльконина, а также *выдвинуть ряд важнейших положений в области современной образовательной политики*, касающихся проблем разработки проекта Российской школы будущего (совместно с Ю.В. Громыко, В.А. Гуружаповым, А.А. Марголисом), социальной политики в интересах детей для обеспечения благополучного детства, инклюзивного образования детей с особыми нуждами, фундаментальной подготовки психологов-исследователей, цифровизации образования.

Ключевые положения подхода В.В. Рубцова в области практики развития российского и мирового образования

Важнейшие положения подхода В.В. Рубцова в области практики развития российского и мирового образования заключаются в следующем.

1. В многочисленных исследованиях В.В. Рубцова и его школы было показано, что на основе специально организованных коллективно-распределенных форм учебной деятельности школьников при разрешении конфликтных ситуаций возникают *коллективно-интегрированные способы совместного учебного действия*, которые обеспечивают освоение содержания теоретических понятий различных учебных предметов, сконструированных на основе теории содержательного обобщения В.В. Давыдова, а также способствуют формированию специфических учебных действий, связанных с постановкой учебной задачи, моделированием, преобразованием моделей и др.

2. Под руководством и в соавторстве с В.В. Рубцовым коллективом исследователей (В.В. Агеев, Р.Я. Гузман, И.М. Улановская, И.В. Ривина, А.М. Медведев и др.) были разработаны *специальные диагностические методики*, позволяющие выявлять уровень развития познавательных действий школьника в разных формах учебных взаимодействий; типы кооперации и формирующиеся учебные общности учащихся и педагогов, самих учащихся; формы координации поисково-пробующих действий; уровень развития метапредметных компетенций, рефлексивного анализа способов действия; формы учебной коммуникации, взаимопонимания. Созданная В.В. Рубцовым для этих методик *специальная предметность учебных взаимодействий* отличается от задаваемой целевой (нормативной) предметности освоения теоретических знаний, формируемых умений и навыков. Это *отличие специально*

созданного В.В. Рубцовым языка учебных взаимодействий учащихся друг с другом и с учителем от языка целевого формирования в деятельности педагога позволило определять и изучать уровень развития интеллектуальных способностей в различных системах обучения, а также субъектность учебной деятельности школьников. Было зафиксировано, что возможности интеллектуального развития современных учащихся, достигаемые в системе развивающего образования, значительно превышают уровень развития, на который ориентирована традиционная российская школа.

3. В.В. Рубцовым совместно с В.К. Зарецким, А.А. Марголисом, Е.И. Исаевым, А.В. Конокотиным [11] было существенно конкретизировано представление о зоне ближайшего развития в образовательных практиках как процессах перехода от до-учебной к учебной общности в ходе коллективных взаимодействий учащихся с педагогом и друг с другом. *Построение учебной общности приводит к обнаружению пространства новых возможностей в учебной деятельности учащихся в зоне ближайшего развития*. Это пространство новых возможностей учащихся определяется возникновением общего эмоционально-смыслового поля и особым типом учебных взаимодействий, инициируемых педагогом, на основе координации индивидуальных действий, процессов коммуникации и рефлексии. В ходе этих взаимодействий осуществляется преобразование учащимися формы организации совместной учебной деятельности на основе рефлексии ограничений сложившегося способа индивидуальных действий и постановки учебной задачи по преодолению этих ограничений в результате построения совместного действия.

4. Конкретизация процессов интеллектуально-аффективного развития учащихся в различные возрастные периоды становления личности (дошкольник, младший школьник, младший и старший подросток) при изучении практик развивающего образования позволило В.В. Рубцову и коллективу соавторов (Ю.В. Громыко, В.А. Гуружапову, А.А. Марголису [11]) *выделить и спроектировать социокультурный тип постсоветской школы — Российской школы будущего*. Этот социокультурный тип общенародной Российской школы будущего раскрывается через системы взаимосвязанных формирующих деятельностей (игровая деятельность, учебная деятельность, проектная деятельность) на разных этапах возрастного развития школьников при решении важнейших жизненных задач и в соответствии с личностно-смысловыми контекстными мотивациями. Достижение личностно-смысловых мотивов при решении учащимися жизненных задач осуществляется в экосистеме детско-взрослых образовательных сообществ, определяющих организацию процессов обучения, недекларативного воспитания, возрастного развития, социокультурного и профессионального самоопределения в практиках развивающего образования школы будущего. *Важнейшей характеристикой детско-взрослых образовательных сообществ школы будущего являются свободно формирующиеся игровые, учебные,*

проектные общности, в которых инициируется субъектность деятельности учащихся. Так, учебные общности учащихся и педагогов, самих учащихся определяются свободным, спонтанным типом координации индивидуальных действий при построении предмета совместной учебной деятельности при постановке учебной задачи, которая требует преодоления (Б.Д. Эльконин) достигнутых индивидуальных возможностей развития учащихся. Такой авторитарно не предзаданный, административно не принуждаемый, не склеротизированный за счет бюрократических усердий тип взаимодействия между учащимися, учащимися и педагогом создает условия для обмена возможностями развития между участниками складывающихся игровых, учебных и проектных общностей школы будущего. Именно свободный тип учебных взаимодействий, одновременно требующий приложения усилий для преодоления ограничений сложившегося способа действий при формировании предмета совместного действия в координации с другими учащимися и педагогом, создает условия для новых подходов инклюзивного образования детей с особыми нуждами (В.В. Рубцов и А.В. Конокотин [11]) и более широко социальных стратегий в интересах детей для обеспечения благополучного детства (В.В. Рубцов).

5. Деятельностные практики развивающего образования требуют выдвижения новых подходов к цифровизации образования, использованию искусственного генеративного интеллекта (чата Джемте), видеоигр (О.В. Рубцова), разработки цифровой платформы Российской школы будущего. Основные ограничения существующих подходов к цифровизации и геймификации образования состоят в том, что цифровые системы создаются не для развития интеллектуальных способностей детей, а для бихевиоризации и управления потребителем поведением. В них используются электронные системы, абсолютизирующие момент упражнения и результативный контроль выполненных операций (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов и коллектив авторов). В то время как важнейшие возможности генеративного искусственного интеллекта могут быть связаны с учебным моделированием (В.В. Рубцов, А.А. Марголис, А.Л. Пажитников) предметов совместного действия, объектов изучения, различных типов действий в ситуации, актов коммуникации, самих мыслительных актов и процессов взаимодействия учащихся друг с другом и с педагогом. Модели мыслительных актов, которые, в свою очередь, моделируют различные предметы действия и объекты изучения из разных дисциплин, создают условия для разработки специальной мыслительно-цифровой семиотики (модельных языков изображения и представления мышления и деятельности в целом), позволяющей проектировать, конструировать предмет коллективных взаимодействий и экспериментировать с новыми языками и способами мышления, с новыми формами коллективных взаимодействий. Одной из важнейших характеристик этой семиотики являются модели процессов в виде движущихся «динамических знаков» (В.В. Рубцов [11]). В целом, при создании цифровой платформы Российской

школы будущего необходимо различить и противопоставить друг другу цифро-алгоритмический подход и цифро-когнитивный подход к организации содержания образования. Цифро-алгоритмический подход соотносит ответы учащегося с определенным установленным правилом, заданным набором операций по получению нужного ответа. Цифро-когнитивный подход служит расширению возможностей познания, обеспечивает создание условий для моделирования, изображения и представления актов мышления и действия в учебной работе школьников для самих учащихся и учителя.

Основные положения культурно-исторической психологии, уточненные и конкретизированные в результате реализованной В.В. Рубцовым программы исследований

В результате реализованной В.В. Рубцовым [11; 13] фундаментальной программы исследований различных форм учебных взаимодействий в практиках развивающего образования В.В. Давыдова уточненные и конкретизированные основные положения культурно-исторической психологии могут быть суммированы следующим образом:

1. Важнейшим моментом для развития высших психических функций являются взаимодействия детей со взрослым и между собой в контакте со взрослым. *Никакой изначальной «индивидуальности» развития не существует*, хотя развивается конкретный единственный ребенок.

2. Продуктивность и эффективность для развития этих взаимодействий определяется специфическими действиями *опосредования контакта взрослого с ребенком и другими детьми*, когда возникает особый тип действий опосредования (Б.Д. Эльконин [15]) — приглашения к контакту, вступления в контакт, раскрытия новых возможностей в контакте.

3. Важнейшую роль в ходе этих взаимодействий выполняют *действия знакового опосредования*, превращение знака в средство (инструмент) управления собственным поведением через управление поведением взрослого на основе знакового (семиотического) отношения к предмету

4. Именно *единство опосредования* (органически-телесной формы самого со-движения взрослого и ребенка, взаимодействующих детей возле взрослого на основе интонирования, изобразительного жеста, вхождения в контакт, обнаружения импульса ведущего ведомым (Б.Д. Эльконин [15]) и *опосредования* (А.Н. Леонтьев) — знакового преобразования направленности сознания на то, как компоновать и соединять предметы-вещи, что вообще видеть, на что обращать внимание (В.В. Рубцов), — определяет изначальную деятельностный характер культурно-исторической теории Л.С. Выготского без использования самим Л.В. Выготским категории/слова «деятельность».

5. *Освоение культурных норм человеческой активности происходит только внутри взаимодействий*

ребенка со взрослыми и другими детьми, где культура выступает как выявляемый взрослым образец активности — направление достижений, к освоению которых стремится ребенок, поддерживаемый взрослым за счет специальных практик обучения, которые не сводятся ни к копированию, ни к имитации предлагаемых образцов поведения.

6. Постоянное неустанное совершенствование попыток и проб осуществления различных типов активности, *качественное усложнение таких проб ребенком направляется со стороны взрослого специальными практиками обучения* во взаимодействиях ребенка и взрослого, ребенка и других детей (обучение ведет за собой развитие).

7. *Наибольшие эффекты обучения* конкретного ребенка достигаются в зоне ближайшего развития, которую выстраивает педагог-взрослый, выявляя для ребенка-учащегося *новые возможности за границами сложившейся освоенной активности ребенка* при преодолении возникших затруднений.

8. *Важнейшие направления* изменения ребенка в процессе обучения — *это развитие мышления, речи* (Л.С. Выготский) *и действия* (А.Н. Леонтьев и харьковская школа), которые «имеют... различные корни»¹, но интегративно соединяются в процессах взаимодействия ребенка и взрослого, самих детей под руководством взрослого.

Проблемы развития культурно-исторической психологии и психологической антропологии развития в целом

Суммированные положения культурно-исторической психологии на основе учебных взаимодействий в практиках развивающего образования позволяют сформулировать важнейшие проблемы развития культурно-исторической психологии и психологической антропологии развития в целом.

1. Сама идея социально-генетической психологии В.В. Рубцова [11; 13] при рассмотрении процессов учебных взаимодействий выявляет и очерчивает *теоретическую «клеточку»* огромной новой теоретической области психологической антропологии развития различных возрастных этапов и различных практик развивающего образования. Эта область предполагает одновременное рассмотрение и прослеживание *взаимосвязи двух генетических процессов — процесса социогенеза сообществ, общностей и процесса возникновения сознания*, которые взаимно определяют друг друга. При этом речь идет не об индивидуальном сознании, а прежде всего о коллективном сознании формирующейся общности, при осуществлении ее участниками

преобразующих действий и создании различных знаков, координации знаковых (семиотических) отношений для выделения предмета совместного действия. Очевидным образом взаимосвязь этих двух возникающих новообразований — протосознания и протосоциальных отношений (формирующейся протосоциальности — общественных отношений будущего для нового поколения, одновременно преобразующего систему сложившихся общественных связей и вступающего в них) — *обнаруживается в проектной деятельности подростка*. У подростка формируется *практическое проектное сознание*, а сам подросток формирует новые общественные отношения и связи в проектной команде, которые станут элементом общества будущего, формируемого новым поколением. Прослеживание связи этих двух процессов требует выхода за рамки заскорузлой индивидуалистической педагогической психологии, отрицающей междисциплинарные связи и не включающей в себя генетическую эпистемологию (происхождение знаний и структуру мышления в ходе учебных взаимодействий), деятельностьную когнитивистку, анализ семиозиса в совместной деятельности, теорию сознания и теорию социогенеза.

2. В.В. Рубцовым в его исследованиях обнаружен *факт фундаментального значения*. Было показано, что дети обладают особой чувствительностью к координации и согласованию собственной ответной активности на активность взрослого, других детей в ситуации взаимодействий. Не эта ли чувствительность является основой «естественной» готовности еще не обучавшегося малыша к кооперации, о которой пишет в своей книге Михаел Томаселло [16]. *Чувствительность к координации и согласованию взаимодействий со взрослым и другими детьми, в поле которых ребенок находится с момента рождения, не может быть сведена к известному в психологии набору высших психических функций*. Поражение и ослабление чувствительности к координации и согласованию взаимодействий со взрослым и другими детьми, возможно, и приводит к различным типам аутизма и дефектам в коммуникации. Эти разные типы чувствительности (вспомним генезис ощущения цвета руками у А.Н. Леонтьева, способность чувствовать магнитное поле у Н.В. Цзена [10]) являются своеобразной основой интеллектуальных процессов. Можно также указать на другой тип чувствительности — *ситуативную чувствительность*, на основе которой осваивается ориентировочная основа действия.

3. В ходе особых взаимодействий ребенка со взрослыми и другими детьми происходит развитие интеллектуальных процессов — мышления, мыслекommunikации (плывущей речи без фиксированных значений в виде языка (Н.Н. Нечаев [8; 9])) и мыследействия². «Мышление и речь... (добавим от себя: а

¹ Л.С. Выготский. Мышление и речь, гл. IV. Избранные психологические произведения. М., 1956, с.

² Единство трех процессов — мышления, мыслекommunikации и мыследействия как фундаментального базиса культурно-исторической традиции и деятельностного подхода было впервые представлено на схеме мыследеятельности Г.П. Щедровицким. Термины «мыслекommunikация» и «мыследействие» были предложены Г.П. Щедровицким для обозначения процессов, которые основываются на мыслительном содержании и смыслах [14].

также действие. — Ю.Г.)... имеют генетически совершенно различные корни»³, но в ходе взаимодействий детей со взрослым и с другими детьми происходит взаимное пересечение и переплетение этих процессов. Помимо мышления, коммуникации и действия в ситуации коллективных взаимодействий имеют место мыслительная коммуникация и коммуникативное мышление, мыслительно оснащенное действие в ситуации и мышление в виде операционализированных действий, коммуникативное действие в ситуации и коммуникация в виде проговариваемых действий. Выделенное Б.Д. Элькониним действие опосредования [15] является коммуникативным действием, инициирующим процессы взаимодействия взрослого и детей, детей между собой.

4. *Процессы развития интеллектуальных способностей* — мышления, мыслекоммуникации, мыслей действия, их выше обозначенных пересечений, а также рефлексии, понимания, схематизации, взаимопонимания на основе освоения способов действия в ситуации учебных взаимодействий — *отличаются от процессов развития высших психических функций*. Освоение способов действия, лежащих в основе интеллектуальных способностей, требует специального дальнейшего изучения. «Интерпсихическое» как определенный тип взаимодействий на основе создаваемых форм коллективно распределенной деятельности является средством моделирования генезиса интеллектуальной способности у участника взаимодействий. Предметом анализа при этом становится самостоятельное субъектное осуществление интеллектуального процесса участником коллективных взаимодействий на основе осваиваемого способа действия. Как справедливо отмечает в монографии В.В. Рубцов: «Своеобразие перехода от ситуации взаимодействия «взрослый—ребенок» к порождению познавательного действия не может быть объ-

яснено ни формулой «от внешнего к внутреннему», ни формулой «от внутреннего к внешнему» ([11], т. 1, с. 58). Генезис способностей рефлексии, понимания, схематизации, изображения «умных образов», языковых средств выражения требует своего дальнейшего анализа.

5. После фундаментальных работ В.В. Давыдова по представлению теоретических понятий в виде способа предметного действия, позволяющего проследить генезис теоретического знания, кардинально меняется представление об оппозиции житейских и научных понятий Л.С. Выготского. Ребенок не обладает «житейскими понятиями», но может давать определения вводимых в обсуждение терминов и задаваемых педагогом теоретических представлений. Эти определения учащихся не сопоставимы с идеализациями в структуре понятия, выделяемыми за счет действия моделирования и преобразования моделей. Важнейшую роль играет диалог учащихся со взрослыми и между собой по обсуждению «концептуальных монстров» учащихся — способов понимания, вводимого теоретического понятия в виде странных образов и схем, непревычных словесных выражений. Теоретическое представление педагога в диалогах учащихся само может рассматриваться тоже как «концептуальный монстр». Огромную роль при попытках выявить и представить «концептуальных монстров» играют процессы схематизации смыслов и изображения «умных образов» учащихся (В.В. Рубцов).

Таким образом, данная монография фиксирует значительные результаты, достигнутые В.В. Рубцовым и работающим вместе с ним коллективом исследователей и разработчиков при реализации программы построения социально-генетической психологии, и определяет новые рубежи развития культурно-исторической психологии.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь, гл. IV. Избранные психологические произведения. М., 1956, с. 131.
2. *Глазунова О.И., Громыко Ю.В.* Освоение способов действия как интегральный показатель развития интеллектуальных способностей в обучении: к проблеме построения деятельностной диагностики способностей // *Культурно-историческая психология*. 2021. Том 17. № 3. С. 58–68. DOI:10.17759/chp.2021170309
3. *Громыко Ю.В.* Культурно-историческая психология овладения деятельностью и альтернативы цифровизации // *Культурно-историческая психология*. 2023. Том 19. № 2. С. 27–40. DOI: 10.17759/chp.2023190204
4. *Громыко Ю.В.* Реанимация Российской системы образования. Проблемы и возможности: другая система координат и навигатор живого субъекта образования // *Стратегия развития компьютерной реальности / Под ред. Г.Г. Малинецкого, П.А. Верника, В.В. Иванова. М.: Техносфера, 2020, С. 316–336.*

References

1. Vygotsky L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and Speech]. *Izbrannyye psikhologicheskiye proizvedeniya* [Selected Psychological Works]. Chapter IV. Moscow, 1956, p. 131.
2. Glazunova O.I., Gromyko Yu.V. Osvoeniye sposobov deystviya kak integral'nyi pokazatel' razvitiya intellektual'nykh sposobnostey v obuchenii: k probleme postroeniya deyatel'nostnoi diagnostiki sposobnostey [Mastering Way of Action as an Integral Indicator of the Development of Intellectual Abilities in Learning: to the Problem of Constructing an Activity Diagnostics of Abilities]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 3, pp. 58–68. DOI:10.17759/chp.2021170309. (In Russ.)
3. Gromyko Y.V. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya ovladeniya deyatel'nost'yu i al'ternativy tsifrovizatsii [Cultural-Historical Psychology of Mastering Activity and Alternatives to Digitalization]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical*

³ Л.С. Выготский. Мышление и речь, гл. IV. Избранные психологические произведения. М., 1956, с.

5. Громыко Ю.В., Устиловская А.А. О генезисе коллективной субъектности в деятельности технологического кружка (к программе исследований) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 2. С. 155–174. DOI: 10.17759/psyedu.2023150209

6. Кудрявцев В.Т. Развитие воображения — тропинка в мир человеческой культуры // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 5. С. 58–70. DOI: 10.17759/pse.2020250505

7. Нецаев Н.Н. «Двойственность» совместной деятельности как основа становления психологических новообразований: пути развития деятельностного подхода // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 3. С. 27–37. DOI: 10.17759/chp.2020160304

8. Нецаев Н.Н. Социально-психологические аспекты онтогенеза дискурса // Язык и культура. 2017. № 37. С. 6–28.

9. Нецаев Н.Н. О новом подходе к языку и речевой деятельности в условиях цифровизации коммуникативных возможностей // Вопросы психологии. 2019. № 6. С. 19–34.

10. Пахомов Ю.В., Новикова Т.П., Войтенко Е.В. Психотехнический проект Николая Цзена. История человека и книги глазами друзей и современников. М.: Когито-Центр, 2022. 464 с.

11. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология учебных взаимодействий (избранные статьи, выступления, проекты): в 2 т., М.: ИД «Городец», 2024.

12. Рубцов В.В. Два подхода к проблеме развития в контексте социальных взаимодействий: Л.С. Выготский vs Ж. Пиаже // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 3. С. 5–14. DOI: 10.17759/chp.2020160302

13. Рубцов В.В. Социогенез совместного действия: взаимопонимание людей как условие понимания вещей. Интервью (беседу вел В.Т. Кудрявцев) // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 4. С. 106–121. DOI: 10.17759/chp.2018140413

14. Щедровицкий Г.П. Схема мыследеятельности — системно-структурное строение, смысл и содержание // Системные исследования: Ежегодник. 1986. М., 1987. С. 124–146.

15. Эльконин Б.Д. Посредническое Действие и Развитие // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 93–112. DOI: 10.17759/chp.2016120306

16. Michael Tomasello Why we cooperate. A Boston Review Book. Massachusetts Institute of Technology, 2009. 206 p.

Psychology, 2023. Vol. 19, no. 2, pp. 27–40. DOI: 10.17759/chp.2023190204. (In Russ.)

4. Gromyko Yu.V. Reanimatsiya Rossiiskoi sistemy obrazovaniya. Problemy i vozmozhnosti: drugaya sistema koordinat i navigator zhivogo sub'ekta obrazovaniya. [Resuscitation of the Russian education system. Problems and opportunities: another coordinate system and navigator of a living subject of education]. In Malinetskii G.G. (eds.), *Strategiya razvitiya komp'yuterno real'nosti*. [Computer reality development strategy] Moscow: Publ. Tekhnosfera, 2020, pp. 316–336.

5. Gromyko Y.V., Ustilovskaya A.A. O genezise kollektivnoi sub'ektnosti v deyatel'nosti tekhnologicheskogo kruzhka (k programme issledovaniy). [About Genesis of Collective Subjectivity in The Activity of Technological Club (to The Research Program)] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 2, pp. 155–174. DOI: 10.17759/psyedu.2023150209. (In Russ.)

6. Kudryavtsev V.T. Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Development of Imagination: A Path to the World of Human Culture]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 5, pp. 58–70. DOI: 10.17759/pse.2020250505. (In Russ.)

7. Nechaev N.N. «Dvoistvennost'» sovmestnoi deyatel'nosti kak osnova stanovleniya psikhologicheskikh novoobrazovaniy: puti razvitiya deyatel'nostnogo podkhoda [The “Ambivalence” of Joint Activity as the Basis of the Emergence of Psychological Neoformations: Ways of Developing the Activity Approach]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 3, pp. 27–37. DOI: 10.17759/chp.2020160304

8. Nechaev N.N. Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty ontogeneza diskursa. [Socio-psychological aspects of the ontogenesis of discourse]. *Yazyk i kul'tura [Language and culture]*, 2017, no. 37, pp. 6–28. (In Russ., abstr. in Engl.)

9. Nechaev N.N. O novom podkhode k yazyku i rechevoi deyatel'nosti v usloviyakh tsifrovizatsii kommunikativnykh vozmozhnostei. [About a new approach to language and speech activity in the context of digitalization of communication opportunities]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2019, no. 6, pp. 19–34. (In Russ.)

10. Pakhomov Yu.V. Novikova T.P. Voitenko E.V. Psikhotekhnicheskii projekt Nikolaya Tszena. Istoriya cheloveka i knigi glazami druzei i sovremennikov. [The psychotechnical project of Nikolai Tsen. The story of a man and a book through the eyes of friends and contemporaries]. Kogito Center, 2022, 464 p. (In Russ.)

11. Rubtsov V.V. Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya uchebnykh vzaimodeistvii (izbrannye stat'i, vystupleniya, projekty): v 2 t.) [Socio-genetic psychology of educational interactions (selected articles, speeches, projects): in 2 vol.]. Moscow: Izdatel'skii dom «Gorodets», 2024. (In Russ.)

12. Rubtsov V.V. Dva podkhoda k probleme razvitiya v kontekste sotsial'nykh vzaimodeistvii: L.S. Vygotskii vs Zh. Piazhe [Two approaches to the problem of development in the context of social interactions: L. S. Vygotsky vs Zh. Piaget]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural and historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 3, pp. 5–14. DOI: 10.17759/chp.2020160302 (In Russ.)

13. Rubtsov V.V. Sotsiogenez sovmestnogo deistviya: vzaimoponimanie lyudei kak uslovie ponimaniya veshchei. Interv'y (besedu vel. Kudryavtsev V.T) [Sociogenesis of Joint Action: Mutual Understanding between Individuals as a Precondition for Understanding Things. Interview

(Carried out by Kudryavtsev V.T.]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018, Vol.14, no. 4, pp. 106–121. (In Russ., abstr. in Engl.). DOI: 10.17759/chp.2018140413

14. Shchedrovitskii G. P. Skhema mysledeyatelnosti sistemno-strukturnoe stroenie, smysl i sodержanie [the Scheme of the cognitive system-structural structure, meaning and content]. *Sistemnye issledovaniya. Metodol. probl.: Ezhegodnik, 1986* [System research. Methodol. probl.: Yearbook], 1986. Moscow, 1987, pp. 124–146. (In Russ.)

15. Elkonin B.D. Intermediary Action and Development. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 93–112. DOI: 10.17759/chp.2016120306.

16. Michael Tomasello Why we cooperate. A Boston Review Book. Massachusetts Institute of Technology, 2009, 206 p.

Информация об авторах

Громько Юрий Вячеславович, доктор психологических наук, профессор кафедры педагогической психологии имени В.А. Гуружапова факультета психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), директор Института опережающих исследований «Управление человеческими ресурсами» имени Е.Л. Шифферса (ИОИ имени Е.Л.Шифферса), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5943-8232>, e-mail: yugromyko@gmail.com

Information about the authors

Yury V. Gromyko, Doctor of Psychology, Professor, Department of Pedagogical Psychology named after V.A. Guruzhapov, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Head of the Shiffers Institute of Advanced Studies, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5943-8232>, e-mail: yugromyko@gmail.com

Получена 14.01.2024
Принята в печать 14.03.2025

Received 14.01.2024
Accepted 14.03.2025

Человек технологически достроенный: в поисках целостности

Г.У. Солдатова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ им. М.В. Ломоносова»); НОЧУ ВО Московский институт психоанализа
(НОЧУ ВО МИП), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6690-7882>, e-mail: soldatova.galina@gmail.com

С.Н. Илюхина

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ им. М.В. Ломоносова»); НОЧУ ВО Московский институт психоанализа
(НОЧУ ВО МИП), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9947-450X>, e-mail: svetla.iluhina@gmail.com

Смешанная реальность и появление техносистемы, как важной части экологической системы жизнедеятельности людей в цифровую эпоху, формирует новый антропологический тип человека, технологически расширенного и достроенного цифровыми средствами. Человек достроенный, будучи одновременно телесно воплощенным и дематериализованным в своем расширении за пределы физического тела, оказывается распределенным между различными реальностями и цифровыми пространствами, что ставит под вопрос его целостную субъектность. Проблема целостности рассматривается в рамках следующих направлений: технологического, когнитивного, мотивационно-ценностного и социально-поведенческого. Важный фокус анализа — поиск новых форм управления цифровыми достройками, формирование внутренней согласованности личности, объединяющей в себе цифровые и реальные идентичности и способной осознанно, ответственно, эффективно и безопасно быть включенной в практики цифровой социальности. В эпоху цифровых трансформаций, скорость которых все нарастает, проблема целостности современного человека должна быть пересмотрена на основе ключевого принципа — изменяющийся человек находится в постоянно трансформирующемся мире, предполагающем, в том числе, что прежние антропологические лекала и нормы сковывают наше понимание о нем и что человек — открытый, незавершенный проект, нацеленный на бесконечное раскрытие своего потенциала.

Ключевые слова: технологически расширенная личность, цифровая социализация, целостность, экстернализм.

Финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-18-00350 (<https://www.rscf.ru/project/23-18-00350/>).

Для цитаты: Солдатова Г.У., Илюхина С.Н. Человек технологически достроенный: в поисках целостности // Культурно-историческая психология. 2025. Том 21. № 1. С. 13–23. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2025210102>

Digital Extended Man Looking for his Wholeness

Galina U. Soldatova

Lomonosov Moscow State University, The Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6690-7882>, e-mail: soldatova.galina@gmail.com

Svetlana N. Ilyukhina

Lomonosov Moscow State University, The Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6690-7882>, e-mail: svetla.iluhina@gmail.com

The mixed online-offline reality, with the technosystem as an integral component of the digital era's ecological human system, has given rise to a new anthropological type: the technologically augmented human, enhanced by digital tools. This extended human, simultaneously embodied in the physical realm and dematerialized through extra-corporeal expansion, becomes distributed across multiple realities and digital spaces. This distribution challenges the concept of holistic subjectivity. The problem of wholeness is examined through technological, cognitive, motivational-value, and socio-behavioral dimensions. A key focus is on identifying new methods for managing digital extensions, fostering internal coherence, and integrating digital and real-world identities to enable conscious, responsible, effective, and safe participation in digital social practices. In this era of rapid digital transformation, the wholeness of modern humans must be re-evaluated based on a fundamental principle: a changing individual exists within a constantly transforming world. This principle acknowledges the limitations of previous anthropological frameworks and norms in understanding humanity, recognizing humans as an open, unfinished project perpetually striving to realize their boundless potential.

Keywords: digital extended personality, digital socialization, holism, wholeness, externalism.

Funding. The research was supported by the Russian Science Foundation, project number 23-18-00350 (<https://www.rscf.ru/project/23-18-00350/>).

For citation: Soldatova G.U., Ilyukhina S.N. Digital Extended Man Looking for his Wholeness. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-Historical Psychology*, 2025. Vol. 21, no. 1, pp. 13–23. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2025210102>

Четвертая промышленная революция, темп которой постоянно ускоряют цифровые трансформации, подводит нас к неизбежному превращению человека в существо, все более соединенное с технологиями. Исследователи ищут метафоры, через которые возможно описание, исследование и объяснение происходящих изменений. Одна из таких метафор, появившаяся в русле концепций эволюционной биологии и психофизиологии, — это человек достроенный, когда орудия, им создаваемые, рассматриваются как внешние экзосоматические органы, выступающие продолжением его тела (А. Лотка, П. Медавар, И. Фейгенберг) и позволяющие ему осваивать новые виды активности. В трансдисциплинарном контексте — это один из способов представить важнейший вектор эволюционного развития человеческой цивилизации в технологически насыщенной социокультурной среде — новой экосистеме существования человека.

В этой системе важнейшим опосредующим звеном между индивидом и окружающим миром становится техносистема — смартфоны, компьютеры, цифровые платформы, приложения, программы искусственного интеллекта и многое другое, а также способы их использования. Значимый фактор развития техносистемы — стремительный рост числа подключенных к Интернету людей и вещей, что опре-

деляет возникновение смешанной (конвергентной) реальности — киберфизической среды — сложного комплекса физических, социальных и виртуальных субъектов, объектов и стимулов реального и виртуального миров [9]. Все это представлено одновременно в рамках единого пространственно-временного континуума и, несмотря на то, что предполагается его целостное восприятие человеком, в контексте традиционного онтологического мышления остро встает вопрос о понимании подлинной структуры бытия в цифровую эпоху. В этом континууме в ответ на онтологический вызов стимулируется расширение и активная достройка подключенного к Интернету человека посредством техносистемы и возникают сложные проблемы обретения в условиях цифрового опосредствования новой целостности личности в множественной реальности.

В контексте парадигмы культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и теории экологических систем его последователя У. Бронфенбренера развитие человека в новой экосистеме рассматривается как этап социальной эволюции человека, когда техносистема, как важная часть внешней среды, расширяя возможности и взрослого, и ребенка, встраивается в когнитивную, поведенческую и социальную системы человека, интегрируется с ними, достраивая

и видоизменяя их. Цифровые устройства и цифровые среды выступают как культурные орудия опосредствования психических функций, новых видов деятельности, социального взаимодействия, новых культурных практик [7].

Человек достроенный: от каменного рубила до искусственного интеллекта

Процесс «расширения» человека начался, конечно, не сегодня. Три-четыре миллиона лет назад какой-нибудь выдающийся австралопитек впервые использовал палку как орудие и расширил свои возможности с помощью внешних средств. Кроманьонцы уже осознанно изобретают различные орудия, кроме того, найдено множество наскальных рисунков эпохи верхнего палеолита — и это первые свидетельства сохранения древним человеком части своего сознания вовне — на «внешнем носителе». Дальше в истории непрерывное расширение человека и достройка его орудиями и технологиями шли по нарастающей: от копалок и рубил до телескопов, хирургических роботов и межпланетных космических аппаратов. И самый размахистый шаг человек сделал именно в эпоху цифровых трансформаций — это предполагает в том числе и существенное расширение его возможностей, например по сравнению с аналоговой эпохой, когда доступная ему среда была несравненно технологически скуднее. Объединенное с технологическими средствами, включая искусственный интеллект, сознание человека оказывается и телесно воплощенным, и телесно невоплощенным в своем расширении за пределы физического тела и мозга. Человек не может быть уже только телесной или только «цифровой» сущностью, он оказывается непрерывно включен в разные миры, и хотя его «воплощения» оказываются неразрывно связаны, они при этом постоянно распределены между множеством пространств одновременно, что порождает вызов его целостностной субъектности [15; 18; 26].

Человек, расширенный и достраиваемый, — главный модус концепции цифровой социализации, которая рассматривается нами как процесс адаптации изменяющегося человека к возможностям и рискам постоянно трансформирующейся социотехнологической среды [7]. Трансдисциплинарная матрица, представляющая методологическую основу рассмотрения феномена технологически достроенной личности, включает широкий спектр концепций, среди которых заметное место занимают подходы, основанные на философско-методологической позиции экстернализма. Понимание природы сознания прошло свой путь от интернализма, когда психические феномены редуцируются к физическим или функциональным характеристикам мозга, к экстернализму, когда внешние объекты оказывают не только каузальное воздействие на когнитивные процессы, но даже конституируют или организуют их. Экстерналистская оптика предполагает, что научное познание челове-

ка детерминировано внешними условиями его формирования, и человек рассматривается через призму его внешних дополнений или расширений. Эта позиция наиболее отчетливо просматривается в работах по философии техники Э. Каппа; в таком направлении когнитивной науки, как энактивизм (Ф. Варела, Э. Томпсон, Э. Рош); в классическом экстернализме Х. Патнэма и Т.Берджа; в активном экстернализме Э. Кларка и Д. Чалмерса; а также значительно раньше, чем эти идеи появились в двух предыдущих направлениях, в активном социальном экстернализме Л.С. Выготского, где ключевое внимание уделялось социальным формам развития психики [4].

В рамках концепции цифровой социализации, изучая человека через ключевые ее измерения: доступ и подключенность к цифровым технологиям, смешанную реальность, технологически расширенную личность, цифровую социальность и цифровое благополучие, — мы находим много доказательств того, как ускоряются процессы расширения человека в смешанной киберфизической реальности и какие в связи с этим его изменения происходят уже сейчас.

Темп технологических трансформаций и потребление населением новых цифровых продуктов нарастают. ChatGPT всего за два месяца своего существования начали использовать уже 100 млн человек, в то время как другим популярным цифровым платформам потребовалось на это намного больше времени. Но несмотря на то, что сейчас большинство сервисов работают на основе нейронных сетей, а футурологи в ближайшее десятилетие пророчат появление «сильного» искусственного интеллекта, бум, связанный с чатом GPT, отшумел. И скоро у пользователей в руках окажется собственное персональное мобильное устройство на основе искусственного интеллекта — интерактивное, многозадачное, обладающее различными функциями, например распознавания и синтеза речи, компьютерного зрения, даже проприоцепцией, почти одушевленное, формирующееся в процессе взаимодействия с владельцем как «уникальная сущность» и способное максимально ему соответствовать. Такой ИИ-фон станет компаньоном, важной цифровой достройкой реальной личности, которая в этом тандеме приобретет новые свойства и качества.

Интерес к расширенному технологиями человеку не случаен — цифровые достройки в самых разных сферах жизнедеятельности человека (поиск информации, система знаний, коммуникация, саморегуляция и др.), как мы уже сегодня видим, существенно изменяют образ жизни человека, меняют его самого. Именно такой человек — расширенный, дополненный и распределенный через внешние технологические орудия и цифровые знаковые системы — становится все более активным субъектом в цифровом мире и смешанной реальности. Такой взгляд требует уточнения и возможно переосмысления не только норм когнитивного и личностного развития, но и целого ряда конструктов, с которыми работают исследователи, изучая результаты сложных процессов

взаимодействия цифровой и традиционной социализации. В фокусе внимания психологов, особенно в контексте осмысления масштабов рисков, определяемых цифровыми трансформациями, оказывается проблема целостности личности, которую можно назвать одной из важнейших в разных областях психологической науки и практики.

Цель данной статьи — постановка проблемы внутренней согласованности расширенного и достраиваемого современными технологиями человека через выделение ключевых аспектов, определяющих сложный процесс становления новой целостности личности в процессе ее адаптации к окружающей среде в условиях стремительных цифровых трансформаций.

Проблема целостности в социально-гуманитарных науках

Идею целостности в философии отражает широко известный онтологический принцип холизма, противостоящий редукционизму. Суть холизма — целое не может быть простой суммой составляющих его частей, а обладает эмерджентными свойствами, которые не могут быть предсказаны или объяснены только на основе свойств отдельных частей. Сформулированный философами принцип холизма превратился в трансдисциплинарную установку, востребованную во многих науках, от биологии и медицины до социологии и математики, и стал одной из влиятельных методологий научного познания в системном подходе и теории систем [22].

Особенно активно холистические принципы воспроизводятся в информационных науках и разработке искусственного интеллекта, порождая идею о «сильном ИИ», способном не только имитировать отдельные процессы человеческого познания и решения задач, а воспроизводить целостную познавательную активность, постоянно обучаться и самоорганизовываться [21]. С идеей о возможном появлении «сильного» искусственного интеллекта до сих пор продолжают дискутировать, начиная с мысленного эксперимента «Китайская комната» Дж. Серла, критикующего тест Тьюринга [35], хотя в то же самое время поднимается вопрос о том, что ИИ уже представляет «новую цифровую сущность» с иной от предполагаемой создателями внутренней структурой.

В психологии онтологический принцип целостности становится значимым в контексте рассмотрения человека в единстве и противоречии природы и культуры, индивидуального и общественного, субъективного и объективного, наследственного и приобретенного при жизни, фактического и трансцендентного, сознательного и бессознательного, единстве прошлого, настоящего и будущего. Общеметодологический принцип организации сложных систем определил понимание целостности психики как феноменального поля в гештальтпсихологии (М. Вертгеймер и др.) в рамках универсального закона, определяющего целое как нечто, что больше суммы частей. У К. Юнга —

это архетип целостности — Самости как потенциала для интеграции всей личности, сознательного и бессознательного, как образ жизненной цели. К. Левин ввел в психологию двойственный взгляд на человека, представляя личность и как некую дифференцированную целостность, и как часть ее же собственного личностного пространства. У Г. Оллпорта — это понятие проприума, который рассматривается как принцип, организующий установки, мотивы, оценки и склонности личности.

Большой вклад в понимание целостности внесла гуманистическая психология, постулировав единство и целостность человека как сложную открытую систему, стремящуюся к интеграции и взаимосвязанности, например изучая бытийную целостность (А. Маслоу), конгруэнтность личности (К. Роджерс), самоидентичность во временной перспективе и социальном контексте (Э. Эриксон).

В советской и российской психологии сам феномен личности, а также понятие индивидуальности в соответствии с антропологическим принципом рассматриваются как интегрирующие начала, связывающие воедино различные процессы, определяющие устойчивость и целостность человека за счет внутренних связей и характеризующие нарастающей сложностью в историко-эволюционном процессе (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, В.С. Мерлин, В.Д. Небылицын, Петровский, Ярошевский, С.Л. Рубинштейн и др.).

В то же время, как отмечает С.П. Гуревич, подлинная целостность недостижима в силу незавершенности, неустойчивости человеческой природы, заблуждаемости и зависимости человека, его открытости миру и бесконечной потенциальности, пластичности, способности меняться, неизбежности внутренних и внешних конфликтов и противоречий. Целостность не абсолютна, она не задана человеку, а обретается им в формате относительных целостностей, т. е. человек принципиально нецелостен — его бытие разорвано и полно коллизий [2]. Рост неопределенности, нелинейности, сложности, текучести и онтологической расщепленности современного мира, в значительной степени определяемых цифровыми трансформациями, приводит к усложнению целостности, к новым способам восполнения своей целостности или созданию новых ее форм. Именно через призму целостности посмотрим с разных ракурсов на Человека достроенного.

Направления изучения технологически расширенной личности: индикаторы новой целостности

На основе анализа современных теоретических и эмпирических исследований выделим четыре направления изучения технологически расширенной личности, позволяющих рассмотреть целостность человека в цифровую эпоху: технологические, когнитивные, мотивационно-ценностные и социально-поведенче-

ские аспекты, четкое разграничение которых условно. По каждой группе рассмотрим возможные системы индикаторов технологически достроенной личности, некоторые вызовы и тренды новой целостности.

Технологические аспекты. Актуальный баланс цифрового и реального в смешанной реальности и появление техносистемы как важнейшего опосредующего звена между человеком и физической средой ставит под вопрос прежнюю целостность картины мира, которая может исследоваться на основе следующих индикаторов: техническая оснащенность окружающего пространства; доступность цифровых устройств, программ, приложений, цифровых платформ и возможность подключения к ним; удовлетворенность их качеством; разнообразие опыта использования.

Ряд этих показателей мы прослеживаем, начиная с 2013 г. Например, за последние десять лет число подростков с высоким уровнем пользовательской активности — гиперподключенных (тех, кто проводит в Сети половину времени бодрствования — 8–9 часов и больше) выросло в пять раз, а свыше 80% пользователей проводят в Сети от 6 часов и более [9]. Уже в 2019 г. в крупных городах России четверть домов были обустроены умными бытовыми устройствами, а более половины дошкольников и треть младших школьников играли с роботизированными умными игрушками. Причем чем младше дети, тем в более технологически насыщенной среде они растут, чему способствует в том числе развитие интернета вещей — роста числа объектов, подключенных к Сети [8].

Цифровые гаджеты, приложения, голосовые помощники расширяют возможности личности и достраивают ее, превращаясь в инструменты оптимизации различных аспектов повседневности (например, селфтрекеры пульса, количества шагов и т. д.), которые в связи с удобством и простотой устройств уже повсеместно сопровождают человека в разных сферах жизни. Цифровые устройства и пространства в силу своей доступности и распространенности быстро становятся константой современного человека и начинают выполнять ключевую роль в формировании его целостности. Лишение цифровых достроек, используемых долго и достаточно интенсивно, может превратить человека в беспомощное существо и резко снизить его эффективность.

Личность не только расширяется и дополняется цифровыми «достройками», но и существует в особом пространстве, где виртуальное и реальное непрерывно смешиваются между собой, взаимопроникая друг в друга, меняя физическое, социальное и психологическое. Проблема новой целостности личности в смешанной реальности хорошо видна на примере связанности различных психологических феноменов с отношением к цифровым устройствам. Адаптация к смешанной реальности предполагает рост доверия, с одной стороны, к себе, как компетентному пользователю, что, по К. Роджерсу, выступает условием сохранения целостности личности. С другой стороны, целостность технологически достроенной личности не может не опираться также на доверие к удобным,

надежным, доступным и поэтому распространенным технологиям, в том числе к искусственному интеллекту — голосовым помощникам и нейросетям. При этом важно, полагаясь на цифровые достройки, не доверять им излишне и некритично. В исследованиях чат-ботов обнаруживается, что половина пользовательских запросов носят эмоциональный характер [11]. На первый план в выборе технологий умного дома выходят вопросы комфорта и удобства, в то время как безопасность и конфиденциальность в меньшей степени оказываются значимыми [23]. Многие люди взаимодействуют с техническими устройствами как с одушевленными созданиями, имеющими человеческие черты, приписывают им личностные особенности и взаимодействуют с ними в рамках принятых культурных норм [32].

В настоящий момент наблюдается смена фокуса внимания с исследований полезности, окупаемости, трудоемкости и практической применимости конкретных разработок в сторону социопсихологических исследований формирования представлений о технологиях и их роли в жизни, о построении осознанной и ответственной позиции пользователя, когда он управляет устройствами, а не они им. Именно в таком направлении возможно обретение нового модуса внутренней целостности человека достроенного, которая теперь зависит не только от надежности цифровых достроек человека, но, по мере расширения их функций, и от установки на отношения с ними: от антропоморфизации устройств и автоматического доверия к ним как компаньонам до сознательно формируемого отношения к ним как к инструментам и полезным приложениям. Онтологическое расщепление смешанной реальности требует нового взгляда на целостность личности, у которой цифровые устройства становятся постоянными спутниками.

Когнитивные аспекты. При выполнении разных познавательных задач опора на цифровые орудия, когда они становятся непосредственной частью процесса, происходит все чаще, и в некоторых случаях решение поставленных задач без таких инструментов может уже даже не осуществиться. На первый план в этом контексте выходят вопросы когнитивной целостности личности, связанные с «расширенностью» когнитивных процессов цифровыми орудиями и овладением новым поведением в условиях цифрового опосредствования, расщепленностью сознания, особенно у подрастающего поколения, трудностями реагирования в целостной форме на смешанную реальность. Доказательства сложности соединения когнитивного и социального в контексте цифрового опосредствования когнитивных процессов обнаруживаются в известном «эффекте Google»; в исследованиях сетевого мышления и социального познания, опосредованного технологиями; в расширениях возможностей автобиографической памяти, ее хранения и редактирования; в исследованиях внимания как когнитивного ресурса медиамногозадачности [например: 14; 20; 38].

Исследования когнитивных процессов, дополненных цифровыми орудиями, опираются на тезис

о расширенном сознании [15] и проводятся в рамках общего тренда, объединенного под названием «когнитивная разгрузка» — процесса «разгрузки» познавательных процессов за счет использования внешних орудий [19; 29] и в результате этого сохранения ресурсов человека для другой активности [14; 37]. С одной стороны, использование цифровых устройств позволяет личности с разной степенью интенсивности воспринимать этот процесс как реализацию ее собственных когнитивных функций, что предполагает, в том числе, распределение когнитивной нагрузки и сохранение ресурсов. С другой стороны, когнитивное развитие личности, опосредованное техносистемой, с точки зрения принятых возрастнопсихологических норм его формирования, «на выходе» определяет совсем другие результаты, чем те, на основе которых были обозначены нормы психологии развития в двадцатом веке.

Наиболее активно обсуждается возможность расширения Интернета как части расширенной транзактивной памяти, а цифрового устройства — как партнера по памяти с фокусировкой на размытости границ между «тем, что знает пользователь, и тем, что знает Интернет»; основной результат такого процесса, как известно, получил название «эффект Google» [27; 36]. Человеческую память дополняет широкий диапазон устройств — смартфоны и компьютеры, фотоаппараты, умные часы и GPS-устройства, умные колонки и другие устройства, подключенные к Интернету. И здесь также возникают проблемы когнитивной целостности, вызываемые разными цифровыми эффектами. Например, использование Интернета повышает уверенность людей в своих собственных знаниях, причем они нередко найденную в Сети информацию воспринимают как часть своей системы знаний, при этом увеличивается склонность людей полагаться на Интернет [37]. В то же время люди могут забывать информацию, которую они доверили цифровому устройству для хранения ее вместо человека [25].

Наблюдаемые трансформации высших психических функций — это поиск человеком новой целостности в смешанной реальности и новых способов управления памятью, вниманием, мышлением, социальным познанием в процессе адаптации к многоаспектной и насыщенной цифровой среде. С развитием технологий искусственного интеллекта мы получаем огромное количество дополнительных возможностей, новый «когнитивный экзоскелет» для расширенной личности. Вопрос только в том, послужит ли он основой ее целостности.

Мотивационно-ценностные аспекты. В рамках данного направления исследований цифровые устройства и среды рассматриваются как мотивирующие, эмоционально заряженные артефакты, вызывающие определенный спектр переживаний и имеющие особую ценность для владельца, существенно отличающуюся от восприятия другой принадлежащей ему собственности. Здесь на первый план выходят новые «цифровые» потребности, индикаторы

эмоциональной привязанности, доверия к цифровым устройствам и программам искусственного интеллекта, переживания технологий как части себя, переживание различных психологических состояний, связанных со взаимодействием с технологиями, в том числе тревожно-фобических и депрессивных, а также согласованности виртуального и реального Я как целостной Самости.

Это может выражаться в целом ряде феноменов, определяемых мотивационно-потребностной сферой технологически достраиваемой личности, в частности, в проявлениях эмоциональной привязанности к цифровому устройству, выражающихся в приписывании ему характера и эмоций, проявлении к нему заботы [30], в переживании тревоги при его отсутствии [33], фобийных состояний — технофобии, и отношении к технологиям в целом [3], номофобии — навязчивой тревоги и страху остаться без смартфона и доступа к Интернету [24]. Эмоциональная привязанность к своим гаджетам и цифровым устройствам наиболее заметна у детей и подростков, для которых смартфон как персонализированное устройство становится не только одним из первых видов значимой собственности, но и любимой вещью и другом, которому они доверяют и без которого им сложно представить свою жизнь [8].

Пользователи смартфонов отмечают, что технология стала продолжением их тела, определяя как их личность, так и их образ жизни [30; 39]; они чувствуют частичную потерю своей идентичности, когда их разлучают с устройством [33]. В то же время некоторые авторы считают, что смартфон как таковой не является продолжением личности; скорее, он объединяет в себе существующие средства расширения личности и сам начинает представлять различные Я человека [34].

С. Парк и Б. Кэй выделили три типа расширения личности на примере смартфонов: функциональное — смартфон расширяет когнитивные и физические возможности; антропоморфное — пользователи приписывают свои характеристики своим смартфонам; онтологическое, когда пользователи ощущают онтологическую безопасность или небезопасность своих смартфонов, «...меняя то, кем они являются» [30]. К этому понимаю близко понятие проблемного использования Интернета, которое в настоящий момент изучается только в клиническом или поведенческом контексте, но пока не было изучено с точки зрения значимости устройства как технологического дополнения личности [33; 34].

Построение целостного образа Я, образов Другого/Других и целостной картины мира является не только важной задачей социализации детей, подростков и молодежи, но и отдельной сложной задачей в условиях их адаптации к смешанной реальности. Подростки и более старшее поколение справляются с этой сложной задачей разными способами. Для взрослых характерно перенесение Я-идентичности из реального мира в цифровой чаше в неизменном виде, они стремятся сохранить свою приобретенную

целостность. У подростков образы реального мира и мира цифрового находятся в постоянной динамике, они смешиваются и взаимодополняют друг друга. Ценностное Я-виртуальное и Я-реальное не противостоят друг другу, а активно взаимодействуют по принципу взаимного дополнения, конструируясь в смешанной реальности и претендуя на целостность (Солдатова и др., 2022). Представители цифрового поколения самостоятельно отработывают навыки построения целостной личности в смешанной реальности, что отражается в сближении цифровой и реальной личностей и формировании нового типа личности как гибридного образования, границы которого расширены за счет цифрового измерения, что может в будущем привести к выбору идентичности за пределами биологической природы.

Социально-поведенческие аспекты. Исследование таких аспектов связано с цифровой социальностью и отражает, в первую очередь, процессы овладения в контексте цифрового опосредствования социокультурными практиками технологического расширения личности, способами управления цифровой повседневностью и саморегуляции в ней и в смешанной реальности; специфику социальных взаимодействий, социальных связей, образов Других; отношение к цифровым персональным данным; вопросы идентичности и самопрезентации. Активное освоение социокультурных практик в смешанной реальности, основанных на использовании цифровых достроек, происходит в широком диапазоне: от деструктивных практик, например киберагрессии, до позитивных, таких как онлайн-благотворительность, онлайн-волонтерство и другие. Все эти практики взаимодействуют с аналогичными активностями в реальной жизни, что вновь остро ставит вопросы целостности личности современного подростка и молодого человека.

Данные исследований показывают, что подростки в социальных сетях интенсивно занимаются социотехнологическим расширением своей личности — активно оцифровываются, выставляя фото, меняя аватары, конструируя и редактируя свои профили, которые достаточно часто делают доступными [8]. Одним из преимуществ использования цифрового пространства может выступать возможность экспериментировать, проверять в действии те варианты самопрезентации, которые после проверки потенциально могут быть перенесены в офлайн [6]. Расщепление личности и проблемы ее целостности напрямую отражаются в деятельности в социальных сетях по демонстрации себя и бесконечной трансформации своего образа: чем больше разрыв между различными Я, тем более активно пользователь загружает и редактирует контент на своих аккаунтах.

Говоря о образе Я, Самости и личности, мы вслед за другими авторами обращаем внимание на изменение традиционных практик самоконструирования, дополнение их цифровыми, а главное — практиками в смешанной реальности. Р. Белк описывал процессы дематериализации значимых, «наполненных

самостью» объектов в цифровые копии, попытку воспроизведения себя в цифровых пространствах через аватары и цифровые следы, распределенную в цифровых пространствах автобиографическую память [12]. Р. Брубейкер называет практики самоконтруирования себя, вслед за М. Фуко, «технологиями самопроизводства», ключевым контекстом для которого становится рутинная самообъективация через цифровые данные, к которым всегда можно обратиться [13]. Примером исследований таких практик является использование данных приложений по отслеживанию разных показателей в самонаблюдении, самопознании и самоконтроле, что все больше стирает границу между человеком и набором данных о человеке. Гиперподключенность создает новую техносциальную инфраструктуру Самости через постоянное нахождение «на связи» с офлайн-онлайн-жизнью [18]. Целостность субъекта приобретает новые краски — «Цифровое Я» становится «немедленно доступным для осмотра, дополнения и уточнения», по аналогии с тем, как человек может наблюдать собственное тело [26, с. 59–60].

Расширенная личность осваивает новые практики конструирования социальной сети контактов — социального онлайн-капитала, который может выступать и как ресурс для удовлетворения ее потребностей в развитии и самореализации, и как потенциальный источник столкновения с различными рисками, и как новая проблема ее целостности. Благодаря Интернету почти треть подростков только по одной социальной сети достигает числа Данбара, соответствующего контактам среднестатистического взрослого [16; 31]. Уже показано, что социальный капитал, накапливаемый в онлайн-пространстве, способствует удовлетворению важных потребностей в общении, принадлежности, взаимоподдержке и принятии, повышению самооценки и психологического благополучия в целом [28]. В то же время может увеличиться вероятность столкновения с различными видами рисков, например кибербуллингом и кибергруппингом [1]. Но важнейший вопрос о том, как состыкуются социальные капиталы реального и виртуального миров, какие процессы в этом контексте происходят в смешанной реальности и как все это влияет на целостность личности, пока остается открытым.

Серьезными вызовами для технологически достраиваемой личности становятся вопросы ее саморегуляции посредством управления цифровыми достройками. Для понимания таких процессов была разработана и апробирована методика «Самуправление цифровой повседневностью», включающая переживание этой повседневности, собственно управление цифровыми устройствами, а также цифровую социальность [5]. Исследования показали, что одним из важнейших инструментов самоуправления разнообразием технологических расширений в условиях насыщенной цифровой повседневности, а значит, и решением новых проблем целостности личности, становится цифровая компетентность — готовность и способность к эффективному и безопасному ис-

пользованию цифровых достроек и технорационализм — осознанное и сбалансированное отношение к технологическому прогрессу.

Заклучение

Рассмотренные направления исследования технологически расширенной личности (технологическое, когнитивное, мотивационно-ценностное и социально-поведенческое) определяют систему ключевых индикаторов рассмотрения проблемы целостности человека в цифровую эпоху. Когнитивная и социальная экстернализация человека посредством техносистемы и смешанной реальности — вызов целостности человека в самых разных ракурсах — целостности Самости, Другого/Других, картины мира во всем разнообразии, включая неживые системы искусственного интеллекта. Эта целостность сегодня распределена, фрагментарна и существует в разных реальностях. Насколько возможно сохранение человеком себя в том понимании целостности, которое было присуще социальным и гуманитарным наукам в XX веке? Современный человек в большей степени, чем в предыдущие эпохи, постоянно себя преобразует, переконструирует, стремясь к целостности, которая в условиях быстрых трансформаций не может быть задана, она текуча так же, как и современность, и постоянно человеком обретается. В своей сущности психологическая, биологическая, психосоциальная целостность в любом ракурсе так или иначе понимается как то, к чему такая сложная самоорганизующаяся система, как Человек, стремится в своем жизненном процессе. Актуальная ситуация развития информационного общества требует решения этой задачи и поиска новых способов восполне-

ния человеком своей целостности, возможно — через создание новых относительных целостностей, складывающихся всю жизнь человека — от рождения до смерти [10]. Остается открытым вопрос о возможностях интеграции таких целостностей в множественной реальности современного мира и необходимости такой интеграции.

Перед технологически достраиваемой личностью стоят серьезные вызовы, в частности необходимость самоопределения и саморегуляции в новом мире, с одной стороны, посредством присваивания цифровых расширений в форме различных устройств и цифровых пространств, с другой — овладения ими как культурными орудиями с целью освоения новых способов действий, в том числе, что очень важно, способов управления формирующимися цифровыми достройками для сохранения своей целостности, обеспечения и повышения безопасности, а также реализации возможностей в условиях новой среды обитания — смешанной реальности и новой социальности. Эмпирические доказательства интеграции когнитивных, личностных и поведенческих систем человека с цифровыми устройствами, что в силу их особых свойств определяет свою специфику цифрового опосредствования, требующего все меньше личных усилий, говорят о том, что взгляд на интегральную проблему целостности человека безусловно должен быть иным по сравнению с принятым в XX веке. В эпоху цифровых трансформаций, скорость которых все нарастает, он должен быть пересмотрен на основе ключевого принципа — изменяющийся человек находится в постоянно трансформирующемся мире, предполагающем, что прежние антропологические лекала и нормы сковывают наше понимание человека и что человек — открытый, незавершенный проект, нацеленный на бесконечное раскрытие своего потенциала.

Литература

1. Борисенко Е.В., Дозорцева Е.Г. Клинико-психологические особенности несовершеннолетних, потерпевших от кибергруминга. // Психология и право. 2022. Том 12. № 3. С. 66–76. DOI:10.17759/psylaw.2022120306
2. Гуревич П.С. Проблема целостности человека. М.: ИФРАН, 2004. 178 с.
3. Журавлев А.Л., Нестик Т.А. Социально-психологическая детерминация готовности личности к использованию новых технологий // Психологический журнал. 2018. Том 39. № 5. С. 5–14
4. Иванов Д.В. Экстернализм и теория расширенного сознания // Философия науки и техники. 2019. Том 24. № 2. С. 33–42.
5. Солдатова Г.У., Чигарькова С.В., Илюхина С.Н. Технологически расширенная личность: разработка и апробация шкалы самоуправления цифровой повседневностью. // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2024. Том 47. № 2. С. 175–200. DOI:10.11621/LPJ-24-20
6. Солдатова Г.У., Чигарькова С.В., Илюхина С.Н. Я-реальное и Я-виртуальное: идентификационные

References

1. Borisenko E.V., Dozortseva E.G. Kliniko-psikhologicheskie osobennosti nesovershennoletnikh, poterpevshikh ot kibergruminga [Clinical and psychological peculiarities of juvenile victims of cybergrooming]. *Psikhologiya i pravo* [Psychology and law], 2022. Vol. 12, no. 3, pp. 66–76. DOI:10.17759/psylaw.2022120306 (In Russ.).
2. Gurevich P.S. Problema tselostnosti cheloveka [The problem of human's wholeness] Moscow: IFRAN, 2004. 178 p. (In Russ.).
3. Zhuravlev A.L., Nestik T.A. Sotsial'no-psikhologicheskaya determinatsiya gotovnosti lichnosti k ispol'zovaniyu novykh tekhnologii [Socio-psychological determination of readiness of personality to use new technologies]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2018. Vol. 39, no. 5, pp. 5–14 (In Russ.).
4. Ivanov D.V. Eksternalizm i teoriya rasshirennogo soznaniya [Externalism and the theory of expanded consciousness]. *Filosofiya nauki i tekhniki* [Philosophy of science and technology], 2019. Vol. 24, no. 2, pp. 33–42. (In Russ.).
5. Soldatova G.U., Chigar'kova S.V., Ilyukhina S.N. Tekhnologicheskii rasshirennaya lichnost': razrabotka i aprobatsiyashkaly samoupravleniya tsifrovoi povsednevnost'yu

матрицы подростков и взрослых // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 4. С. 27–37. DOI:10.17759/chp.2022180403

7. Солдатова Г.У., Войскунский А.Е. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Том 18. № 3. С. 431–450. DOI:10.17323/1813-8918-2021-3-431-450

8. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Вишнева А.Е., Теславская О.И., Чигарькова С.В. Рожденные цифровыми: семейный контекст и когнитивное развитие. М.: Акрополь, 2022. 356 с.

9. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Итоги цифровой трансформации: от онлайн-реальности к смешанной реальности // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 87–97. DOI: 10.17759/chp.2020160409

10. Ясперс К. Общая психопатология / Пер. с нем. Л.О. Акопян. М.: Практика, 1997. Том 1053. 8 с.

11. Adamopoulou E., Moussiades L. Chatbots: History, technology, and applications // Machine Learning with Applications. 2020. Vol. 2. Art. 100006. DOI:10.1016/j.mlwa.2020.100006

12. Belk R. Extended self and the digital world // Current Opinion in Psychology. 2016. Vol. 10. P. 50–54. DOI:10.1016/j.copsyc.2015.11.003

13. Brubaker R. Digital hyperconnectivity and the self // Theory and Society. 2020. Vol. 49. P. 771–801. DOI:10.1007/s11186-020-09405-1

14. Choi G. The internet-extended mind: The psychological ramifications and philosophical implications of cognitive offloading. Scripps Senior Theses. Scholarship@Claremont, 2021. 50 p.

15. Clark A., Chalmers D. The Extended Mind // Analysis. 1998. Vol. 58. № 1. P. 7–19.

16. Dunbar R.I.M. The Social Brain Hypothesis and Human Evolution [Электронный ресурс] // Oxford Research Encyclopedia of Psychology. Oxford University Press, 2016. 31 p. URL: <https://oxfordre.com/psychology/display/10.1093/acrefore/9780190236557.001.0001/acrefore-9780190236557-e-44> (дата обращения: 11.10.2024). DOI:10.1093/acrefore/9780190236557.013.44

17. Fernandez-Gago C., Moyano F., Lopez J. Modelling trust dynamics in the Internet of Things // Information Sciences. 2017. Vol. 396. P. 72–82.

18. Floridi L. The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality. OUP Oxford, 2014. 248 p.

19. Hamilton K.A., Yao M.Z. Cognitive offloading and the extended digital self. In Human-Computer Interaction // Proceedings of the 20th International Conference “Theories, Methods, and Human Issues”. Las Vegas, NV, USA, 2018. P. 257–268.

20. Hejtmánek L., Oravcová I., Motýl J., Horáček J., Fajnerová I. Spatial knowledge impairment after GPS guided navigation: Eye-tracking study in a virtual town // International Journal of Human-Computer Studies. 2018. Vol. 116. pp. 15–24.

21. Hoffmann C.H. A philosophical view on singularity and strong AI // AI & SOCIETY. 2023. Vol. 38. № 4. P. 1–18.

22. Holland J.H. Emergence: From chaos to order. Oxford: Oxford University Press, 2000. 258 p.

23. Jo T.H., Ma J.H., Cha S.H. Elderly perception on the internet of things-based integrated smart-home system // Sensors. 2021. Vol. 21. № 4. Art. 1284.

24. León-Mejía A.C., Gutiérrez-Ortega M., Serrano-Pintado I., González-Cabrera J. A systematic review on

[Technologically Augmented Personality: Development and Validation of the Self-Management Scale of Digital Everyday Life]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya [Lomonosov Psychology Journal]*, 2024. Vol. 47, no. 2, pp. 175–200. DOI:10.11621/LPJ-24-20 (In Russ.).

6. Soldatova G.U., Chigar'kova S.V., Ilyukhina S.N. Ya-real'noe i Ya-virtual'noe: identifikatsionnye matritsy podrostkov i vzroslykh [Self-real and Self-virtual: Identity matrices of adolescents and adults]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. = Cultural-historical psychology*, 2022. Vol. 18, no. 4, pp. 27–37. DOI:10.17759/chp.2022180403 (In Russ.).

7. Soldatova G.U., Voiskunskii A.E. Sotsial'no-kognitivnaya kontseptsiya tsifrovoy sotsializatsii: novaya ekosistema i sotsial'naya evolyutsiya psikhiki [Social cognitive concept of digital socialization: new ecosystem and social evolution of psyche]. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshei shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]*, 2021. Vol. 18, no. 3, pp. 431–450. DOI:10.17323/1813-8918-2021-3-431-450 (In Russ.).

8. Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Vishneva A.E., Teslavskaya O.I., Chigar'kova S.V. Rozhdennye tsifrovymi: semeinyi kontekst i kognitivnoe razvitie [Born digital: family context and cognitive development]. Moscow: Akropol', 2022. 356 p. (In Russ.).

9. Soldatova G.U., Chigar'kova S.V., Ilyukhina S.N. Tsifrovye praktiki solidarnosti: na sluzhbe u dobrykh del. Metodicheskoe posobie [Digital Solidarity Practices: In the service of good deeds. Methodological guide]. Moscow: MPI, 2022. 164 p. (In Russ.).

10. Yaspers K. Obschaya psikhopatologiya: per. s nem. L.O. Akopyan. [General psychopathology: transl. from germ. L.O. Akopyan]. Moscow: Praktika, 1997. Vol. 1053, 8 p. (In Russ.).

11. Adamopoulou E., Moussiades L. Chatbots: History, technology, and applications. *Machine Learning with Applications*, 2020. Vol. 2, Art. 100006. DOI:10.1016/j.mlwa.2020.100006

12. Belk R. Extended self and the digital world. *Current Opinion in Psychology*, 2016. Vol. 10, pp. 50–54. DOI:10.1016/j.copsyc.2015.11.003

13. Brubaker R. Digital hyperconnectivity and the self. *Theory and Society*, 2020. Vol. 49, pp. 771–801. DOI:10.1007/s11186-020-09405-1

14. Choi G. The internet-extended mind: The psychological ramifications and philosophical implications of cognitive offloading. *Senior Theses*. Scripps College, 2021. 50 p.

15. Clark A., Chalmers D. The Extended Mind. *Analysis*, 1998. Vol. 58, no. 1, pp. 7–19.

16. Dunbar R.I.M. The Social Brain Hypothesis and Human Evolution. [Electronic resource]. *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. Oxford University Press, 2016. 31 p. URL: <https://oxfordre.com/psychology/display/10.1093/acrefore/9780190236557.001.0001/acrefore-9780190236557-e-44> (Accessed 11.10.2024) DOI:10.1093/acrefore/9780190236557.013.44

17. Fernandez-Gago C., Moyano F., Lopez J. Modelling trust dynamics in the Internet of Things. *Information Sciences*, 2017. Vol. 396, pp. 72–82.

18. Floridi L. The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality. OUP Oxford, 2014. 248 p.

19. Hamilton K.A., Yao M.Z. Cognitive offloading and the extended digital self. In Human-Computer Interaction. *Proceedings of the 20th International Conference “Theories, Methods, and Human Issues”*. Las Vegas, NV, USA, 2018. pp. 257–268.

nomophobia prevalence: Surfacing results and standard guidelines for future research // *PloS one*. 2021. Vol. 16. № 5. Art. e0250509.

25. Lodha P. Digital Amnesia: are we headed towards another amnesia // *Indian Journal of Mental Health*. 2019. Vol. 6. № 1. P. 18–23.

26. Maguire J.S. Leisure and the obligation of self-work: An examination of the fitness field // *Leisure Studies*. 2008. Vol. 27. № 1. P. 59–75. DOI:10.1080/02614360701605729

27. Marsh E.J., Rajaram S. Cognition in the internet age: What are the Important Questions? // *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*. 2019. Vol. 8. № 1. P. 46–49. DOI:10.1016/j.jarmac.2019.01.004

28. Membiela-Pollán M., Rodríguez-Vázquez C., Sánchez-Amboage E. Effects of social media on structural social capital and subjective well-being: Insights from a review of the literature // 16th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI). Chaves, Portugal, 2021. P. 1–6. DOI:10.23919/CISTI52073.2021.9476531

29. Pandey P., Singh T., Kumar S. Cognitive Offloading: Systematic Review of a Decade // *International Journal of Indian Psychology*. 2023. Vol. 11. № 2. P. 1545–1563. DOI:10.25215/1102.163

30. Park C.S., Kaye B.K. Smartphone and self-extension: Functionally, anthropomorphically, and ontologically extending self via the smartphone // *Mobile Media & Communication*. 2019. Vol. 7. № 2. P. 215–231.

31. Perret J. The social brain of social media – a physiological boundary to the number of online relations // *Social Network Analysis and Mining*. 2021. Vol. 11. № 1. Art. 54. DOI:10.1007/s13278-021-00762-y

32. Poushneh A. Humanizing voice assistant: The impact of voice assistant personality on consumers' attitudes and behaviors // *Journal of Retailing and Consumer Services*. 2021. Vol. 58. Art. 102283. DOI:10.1016/j.jretconser.2020.102283

33. Ross M.Q., Kushlev K. Antecedents and Consequences of Smartphone Self-Extension. [Электронный ресурс] // arXiv, Cornell University. 2023. URL: <https://osf.io/preprints/psyarxiv/rwe7j> (дата обращения: 18.09.2024). DOI:10.31234/osf.io/rwe7j

34. Ross M.Q., Bayer J.B. Explicating self-phones: Dimensions and correlates of smartphone selfextension // *Mobile Media & Communication*. 2021. Vol. 9. № 3. P. 488–512. DOI:10.1177/2050157920980508

35. Searle J.R. The Chinese room revisited // *Behavioral and brain sciences*. 1982. Vol. 5. № 2. P. 345–348.

36. Sparrow B., Liu J., Wegner D.M. Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips // *Science*. 2011. Vol. 333. № 6043. P. 776–778. DOI:10.1126/science.1207745

37. Storm B.C., Stone S.M., Benjamin A.S. Using the Internet to access information inflates future use of the Internet to access other information // *Memory*. 2017. Vol. 25. № 6. P. 717–723. DOI:10.1080/09658211.2016.1210171

38. Wu J.Y., Xie C. Using time pressure and note-taking to prevent digital distraction behavior and enhance online search performance: Perspectives from the load theory of attention and cognitive control // *Computers in Human Behavior*. 2018. Vol. 88. P. 244–254. DOI:10.1016/j.chb.2018.07.008

39. Wu J., Qiao L., Liu Q. The Expanded Me: Impact of Smartphone Use on Adolescents' Self-Expansion Via Smartphone // *International Journal of Human-Computer Interaction*. 2023. Vol. 39. № 17. P. 3324–3333. DOI:10.1080/10447318.2022.2096189

20. Hejtmánek L., Oravcová I., Motýl J., Horáček J., Fajnerová I. Spatial knowledge impairment after GPS guided navigation: Eye-tracking study in a virtual town. *International Journal of Human-Computer Studies*, 2018. Vol. 116, pp. 15–24

21. Hoffmann C.H. A philosophical view on singularity and strong AI. *AI & SOCIETY*, 2023. Vol. 38, no. 4, pp. 1–18.

22. Holland J.H. Emergence: From chaos to order. Oxford: Oxford University Press, 2000. 258 p.

23. Jo T.H., Ma J.H., Cha S.H. Elderly perception on the internet of things-based integrated smart-home system. *Sensors*, 2021. Vol. 21, no. 4, Art. 1284.

24. León-Mejía A.C., Gutierrez-Ortega M., Serrano-Pintado I., González-Cabrera J. A systematic review on nomophobia prevalence: Surfacing results and standard guidelines for future research. *PloS one*, 2021. Vol. 16, no. 5, Art. e0250509.

25. Lodha P. Digital Amnesia: are we headed towards another amnesia. *Indian Journal of Mental Health*, 2019. Vol. 6, no. 1, pp. 18–23.

26. Maguire J.S. Leisure and the obligation of self-work: An examination of the fitness field. *Leisure Studies*, 2008. Vol. 27, no. 1, pp. 59–75. DOI:10.1080/02614360701605729.

27. Marsh E.J., Rajaram S. Cognition in the internet age: What are the Important Questions? *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 2019. Vol. 8, no. 1, pp. 46–49. DOI:10.1016/j.jarmac.2019.01.004

28. Membiela-Pollán M., Rodríguez-Vázquez C., Sánchez-Amboage E. Effects of social media on structural social capital and subjective well-being: Insights from a review of the literature. *16th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*. Chaves, Portugal, 2021. pp. 1–6. DOI:10.23919/CISTI52073.2021.9476531

29. Pandey P., Singh T., Kumar S. Cognitive Offloading: Systematic Review of a Decade. *International Journal of Indian Psychology*, 2023. Vol. 11, no. 2, pp. 1545–1563. DOI:10.25215/1102.163

30. Park C.S., Kaye B.K. Smartphone and self-extension: Functionally, anthropomorphically, and ontologically extending self via the smartphone. *Mobile Media & Communication*, 2019. Vol. 7, no. 2, pp. 215–231.

31. Perret J. The social brain of social media – a physiological boundary to the number of online relations. *Social Network Analysis and Mining*, 2021. Vol. 11, no. 1, Art. 54. DOI:10.1007/s13278-021-00762-y.

32. Poushneh A. Humanizing voice assistant: The impact of voice assistant personality on consumers' attitudes and behaviors. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 2021. Vol. 58, Art. 102283. DOI:10.1016/j.jretconser.2020.102283.

33. Ross M.Q., Kushlev K. Antecedents and Consequences of Smartphone Self-Extension. [Electronic resource]. *arXiv, Cornell University*, 2023. URL: <https://osf.io/preprints/psyarxiv/rwe7j> (Accessed 18.09.2024) DOI:10.31234/osf.io/rwe7j

34. Ross M.Q., Bayer J.B. Explicating self-phones: Dimensions and correlates of smartphone selfextension. *Mobile Media & Communication*, 2021. Vol. 9, no. 3, pp. 488–512. DOI:10.1177/2050157920980508

35. Searle J.R. The Chinese room revisited. *Behavioral and brain sciences*, 1982. Vol. 5, no. 2, pp. 345–348.

36. Sparrow B., Liu J., Wegner D.M. Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips. *Science*, 2011. Vol. 333, no. 6043, pp. 776–778. DOI:10.1126/science.1207745

37. Storm B.C., Stone S.M., Benjamin A.S. Using the Internet to access information inflates future use of the

Internet to access other information. *Memory*, 2017. Vol. 25, no. 6, pp. 717–723. DOI:10.1080/09658211.2016.1210171

38. Wu J.Y., Xie C. Using time pressure and note-taking to prevent digital distraction behavior and enhance online search performance: Perspectives from the load theory of attention and cognitive control. *Computers in Human Behavior*, 2018. Vol. 88, pp. 244–254. DOI:10.1016/j.chb.2018.07.008

39. Wu J., Qiao L., Liu Q. The Expanded Me: Impact of Smartphone Use on Adolescents' Self-Expansion Via Smartphone. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 2023. Vol. 39, no. 17, pp. 3324–3333. DOI:10.1080/10447318.2022.2096189

Информация об авторах

Солдатова Галина Уртанбековна, академик РАО, доктор психологических наук, профессор факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ им. М.В. Ломоносова»); руководитель научно-образовательного центра изучения личности в цифровой и смешанной реальности, НОЧУ ВО Московский институт психоанализа (НОЧУ ВО МИП), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6690-7882>, e-mail: soldatova.galina@gmail.com

Илюхина Светлана Николаевна, психолог факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ им. М.В. Ломоносова»); научный сотрудник научно-образовательного центра изучения личности в цифровой и смешанной реальности, НОЧУ ВО Московский институт психоанализа (НОЧУ ВО МИП), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6690-7882>, e-mail: svetla.iluhina@gmail.com

Information about the authors

Soldatova Galina U., Academician of the Russian Academy of Education, Doctor in Psychology, Professor, Faculty of Psychology, Department of Personality Psychology, Lomonosov Moscow State University, Leading Researcher The Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6690-7882>, e-mail: soldatova.galina@gmail.com

Ilyukhina Svetlana N., Psychologist, Faculty of Psychology, Department of Personality Psychology, Lomonosov Moscow State University, Research Fellow, The Moscow Institute of Psychoanalysis Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6690-7882>, e-mail: svetla.iluhina@gmail.com

Получена 10.11.2024

Принята в печать 14.03.2025

Received 10.11.2024

Accepted 14.03.2025

Ресурсы постнеклассической психологии для изучения цифровой коммуникации

Н.К. Радина

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского (ФГАОУ ВО ННГУ),
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Нижний Новгород, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8336-1044>, e-mail: rasv@yandex.ru

А.В. Козлова

ПАО Сбербанк, г. Нижний Новгород, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2629-9157>, e-mail: anastasia_kozlova94@mail.ru

Работа направлена на характеристику потенциала исследований в области дискурсивной и нарративной психологии для изучения цифрового социального пространства. С точки зрения методологии науки дискурсивную и нарративную психологию соотносят с социальным конструктивизмом. В исследованиях российских методологов науки социальный конструктивизм представляют в терминах постнеклассической психологии, связывают с идеями классиков российской психологии; следовательно, в процессе изучения цифрового социального пространства рекомендуется опираться на наследие российских психологов. В процессе выбора дискурсивного или нарративного подходов следует определить фокус потенциального исследования. Если психологический анализ ориентирован на изучение цифровой коммуникации, цифровых интеракций, наиболее ресурсным является дискурсивный подход. Подчеркивается, что для анализа цифровой социальности психологи используют традиционные методики изучения дискурса (интент-анализ, разговорный анализ и т. д.). Поиск новых методов изучения цифровой эмпирики обусловлен использованием методов компьютерной лингвистики. Если же психологический анализ ориентирован на изучение «цифровой личности», идентичности, рекомендуется использовать нарративный подход.

Ключевые слова: дискурсивная психология, нарративная психология, социальный конструктивизм, постнеклассическая психология, цифровая коммуникация.

Финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-28-00204.

Для цитаты: Радина Н.К., Козлова А.В. Ресурсы постнеклассической психологии для изучения цифровой коммуникации // Культурно-историческая психология. 2025. Том 21. № 1. С. 24–33. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2025210103>

Resources of Post-NonClassical Psychology for the Study of Digital Communication

Nadezhda K. Radina

Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod – National Research University;
National Research University Higher School of Economics, Nizhny Novgorod, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8336-1044>, e-mail: rasv@yandex.ru

Anastasia V. Kozlova

PAO Sberbank, Nizhny Novgorod, Russian
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2629-9157>, e-mail: anastasia_kozlova94@mail.ru

This work explores the potential of discursive and narrative psychology research in studying the digital social space. From the perspective of the methodology of science, discursive and narrative psychology are aligned with social constructivism. In the studies of Russian science methodologists, social constructivism is framed within the context of post-nonclassical psychology and is linked to the ideas of the classics of Russian psychology. Therefore, it is recommended to draw upon the contributions of Russian psychologists when studying the digital social space. In choosing between discursive and narrative approaches, it is important to define the focus of the potential study. If the psychological analysis is focused on studying digital communication and interactions, the discursive approach is the most effective. It is emphasized that psychologists use traditional discourse analysis methods, such as intent analysis and conversational analysis, to study digital sociality. The search for new methods of studying digital empirics is driven by the use of computational linguistics techniques. However, if the psychological analysis is focused on studying the “digital personality” and identity, the narrative approach is recommended.

Keywords: discursive psychology, narrative psychology, social constructivism, postnonclassical psychology, digital communication.

Funding. The study was supported by the Russian Science Foundation grant No. 24-28-00204.

For citation: Radina N.K., Kozlova A.V. Resources of Postnonclassical Psychology for the Study of Digital Communication. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2025. Vol. 21, no. 1, pp. 24–33. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2025210103>

Введение

В российском академическом поле методологические дискуссии и обсуждения новых теоретико-методологических основ развития современной психологии не утихают более четверти века, фокусируясь на анализе постмодернистской версии развития психологических исследований [5]. Российские психологи использовали обоснования философа В.С. Степина о постнеклассической рациональности [19], связав постнеклассическую рациональность с психологическими концепциями постмодернистского толка (преимущественно с социальным конструктивизмом и конструкционизмом, обуславливающими развитие нарративной, дискурсивной, культуральной психологии и т. п.) [21] и далее — с идеями классиков российской психологии Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия и др. [9; 21]. В результате в российской психологии начала складываться традиция соотнесения проблемных полей, изучаемых за рубежом, преимущественно исходя из постмодернистских перспектив, с понятием постнеклассической психологии.

В.С. Степин, характеризуя развитие науки, называет три типа рациональности, три способа научного осмысления: классическую, неклассическую и постнеклассическую рациональность. В качестве критериев разделения он использует (1) особенности системы изучаемых объектов, (2) нормы и идеалы исследования, (3) специфику философско-методологической рефлексии [19]. Согласно данной классификации, на этапе классической науки основными объектами исследования являются простые системы, в неклассической науке — сложные саморегулирующиеся системы, в современной (пост-неклассической) науке — сложные саморазвивающиеся системы. По мнению Ю.П. Зинченко и Е.И. Первичко, основанном на позиции историков и методологов российской психологии, своей кульминации неклассическая психология в России достигла в 60–80 годы XX века, а современные психологические проблемы и релевантные им теории соответствуют статусу постнеклассической науки [9].

Так, к подобной сложной саморазвивающейся системе относится новое, актуальное для исследований, пространство научной рефлексии социальных отно-

шений в цифровой среде. Цифровизация социального предполагает опосредование социального опыта использованием инфокоммуникационных технологий [18] и необходимостью со стороны исследователей искать новые теоретико-методологические и методические инструменты для изучения данной цифровой реальности. С точки зрения Г.У. Солдатовой и А.Е. Войскунского, в цифровой коммуникации у субъекта цифровых социальных отношений создается «цифровая личность», которая является частью «реальной личности». Ключевой формой существования данной «цифровой личности» является текст, поскольку в процессе цифровой коммуникации ее субъекты лишаются привычной биологической формы и «дополняются» цифровыми способами существования — интеракциями (репостами, лайками и т. п.) и текстами (вербальными или невербальными, например фото, а также креолизованными, или мультимодальными, построенными при помощи интеграции нескольких форматов / каналов получения информации, например видео).

Трансформации субъекта цифровой коммуникации определяют профессиональный вызов для психологов-исследователей: часть привычных психодиагностических инструментов и теоретических идей для изучения цифровых психологических феноменов оказываются неработающими, исследователи вынуждены обновлять исследовательский багаж, не прекращая постоянные поиски новых теоретических идей. Мы полагаем, что те направления психологии, которые раскрывают постнеклассическую рациональность в психологическом измерении, а именно дискурсивная и нарративная психологии, служат валидной основой для интерпретации цифровых отношений и цифровой личности, а также способны продуцировать создание новых исследовательских (диагностических) инструментов.

Цель статьи — охарактеризовать потенциал исследований, раскрывающих проблемы дискурсивной и нарративной психологии в контексте изучения цифровой коммуникации — сферы постнеклассической психологии, а также описать возможности, которые открываются для исследователей-психологов, использующих инструменты дискурсивной и нарративной психологии в изучении цифровых социальных отношений.

Методы и материалы

Данное исследование является теоретическим обзорным, ориентированным на идентификацию и описание ресурсов дискурсивной и нарративной психологии в контексте изучения цифрового социального пространства. Материалы для анализа были собраны по ключевым словам «дискурсивная психология» и «нарративная психология» из открытых цифровых библиотек «КиберЛенинка», «eLIBRARY.RU», поисковой платформы «Google Академия».

Под дискурсивной психологией в данной статье понимается исследовательская область в рамках ши-

рокого мультидисциплинарного течения, возникшая на рубеже 80–90 годов XX века в Великобритании, в фокусе исследований которой находится осмысление социальных функций обыденной речи, коммуникации, разговора средствами философии, лингвистики, социологии, психологии [24]. В настоящее время исследователи в качестве дискурса рассматривают не только вербальный материал, но также и репрезентации невербального материала, например эмоций [11].

Нарративная психология — социально-конструктивистское направление в психологии, согласно которому человек понимает окружающий мир, опыт и биографию посредством историй, повествований (нарративов), а перестраивая нарративы, возможно изменять картину мира и нарративную идентичность личности [38].

Идентифицированные материалы были классифицированы согласно конструкту «дискурсивный—нарративный подходы», определены теоретические и теоретико-эмпирические исследования. Особое внимание в анализе было сосредоточено на исследованиях, ориентированных на цифровую коммуникацию (цифровые социальные сети, социальные медиа и т. д.).

В качестве теоретической гипотезы высказано предположение о том, что психологи, использующие методологические координаты социального конструктивизма, а именно опирающиеся на дискурсивный или нарративный подходы, при изучении цифровых социальных отношений и выборе диагностических инструментов следуют двум основным стратегиям: частично используют традиционные психодиагностические методики, ориентированные на изучение текста (например, психолингвистические), а также находятся в активном поиске и адаптации новых инструментов из смежных научных областей (например, лингвистики, литературоведения и т. д.).

Дискурсивная психология и цифровая коммуникация

С точки зрения теоретико-методологических областей «контроля» постнеклассической психологии, именно дискурсивная психология первой начала активное движение в описании и объяснении психической реальности. Кроме того, «дискурсивный поворот» захватил разные области социогуманитаристики (социологию, политологию и т. д.) и традиционно психологические проблемы из «дискурсивных перспектив» стали обсуждать исследователи-непсихологи: например, феномен «дискурсивной личности» прочно вошел в область анализа лингвистов, феномен «дискурсивная идентичность» — в исследования философов, политологов и др. [10; 13 и др.].

Очевидное объяснение феномена «дискурсивного поворота» может следовать из традиций культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, согласно которой интрапсихическое производно от интерпсихического, а все психические функции человека по сути — интериоризированные социальные

отношения [3]. Интеориоризация, идея знаковой символической опосредованности Л.С. Выготского и метафора психики-решета, пропускающего и изменяющего мир в сторону позитивного искажения для субъекта восприятия, по мнению А.М. Улановского, позволяют считать культурно-историческую теорию социально-конструктивисткой, следовательно, закладывающей основы для развития дискурсивной психологии [21].

Пока одни российские психологи для развития дискурсивной психологии искали ее опоры в наследии отечественной психологии, другие в принципе отвергали постмодернизм и связанный с ним социальный конструктивизм как возможную методологическую основу, фактически отрицая возможность развития российской версии дискурсивной психологии. Критиками «дискурсивных инструментов» при изучении психики выступили те исследователи, кто придерживался позиции «первичности психического» как реального факта (текст/дискурс отражает реальность) и не разделял мнения о том, что реальность может конструироваться (в дискурсе — в фантазии, в сознании и т. д.), а не отражаться субъектом (в дискурсе) [2]. Таким образом, в настоящее время российская дискурсивная психология представлена двумя направлениями развития. Первое направление выступает пространством непрекращающихся методологических дискуссий [5; 23 и др.]. В русле второго направления происходит поступательное развитие эмпирических психологических исследований дискурса [4; 15; 16 и др.].

Логике эмпирических психологических исследований дискурса во многом определили работы тех психологов, кто при изучении психических феноменов сделал акцент на языке. Так, А.М. Улановский на материале теории речевых актов Дж. Остина, дискурсивной психологии К. Гергена и Р. Харре обосновал роль изучения коммуникации («разговоров») [22], представил инструменты сбора эмпирики, концентрируя внимание на ключевых для дискурсивной психологии — качественных — методах, производных от герменевтических, феноменологических или этнометодологических традиций [34]. Однако при изучении социального взаимодействия возможно опираться не только на вербальный дискурс, но и, например, при помощи метода наблюдения — на мультикодовый сложный дискурс человеческого поведения [39]. Таким образом, дискурсивная психология успешно осваивает традиционные психологические методы сбора эмпирики, делая акцент на качественных методологии и методах.

Несмотря на то, что качественная методология обладает широким набором методов (фокус-группы, интервью, конверсационный анализ и т. д.), в эмпирических исследованиях (особенно в смежных с психологией полях — социологии, политологии и т. д.) особую популярность получил дискурс-анализ (в двух основных ипостасях — как анализ дискурса и как особый инструмент анализа в русле критической социальной теории).

М.Н. Красина, ссылаясь на исследования Р. Келлера, называет 4 признака, характерные для всех дискурс-исследований, включая психологические и междисциплинарные [10]. К этим признакам относятся: 1) фокус на знаковой системе опосредования в общественных практиках (любые знаковые системы, не только устная или письменная речь; 2) признание того, что используемая знаковая система в коммуникации через интерпретацию конструирует социальный феномен, по поводу которого произошла коммуникация; 3) что интерпретации (символических порядков), реконструированные через знаковые системы, могут стабилизироваться в контекстах; 4) дискурс-анализ позволяет идентифицировать и интерпретировать правила создания дискурса.

В российской психологии анализ дискурса особенно активно развивался в контексте психолингвистических исследований [4; 15]. Цифровая коммуникация, как любая другая коммуникация, опосредуется знаковыми системами (например, в чате — письменным вербальным текстом в сочетании с языком эмодзи («смайлики»)) и выступает привлекательным материалом для психологического дискурсивного анализа [15]. Исследователи из лаборатории речи и психолингвистики Института психологии РАН для констатации неизбежной центрации на дискурсивности при изучении цифровой коммуникации используют термин «дискурсивная реальность Интернета», подчеркивая при этом мультимодальность интернет-дискурса (интеграция разных кодов в интернет-коммуникации) [4].

У каждой исследовательской группы, ориентированной на изучение цифровых коммуникаций, формируется круг тем и инструментов, на основе которых происходит развитие дискурсивной психологии. Так, в лаборатории речи и психолингвистики ИП РАН при изучении постсобытийного интернет-дискурса (дискуссии в чатах, комментариях и т. п.) предпочитают использовать разработанную и апробированную методику количественного интент-анализа, реконструируя интенциональную структуру интернет-дискурса [15]. Подобный (количественный) интент-анализ используется и в других исследованиях онлайн-коммуникаций, например для изучения создания правил онлайн-дискуссий на основе анализа интеракций и показателей онлайн-активности (онлайн-одобрения) в формате «лайков» [16]. Данные методики анализа дискурса (варианты количественного интент-анализа) по сути представляют так называемые «смешанные методы» (объединяющие качественный и количественный подходы), поскольку исследовательская процедура строится на интерпретации элементов дискурса (герменевтическая основа анализа из качественной методологии) и последующем кодировании элементов с использованием описательной статистики при подсчете полученных кодов (количественный подход).

Можно сказать, что интент-анализ — популярный инструмент для *анализа дискурса* цифровой коммуникации, выступающий как в качественном, так и

смешанном (качественно-количественном) формате. А вот *критический дискурс-анализ*, основанный на теоретическом поле критической социальной теории, при использовании методов компьютерной лингвистики может обладать смешанным форматом; однако в современных исследованиях он чаще представлен в формате качественных методов (критический дискурс-анализ Т. ван Дейк, Н. Фэрклоу, Р. Водак) [6]. Особенно часто с опорой на анализ интенций дискурса или критический дискурс-анализ анализируют цифровые политические дискуссии, включая проявления онлайн-ненависти, а также цифровой медиадискурс [29 и др.].

Поскольку любая коммуникация — и обычная «реальная», и цифровая — строится на знаковых системах, изучение цифровой коммуникации и цифрового дискурса может происходить с привлечением одних и тех же методов, например интервью. Так, в исследовании С.П. Хаммонда, Дж. Д'Арси, М. Минотт и Э. Красники онлайн-интервью использовалось для изучения включенности детей с ограниченными возможностями в интернет-коммуникации [30]. Согласно традициям качественного подхода, в исследовании через темы в дискурсе интервью определялись ключевые проблемы, риски онлайн-коммуникации и возможности педагогов по тренингу детей в новых информационно-коммуникативных полях. Опосредование процесса интервьюирования программным обеспечением упрощает подготовку интервью к анализу (например, за счет автоматизации транскрибирования интервью), однако принципиально не изменяет роль исследователя. Также происходит «примеривание» на цифровые коммуникации традиционного для изучения дискурса разговорного анализа [см., например: 35]. Таким образом, и традиционный текст, и цифровой имеют схожий набор исследовательских инструментов для анализа дискурса за исключением дополнительных возможностей, которыми обладают оцифрованные тексты (возможность изучения больших массивов текстов на основе методов компьютерной лингвистики).

Нарративная психология и цифровая коммуникация

Нарративный подход и нарративная психология опираются на идею о том, что человеческое сознание, идентичность, культура и т. п. сформированы смысловыми комплексами — историями, поэтому изучать человеческое и помогать человеку наиболее продуктивным будет, опираясь на истории (нарративы). В российской психологии нарративный подход более известен в контексте психотерапевтической практики [20], однако нарративная психология, как и любая другая отрасль психологического знания, содержит ресурсы и исследовательского, и лечебного характера [38].

Пространство нарративов, изучаемых психологами, еще более эфемерно, нежели дискурс, поскольку структура дискурса (вербального, невер-

бального, мультимодального) предполагает наличие конкретных элементов (которые возможно описать, каким-либо образом измерить, «объективировать»). Субъективность в дискурсивных исследованиях в большей степени сосредоточена в интерпретациях дискурса. Нарратив же задается смыслами и сюжетами, в исследовании субъективен и сложен не только на уровне интерпретаций, но и на уровне идентификации структурных элементов, что точно отражает методологию постнеклассической психологии.

Поскольку нарративная психология, как и дискурсивная, в качестве материалов для изучения использует тексты (тексты как связанные смысловые комплексы знаков в широком смысле — и вербальные, и невербальные, и мультимодальные тексты), в психологических исследованиях артикулируется специфика нарративного подхода в сравнении с дискурсивным. Так, при сравнительном анализе дискурсивного и нарративного подходов в изучении идентичности Е.С. Кутковая называет следующие критерии, определяющие данную специфику общего и отличий [12]:

- к общим характеристикам относится концептуальная основа (постмодернизм в версии социального конструктивизма), а также вклад языка, коммуникации, диалога в оформление психологических феноменов;
- к критериям различения относятся фокусы анализа — на языковых и коммуникативных стратегиях при дискурсивном и смысловые стратегии при нарративном анализе; индивидуальный (для дискурсивного подхода) или социальный (для нарративного подхода) уровни в понимании психологического феномена.

Следовательно, дискурсивный подход ориентирован отвечать на вопросы «как?» (при помощи каких языковых средств в дискурсе коммуникации воспроизводятся изучаемые психологические феномены и реальность), а нарративный — «зачем?» и «почему?» (нарратив, история со смысловой точки зрения).

Пространство идентичности, реализованное в нарративе (как правило, речь идет о биографиях и автобиографиях), наиболее популярное «пространство работы» у исследователей, ориентированных на нарративный подход [8; 20; 37 и др.]. В данных исследованиях оформляется понимание себя в терминах «когнитивной иллюзии», которая создается главным героем — биографом — из множества историй жизни, сохраненных в памяти.

Исследования нарративной идентичности также связывают с герменевтикой Поля Рикера, включая его работу «Повествовательная идентичность». Согласно Рикеру, идентичность личности формируется посредством рассказов о себе, при этом ориентация нарратора на другого (слушателя) в создании нарратива способна поставить ряд этических проблем и других вопросов, связанных с истинностью автобиографических рассказов [37].

Привычные стратегии изучения личности и идентичности (на основе тестов, опросников и т. п.) в области нарративной психологии успешно дополняются

новыми техниками, позволяющими работать с само-описаниями [27], устанавливая связи между нарративной идентичностью и самооценкой, нарративной идентичностью и рефлексией межличностных отношений и т. д. [31]. В научных проектах разрабатываются подходы, обосновывающие использование «нарративных переменных», например, предлагается идентифицировать мотивационные темы, аффективные темы, темы интегративного смысла и структурные элементы для реконструкции нарративной идентичности и доказательств связи между нарративной идентичностью и личностным благополучием [25].

В нарративных исследованиях «цифровая социальность» — не структурная часть, а продолжение «обычной социальности». В «обычной коммуникации» человек предъявляет тело/голос как эго-текст, а в цифровой коммуникации необходимо себя «сформулировать», назвать («ник»), выбрать образ («аватар») и т. д. «Нарративная идентичность» в цифровом социальном пространстве — манифестирует, поскольку сама форма цифровой коммуникации проблематизирует нарратив.

Поскольку при реализации нарративного подхода именно смысл становится фокусом анализа и исследовательским инструментом, нарративный способ используется для изучения понимания действительности [1], понимания межличностных отношений через призму шутки [7]. Так, цифровые видеорассказы о тревоге (digital storytelling), созданные подростками и изученные психологами, служат лучшему пониманию детского опыта тревожности, дополняя новыми деталями понимание проблем психического здоровья детей и подростков [33].

У нарративного подхода в исследованиях очевидна практико-ориентированность психотерапевтического толка: например, сравнивая автобиографические нарративы двух возрастных групп, психологи выявили позитивное влияние рассказанных событий на самовосприятие в возрасте средней взрослости (как бы «нарративное искупление») [28]. В другом случае через использование «цифрового повествования» и совместного рисования комиксов со сверстниками исследователи улучшили осведомленность учащихся о школьной травле и ее последствиях, обогатили социальный опыт подростков продуктивными выходами из критических социальных ситуаций [26].

Ценность «помогающего знания» всегда была важнейшим элементом академических исследований, но именно исследования, опирающиеся на нарративный подход, демонстрируют непосредственные выходы на психотерапию и психологическую помощь. Например, было выяснено, что мультимодальные истории в цифровом формате (видео), просмотренные до путешествия, оказываются полезными для предотвращения эмоциональных стрессов у туристов [32], что позволяет определенным образом «заточить» подготовительные программы для путешественников, стремящихся к позитивному опыту и впечатлениям.

Примечательно, что нарративный подход в психологическом анализе раскрывает как эго-наррати-

вы, репрезентирующие различные аспекты жизни человека (автобиография, биографическое интервью, дневники, истории из жизни, подборка фото из фотоальбома или с личной странички из социальных сетей и т. п.), так и «воздействующие тексты», которые в современном академическом дискурсе часто представляют как «рассказывание историй» (сторителлинг/storytelling). Поскольку именно цифровая среда служит насыщенным пространством коммуникации, цифровой сторителлинг в качестве продуктивной коммуникативной практики востребован педагогикой и образованием, журналистикой, психотерапией [14; 26 и др.] и т. д.

Заключение

Цифровая социальная жизнь, включая «цифровые личности» субъектов цифровых отношений, создает то самое сложное саморазвивающееся пространство-систему, представленное в цифровых социальных сетях и социальных медиа. Привычный методологический и психодиагностический инструментарий на этом поле оказывается недостаточным — психологам приходится трансформировать и расширять сценарии осмысления новых пространств. Постнеклассическая психология, интегрирующая в свои координаты дискурсивную и нарративную психологии, предлагает ресурсы для решения новых задач — теоретические рамки и новые инструментальные решения работы с эмпирикой.

В то же время цифровая коммуникация обладает спецификой, которая может отражаться на исследовательском материале психолога. Поэтому, используя инструменты изучения цифровой коммуникации, необходимо подвергать дополнительной рефлексии способ порождения эмпирического материала. В качестве эмпирики, извлеченной из недр «цифровой коммуникации», могут использоваться как обычные тексты, которые создавались под универсальные цели (письма, дневники, мультимодальные эго-документы — любые оцифрованные тексты, размещенные, например, на специализированных цифровых платформах), так и тексты, созданные непосредственно в формате «цифровой коммуникации» (чаты, комментарии и т. п.), обладающие рядом специфических характеристик, обусловленных цифровой виртуальностью (например, интеграцией значков «эмодзи» в обычный вербальный текст).

Дискурсивный или нарративный подход? Этот выбор, зависящий от задач научного проекта, осуществляют исследователи цифрового социального пространства. Если в фокусе исследования находится специфика цифрового взаимодействия, коммуникации, реакции, интеракции, более продуктивным может оказаться дискурсивный подход. Если в фокусе анализа — психологические феномены, связанные с смыслами и/или репрезентациями (например, идентичность), то очевидно будет востребован нарративный подход.

Согласно представленному анализу, в современных психологических исследованиях на цифровом дискурсе прошли апробацию различные методы и методики, например интент-анализ [15; 16], интервью [30], разговорный анализ [35]. Значительные массивы текстов в цифровом формате позволяют психологам использовать методы лингвистики (компьютерной лингвистики) для реконструкции психологических феноменов, например медийных социальных представлений [17], которые ранее изучались на небольшом материале и не претендовали на универсальность.

Согласно результатам проведенного исследования, выдвинутая гипотеза подтвердилась. Теоретические и методические инструменты дискурсивной психологии в области цифровой коммуникации включают привычные апробированные ранее психодиагностические инструменты, а также порождают новые способы, методики и техники изучения цифровой эмпирики. Теоретические и методические инструменты нарративной психологии востребованы при изучении цифровой идентичности (например, при изучении самопрезентации в цифровых социальных сетях), особенно это касается инструментов анализа сложных мультимодальных текстов (видео).

В качестве осмысления перспектив освоения новых методов исследования оцифрованных текстов необходимо подчеркнуть особую роль методов компьютерной лингвистики, используемых в психологии. Благодаря данным методам, в сочетании, например, с методами машинного обучения (основа построения искусственного интеллекта), психологи получают возможность анализировать значительные объемы текстов и идентифицировать в рассказах, биографиях, эго-документах и др. культурные сценарии [36], демонстрируя на реальном материале то, что ранее было представлено лишь в классических психологических текстах, тяготеющих к философии и культурологии (т. е. показывать работу психологических закономерностей на материале вербализации человеческой жизни).

Осмысление ресурсов дискурсивной и нарративной психологии в контексте постнеклассической психологии связывает традиционные концепты с современными феноменами, помогает российским психологам осваивать новое цифровое социальное пространство с опорой на теоретическую базу российской психологии, решая актуальные задачи, касающиеся психологического сопровождения цифровой коммуникации и психологической помощи, а также социального прогнозирования.

Литература

1. Борзова Т.В. Нарративный способ понимания действительности в контексте психологии понимания (по материалам зарубежных источников) // Вестник ЯрГУ. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 4(34). С. 106–112.
2. Бусыгина Н.П. «Дискурсивный поворот» в психологических исследованиях сознания // Консультативная психология и психотерапия. 2010. № 1. С. 55–82.
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собрание сочинений: в 6 т. Том 3. М.: Педагогика, 1983. С. 5–329.
4. Гребенщикова Т.А., Кубрак Т.А., Павлова Н.Д. Дискурсивная реальность интернета // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 1. С. 92–100. DOI:10.18384/2310-7235-2020-1-92-100
5. Гусельцева М.С. Культурно-историческая психология и «вызовы» постмодернизма // Вопросы психологии. 2002. № 3. С. 119–131.
6. Данилова А.Г., Митина О.А. Компьютеризированный качественный анализ текста // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2021. № 1. С. 220–240. DOI:10.11621/vsp.2021.01.09
7. Елфимова М.М. Шутка как психотехническое средство нарративного понимания межличностных отношений // Национальный психологический журнал. 2019. № 1(33). С. 59–67. DOI:10.11621/npj.2019.0106
8. Зайцева Ю.Е. Модель нарративного анализа стили идентичности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16: Психология. Выпуск 4. С. 6–22. DOI:10.21638/11701/spbu16.2016.401
9. Зинченко Ю.П., Первичко Е.И. Постнеклассическая методология в клинической психологии: научная школа Л.С. Выготского—А.Р. Лурия // Национальный психологический журнал. 2012. № 2. С. 32–45.

References

1. Borzova T.V. Narrativnyi sposob ponimaniya deistvitel'nosti v kontekste psikhologii ponimaniya (po materialam zarubezhnykh istochnikov) [Narrative way of understanding reality in the context of psychology of understanding (based on materials from foreign sources)]. *Vestnik Yaroslavskego gosudarstvennogo universiteta im. P.G. Demidova. Seriya gumanitarnye nauki*, 2015, no. 4 (34), pp. 106–112. (In Russ.).
2. Busygina N.P. “Diskursivnyi povorot” v psikhologicheskikh issledovaniyakh soznaniya [The “discursive turn” in psychological studies of consciousness]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2010, no. 1, pp. 55–82. (In Russ.).
3. Vygotsky L.S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [History of the development of higher mental functions]. *Sobranie sochinenii: v 6 tomakh* [Collected Works: in 6 volumes], Vol. 3. Moscow: Pedagogika, 1983. pp. 5–329. (In Russ.).
4. Grebenshchikova T.A., Kubrak T.A., Pavlova N.D. Diskursivnaya real'nost' interneta [Discursive reality of the Internet]. *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2020, no. 1, pp. 92–100. DOI:10.18384/2310-7235-2020-1-92-100 (In Russ.).
5. Gusel'tseva M.S. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i “vyzovy” postmodernizma [Cultural-historical psychology and the “challenges” of postmodernism]. *Voprosy Psikhologii*, 2002, no. 3, pp. 119–131. (In Russ.).
6. Danilova A.G., Mitina O.A. Komp'yuterizirovannyi kachestvennyi analiz teksta [Computerized qualitative text analysis]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 2021, no. 1, pp. 220–240. DOI:10.11621/vsp.2021.01.09 (In Russ.).
7. Elfimova M.M. Shutka kak psikhotekhicheskoe sredstvo narrativnogo ponimaniya mezhlchnostnykh

10. Красина М.Н. Дискурс, дискурс-анализ и методы их применения в междисциплинарных проектах // Вестник ТвГУ. Серия: Филология. 2018. № 2. С. 159–165.

11. Кутковская Е.С. Дискурс-анализ эмоций и теория позиционирования в исследовании социального события [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2014. Том 7. № 34. С. 6. URL: file:///C:/Users/NK/Downloads/%D0%9A%D1%83%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%8F+%D0%95%D0%A1.-2.pdf (дата обращения: 10.10.2024).

12. Кутковская Е.С. Сравнительный анализ дискурсивного и нарративного подходов к исследованию идентичности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. М., 2016. 272 с.

13. Михайлова О.А., Михайлова Ю.Н. Дискурсивная личность: опыт лингвоаксиологического анализа // Политическая лингвистика. 2021. № 6(90). С. 23–31. DOI: 10.26170/1999-2629_2021_06_02

14. Назарова О.С. Цифровой сторителлинг как современная образовательная практика // Гуманитарная информатика. 2018. № 15. С. 15–28. DOI:10.17223/23046082/15/2

15. Павлова Н.Д. Дискурс: актуальные направления и перспективы психолингвистических исследований // Психологический журнал. 2018. № 6. С. 16–26.

16. Радина Н.К. Конструирование правил онлайн-дискуссии: роль «лайков» // Социальная психология и общество. 2019. Том 10. № 4. С. 58–76. DOI:10.17759/sps.2019100405

17. Радина Н.К. Реконструкция медийных социальных представлений с использованием показателей статистики текста (на материале медиадискурса о пандемии) // Social Psychology and Society. № 1. Том 15. 2024. С. 76–91. DOI:https://doi.org/10.17759/sps.2024150105

18. Солдатова Г.У., Войскунский А.Е. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Том 18. № 3. С. 431–450. DOI:10.17323/1813-8918-2021-3-431-450

19. Степин В.С. Типы научной рациональности и синергическая парадигма // Сложность. Разум. Постнеклассика. 2013. № 4. С. 45–59.

20. Турушева Ю.Б. Особенности нарративного подхода как метода изучения идентичности [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2014. Том 7. № 33. DOI:https://doi.org/10.54359/ps.v7i33.652. URL: https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/652 (дата обращения: 10.10.2024).

21. Улановский А.М. Конструктивизм, радикальный конструктивизм, социальный конструкционизм: мир как интерпретация // Вопросы психологии. 2009. № 2. С. 35–45.

22. Улановский А.М. Теория речевых актов и социальный конструкционизм // Постнеклассическая психология. Журнал конструкционистской психологии и нарративного подхода. 2004. № 1. С. 88–98.

23. Фёдоров А.А. Интеллектуальные уловки постнеклассической психологии // Reflexio. 2018. Том 11. № 2. С. 114–133.

24. Якимова Е.В. Р. Харре и дискурсивная психология (обзор) // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 11: Социология. 1998. № 4. С. 150–174.

25. Adler J.M., Lodi-Smith J., Philippe F.L., Houle I. The Incremental Validity of Narrative Identity in Predicting Well-

отношений [Joke as psychotechnical tool of narrative understanding of the interpersonal relations]. *National Psychological Journal*, 2019, no. 1(33), pp. 59–67. DOI:10.11621/npj.2019.0106 (In Russ.).

8. Zaitseva Yu.E. Model' narrativnogo analiza stilya identichnosti [Model of Narrative Analysis of Personal Identity Style]. *Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, no. 4, pp. 6–22. DOI:10.21638/11701/spbu16.2016.401 (In Russ.).

9. Zinchenko Yu.P., Pervichko E.I. Postneklassicheskaya metodologiya v klinicheskoi psikhologii: nauchnaya shkola L.S. Vygotskogo – A.R. Luriya [Post-nonclassical methodology in clinical psychology: the scientific school of L.S. Vygotsky – A.R. Luria]. *National Psychological Journal*, 2012, no. 2. pp. 32–45. (In Russ.).

10. Красина М.Н. Дискурс, дискурс-анализ и методы их применения в междисциплинарных проектах [Discourse, discourse analysis and methods of their application in interdisciplinary projects]. *Vestnik TvGU Series: Philology*, 2018, no. 2, pp. 159–165. (In Russ.).

11. Kutkovaya E.S. Diskurs-analiz emotsii i teoriya pozitsionirovaniya v issledovanii sotsial'nogo sobytiya [Elektronnyi resurs] [Discourse analysis of emotions and positioning theory in social event research]. *Psychological studies*, 2014, Vol. 7, no. 34, pp. 6. URL: file:///C:/Users/NK/Downloads/%D0%9A%D1%83%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%8F+%D0%95%D0%A1.-2.pdf (Accessed: 10.10.2024). (In Russ.).

12. Kutkovaya E.S. *Sravnitel'nyi analiz diskursivnogo i narrativnogo podkhodov k issledovaniyu identichnosti*. Dis. kand. psikhol. nauk: 19.00.05 [Comparative Analysis of Discursive and Narrative Approaches to Identity Research. PhD. Sci. (Psychology)]. Moscow, 2016. 272 p. (In Russ.).

13. Mikhailova O.A., Mikhailova Yu.N. Diskursivnaya lichnost': opyt lingvoaksiologicheskogo analiza [Discursive Personality: An Experience of Linguo-Axiological Analysis]. *Political Linguistics*, 2021, no. 6 (90), pp. 23–31. DOI: 10.26170/1999-2629_2021_06_02 (In Russ.).

14. Nazarova O.S. Tsifrovoy storitel'ning kak sovremennaya obrazovatel'naya praktika [Digital Storytelling as Educational Practice]. *Humanitarian Informatics*, 2018, no. 15, pp. 15–28. DOI:10.17223/23046082/15/2

15. Pavlova N.D. Diskurs: aktual'nye napravleniya i perspektivy psikholingvisticheskikh issledovaniy [Discourse: Current Directions and Prospects of Psycholinguistic Research]. *Psychological Journal*, 2018, no. 6. pp. 16–26. (In Russ.).

16. Radina N.K. Konstruirovaniye pravil onlain-diskussii: rol' "laikov" [Designing the rules of the online discussion: the role of "likes"]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2019, Vol. 10, no. 4, pp. 58–76. DOI:10.17759/sps.2019100405 (In Russ.).

17. Radina N.K. Rekonstruktsiya mediinykh sotsial'nykh predstavleniy s ispol'zovaniem pokazatelei statistiki teksta (na materiale mediadiskursa o pandemii) [Reconstruction of Media Social Representations Using Indicators of Text Statistics (Based on Media Discourse on the Pandemic)]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2024, no. 1, Vol. 15, pp. 76–91. DOI:https://doi.org/10.17759/sps.2024150105 (In Russ.).

18. Soldatova G.U., Voiskunskii A.E. Sotsial'no-kognitivnaya kontseptsiya tsifrovoy sotsializatsii: novaya ekosistema i sotsial'naya evolyutsiya psikhiki [Socio-Cognitive Concept of Digital Socialization: A New Ecosystem and Social Evolution of the Mind]. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2021, Vol. 18, no. 3, pp. 431–450. DOI:10.17323/1813-8918-2021-3-431-450 (In Russ.).

Being: A Review of the Field and Recommendations for the Future // *Personality and Social Psychology Review*. 2016. Vol. 20(2). P. 142–175. DOI:10.1177/1088868315585068

26. Brailas A. Digital storytelling and the narrative turn in psychology: Creating spaces for collective empowerment [Электронный ресурс] // *Global Journal of Community Psychology Practice*. 2021. Vol. 12(4). P. 1–19. URL: <https://www.gjcpp.org/pdfs/Brailas-Final.pdf> (дата обращения: 10.10.2024).

27. Dunlop W. Narrative Identity's Nomological Network: Expanding and Organizing Assessment of the Storied Self // *Personality Science*. 2021. Vol. 2. Article e6469. DOI:<https://doi.org/10.5964/ps.6469>

28. Eriksson P.L., Frisén A. Facing Challenging Experiences in Life – Narrative Identity Development Processes and Associations with Wellbeing During the Transition to Midlife // *Identity*. 2024. Vol. 24. № 1. P. 16–30. DOI:10.1080/15283488.2023.2258152

29. Goodman S. Locke A Supporting and challenging hate in an online discussion of a controversial refugee policy // *Discourse Studies*. 2024. Vol. 26(4). P. 465–480. DOI:<https://doi.org/10.1177/14614456231225448>

30. Hammond S.P., D'Arcy J., Minott M., Krasniqi E. A discursive psychological examination of educators' experiences of children with disabilities accessing the Internet: a role for digital resilience // *Information, Communication & Society*. 2024. Vol. 27. № 1. P. 161–181. DOI:10.1080/1369118X.2023.2185103

31. Janowicz K., Soroko E., Hallford D.J. Awareness of Narrative Identity and Selected Aspects of Narrative Activity and Meaning-Making. Preliminary results // *Annals of Psychology/Roczniki Psychologiczne*. 2022. Vol. XXV. P. 171–192. DOI:<https://doi.org/10.18290/rpsych2022.0010>

32. Li N., Li L., Chen X., Wong I. A. Digital destination storytelling: Narrative persuasion effects induced by story satisfaction in a VR context // *Journal of Hospitality and Tourism Management*. 2024. Vol. 58. P. 184–196. DOI:10.1016/j.jht.2023.12.007

33. Macdonald D., Watfern Ch, Boydell K.M. How not to talk about it: Using digital storytelling with children with anxiety [Электронный ресурс] // *Methods in Psychology*. 2024. Vol. 11. Article 100159. DOI:10.1016/j.metip.2024.100159. URL: https://www.researchgate.net/publication/382668013_How_not_to_talk_about_it_Using_digital_storytelling_with_children_with_anxiety (дата обращения: 10.10.2024).

34. Martínez-Guzmán A., Stecher A., Iniguez-Rueda L. Discursive psychology contributions to qualitative research in social psychology: An analysis of its ethnomethodological heritage // *Psicologia USP*. 2016. Vol. 27. № 3. P. 510–520 DOI:<http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420150046>

35. Meredith J. Conversation analysis, cyberpsychology and online interaction // *Social and Personality Psychology Compass*. 2020. Vol. 14. Issue 5. P. 285–294. DOI:<https://doi.org/10.1111/spc3.12529>

36. Radina N. Men's socialization and the history of man's life: the reproduction of male culture in the individual narrative // *Social and Education History*. 2019. Vol. 8. № 2. P. 119–144. DOI:10.17583/MCS.2019.3705

37. Rodrigues I.P. “Who do you say that I am?” Truth in Narrative Identity Studies Ric uriennes // *Ricœur Studies*. 2023. Vol. 14. № 1. P. 132–150. DOI 10.5195/errs.2023.605

38. Sarbin T.R. (ed) *Narrative psychology: the storied nature of human conduct*. London: Praeger Press, 1986. 303 p.

19. Stepin V.S. Tipy nauchnoi ratsional'nosti i sinergicheskaya paradigma [Types of scientific rationality and the synergetic paradigm]. *Slozhnost'. Razum. Postneklassika = Complexity. Reason. Post-non-classical*, 2013, no. 4. pp. 45–59. (In Russ.).

20. Turusheva Yu.B. Osobennosti narrativnogo podkhoda kak metoda izucheniya identichnosti [Elektronnyi resurs] [Features of the narrative approach as a method for studying identity]. *Psychological studies*, 2014, Vol. 7, no. 33. DOI:<https://doi.org/10.54359/ps.v7i33.652> URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/652> (Accessed: 10.10.2024). (In Russ.).

21. Ulanovsky A.M. Konstruktivizm, radikal'nyi konstruktivizm, sotsial'nyi konstruktivizm: mir kak interpretatsiya [Constructivism, radical constructivism, social constructionism: the world as interpretation]. *Voprosy Psichologii*, 2009, no. 2, pp. 35–45. (In Russ.).

22. Ulanovsky A.M. Teoriya rechevykh aktov i sotsial'nyi konstruktivizm [Speech Act Theory and Social Constructionism]. *Postneklassicheskaya psikhologiya. Zhurnal konstruktivistskoi psikhologii i narrativnogo podkhoda = Post-nonclassical psychology. Journal of constructionist psychology and narrative approaches*, 2004, no. 1. pp. 88–98. (In Russ.).

23. Fedorov A.A. Intel'ktual'nye ulovki postneklassicheskoi psikhologii [Intellectual tricks of post-non-classical psychology]. *Reflexio*, 2018, Vol. 11, no. 2, pp. 114–133. (In Russ.).

24. Yakimova E.V. R. Kharre i diskursivnaya psikhologiya [R. Harre and discursive psychology]. *Social and Humanitarian Sciences. Domestic and Foreign Literature. Series 11: Sociology = Sotsial'nye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura. Seriya 11: Sotsiologiya*, 1998, no. 4, pp. 150–174. (In Russ.).

25. Adler J.M., Lodi-Smith J., Philippe F.L., Houle I. The Incremental Validity of Narrative Identity in Predicting Well-Being: A Review of the Field and Recommendations for the Future. *Personality and Social Psychology Review*, 2016, Vol. 20(2), pp. 142–175. DOI:10.1177/1088868315585068

26. Brailas A. Digital storytelling and the narrative turn in psychology: Creating spaces for collective empowerment. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 2021, Vol. 12(4), pp. 1–19. URL: <https://www.gjcpp.org/pdfs/Brailas-Final.pdf> (Accessed: 10.10.2024).

27. Dunlop W. Narrative Identity's Nomological Network: Expanding and Organizing Assessment of the Storied Self. *Personality Science*, 2021, Vol. 2, Article e6469. DOI:<https://doi.org/10.5964/ps.6469>

28. Eriksson P.L., Frisén A. Facing Challenging Experiences in Life – Narrative Identity Development Processes and Associations with Wellbeing During the Transition to Midlife. *Identity*, 2024, Vol. 24, no. 1, pp. 16–30. DOI:10.1080/15283488.2023.2258152

29. Goodman S. Locke A Supporting and challenging hate in an online discussion of a controversial refugee policy. *Discourse Studies*, 2024, Vol. 26(4), pp. 465–480. DOI:<https://doi.org/10.1177/14614456231225448>

30. Hammond SP., D'Arcy J., Minott M., Krasniqi E. A discursive psychological examination of educators' experiences of children with disabilities accessing the Internet: a role for digital resilience. *Information, Communication & Society*, 2024, Vol. 27, no. 1, pp. 161–181. DOI:10.1080/1369118X.2023.2185103

31. Janowicz K., Soroko E., Hallford D.J. Awareness of Narrative Identity and Selected Aspects of Narrative Activity and Meaning-Making. Preliminary results. *Annals of*

39. Wiggins S., Cromdal J., Willemsen A. Daring to taste: The organisation of children's tasting practices during preschool lunches [Электронный ресурс] // *Appetite*. 2024. Vol. 198. Article 107378. DOI:https://doi.org/10.1016/j.appet.2024.107378

Psychology/Roczniki Psychologiczne, 2022, Vol. XXV, pp. 171–192 DOI:https://doi.org/10.18290/rpsych2022.0010.

32. Li N., Li L., Chen X., Wong I. A. Digital destination storytelling: Narrative persuasion effects induced by story satisfaction in a VR context. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 2024, Vol. 58, pp. 184–196. DOI:10.1016/j.jhtm.2023.12.007

33. Macdonald D., Watfern Ch, Boydell K.M. How not to talk about it: Using digital storytelling with children with anxiety [Elektronnyi resurs]. *Methods in Psychology*, 2024, Vol. 11, Article 100159. DOI:10.1016/j.metip.2024.100159 URL: https://www.researchgate.net/publication/382668013_How_not_to_talk_about_it_Using_digital_storytelling_with_children_with_anxiety (Accessed: 10.10.2024).

34. Martínez-Guzmán A., Stecher A., Iniguez-Rueda L. Discursive psychology contributions to qualitative research in social psychology: An analysis of its ethnomethodological heritage. *Psicologia USP*, 2016, Vol. 27, no. 3, pp. 510–520. DOI:http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420150046

35. Meredith J. Conversation analysis, cyberpsychology and online interaction. *Social and Personality Psychology Compass*, 2020, Vol. 14, Is. 5, pp. 285–294. DOI:https://doi.org/10.1111/spc3.12529

36. Radina N. Men's socialization and the history of man's life: the reproduction of male culture in the individual narrative. *Social and Education History*, 2019, Vol. 8, no. 2, pp. 119–144. DOI:10.17583/MCS.2019.3705

37. Rodrigues I.P. "Who do you say that I am?" Truth in Narrative Identity Studies Ricœuriennes. *Ric ur Studies*, 2023, Vol. 14, no. 1, pp. 132–150 DOI 10.5195/errs.2023.605

38. Sarbin T.R.(ed) *Narrative psychology: the storied nature of human conduct*. London: Praeger Press, 1986. 303 p.

39. Wiggins S., Cromdal J., Willemsen A. Daring to taste: The organisation of children's tasting practices during preschool lunches [Elektronnyi resurs]. *Appetite*, 2024, Vol. 198, Article 107378. DOI:https://doi.org/10.1016/j.appet.2024.107378

Информация об авторах

Радина Надежда Константиновна, доктор политических наук, кандидат психологических наук, профессор кафедры истории и теории международных отношений, Институт международных отношений и мировой истории, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского (ФГАОУ ВО ННГУ); старший научный сотрудник лаборатории теории и практики систем поддержки принятия решений, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8336-1044, e-mail: rasv@yandex.ru

Козлова Анастасия Владимировна, магистр лингвистики, исследователь данных, ПАО Сбербанк, г. Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2629-9157, e-mail: anastasia_kozlova94@mail.ru

Information about the authors

Nadezhda K. Radina, Doctor of Political Science, PhD in Psychology, Professor of the Department of Theory and History of International Relations, Institute of International Relations and World History, Nizhny Novgorod State University. N.I. Lobachevsky; National Research University Higher School of Economics; Laboratory of Theory and Practice of Decision-Making Support Systems (Nizhny Novgorod); Senior Research Fellow; Nizhny Novgorod, Russia, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8336-1044, e-mail: rasv@yandex.ru

Anastasia V. Kozlova, Master in Linguistics, Data Scientist, Sberbank, Nizhny Novgorod, Russia, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2629-9157, e-mail: anastasia_kozlova94@mail.ru

Получена 04.11.2024

Received 04.11.2024

Принята в печать 14.03.2025

Accepted 14.03.2025

Преодоление смыслового барьера и развитие способности к использованию коммуникативных средств Часть II. Психотехника

Е.Н. Солдатенкова

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6901-4396>, e-mail: Elenasol08@mail.ru

Я убеждаюсь, что дождался часа,
Когда природы тайную печать
Нам удалось сознательно сломать
Благодаря пытливости привычной,
И то, что жизнь творила органично,
Мы научились кристаллизовать.
Фауст, Гете

В статье описана психотехника посреднического (живого коммуникативного) действия в работе с трудным детством. Обозначены этапы и соответствующие им условия работы, ведущие к повороту в формировании сознания¹ (модели психического) ребенка с РАС, которые определяются перестройкой характера межфункциональных отношений в процессе опосредствования и развитием понятийного рефлексивного межфункционального мышления (не лишь отражающего функционального). Психотехника может быть использована как в практике работы с трудным детством, так и в практике общего образования (с целью предупреждения возникновения мотивационных нарушений и повышения границы возраста: через перестройку способа реализации пока не сформированной функции).

Ключевые слова: психология развития, экспериментально-генетический метод, посредническое (живое коммуникативное) действие, психотехника, деятельностный подход в образовании, эмоционально-волевые нарушения, расстройства аутистического спектра, смысловой барьер, смысловое смещение, перестройка способа реализации нарушенной функции, позиция, осознающее межфункциональное мышление.

Для цитаты: Солдатенкова Е.Н. Преодоление смыслового барьера и развитие способности к использованию коммуникативных средств: Часть II. Психотехника // Культурно-историческая психология. 2025. Том 21. № 1. С. 34–41. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2025210104>

¹ В традиции отечественной науки считается, что возможны не только эволюционные периоды в развитии психики, но скачкообразные — поворотные периоды, позволяющие при целенаправленной работе и четкой организации среды добиться изменений в психике ребенка и существенно ускорить его психическое развитие. Такой позиции придерживается, например, Д.Б. Эльконин в исследовании о кризисном характере развития в возрастной периодизации.

Overcoming the Semantic Barrier and Developing the Ability to Use Communicative Tools

Part II. Psychotechnique

Elena N. Soldatenkova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6901-4396>, e-mail: Elenasol08@mail.ru

The proof comes nearer, nearer,
What man praises in deepest Nature,
Through Reason we dare to probe it,
And what she organizes, here,
We're now able to crystallize it.

Faust, by Goethe

This article describes the psychotechnique of mediating (real-life, communicative) action in working with difficult children. We outline the stages and corresponding environments leading to turning points in the formation of consciousness² (mental model) of a child with ASD. It's defined by restructuring interfunctional relations in the process of mediation and developing conceptual reflective interfunctional thinking (not only reflective functional thinking). The psychotechnique can be used in practice, both in work with difficult children and in general education in order to prevent the motivational disorders and to raise the age boundary by restructuring the performance of yet unformed function).

Keywords: developmental psychology, experimental genetic method, mediating (real-life, communicative) action, psychotechnique, activity-based approach in education, emotional and volitional disorders, autism spectrum disorders, semantic barrier, semantic shift, restructuring the performance of the impaired function, position, conscious interfunctional thinking.

For citation: Soldatenkova E.N. Overcoming the Semantic Barrier and Developing the Ability to Use Communicative Tools. Part II. Psychotechnique. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-Historical Psychology*, 2025. Vol. 21, no. 1, pp. 34–41. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2025210104>

Разработка психотехнической практики, как следует из I части статьи, исторически подготовлена и методологически обоснована, а также отвечает запросу современности: необходимости введения в практику работы с детьми адекватного метода, формирующего субъектность у ребенка. Ведь попытки калькировать зарубежные методики никак не разрешали этой задачи и напоминали ситуацию, описанную ранее Л.С. Выготским [10, с. 78]: «Аннексия — механическое перенесение кусков чужой системы — в этом случае, как и всегда, кажется почти чудесной и свидетельствует об истине...», но и не в этом случае. Тиражирование зарубежных методик и их внедрение в практику образования обнажило кризис в психологии, о котором еще в 1927 г. пророчески писал Л.С. Выготский [14]. И дело тут не в «...недостатке материала, который собран в изобилии, и не в отсутствии философско-методологических принципов, которых тоже достаточно, а невозможности ос-

мыслить весь спектр этой вариативности специалистами-практиками, критично отнестись к тиражируемым практикам, сопоставив эти данные с методологией психологии: «Нет ни одной науки, где теория и практика шли столь различными путями (Л. Бинсвангер, 1922, с. 6)» [10, с. 125]. Система обучения детей с РАС, несмотря на затраченные усилия, по-прежнему не отвечает заложенным во ФГОС образовательным результатам в части создания условий для формирования личностных и метапредметных результатов, ведь стихийно формирующиеся «современные научно-доказательные практики»³, далеки от развития субъектности ребенка и не обеспечивают разворачивание полноты его возможностей через построение обходных путей развития [8, с. 105]. Разработка психотехники посреднического (живого коммуникативного) действия становится «определяющей точкой круга» и «главной движущей силой кризиса в его последней фазе» [10, с. 138], вызывая в па-

² Russian science traditionally believes that, aside from steady evolution in the development of the human psyche, there are also leaps forward: the purposeful work and clear organization of the environment in order to make it possible to achieve changes in the child's psyche and significantly accelerate the child's mental development. This, for example, is covered in research on the crisis nature of development, in D.B. Elkonin's age periodization.

³ Наука ли это? Ведь любая наука объясняет генез явления, ориентируется на историзм и методологию, а тут? Только статистика. Л.С. Выготский в своей работе «Вопросы теории и истории психологии» [19, с. 454] называл это «фельдшеризмом в науке» (прим. автора).

мяти еще одну мысль Л.С. Выготского о том, что «путь развития», в данном случае — образования для детей с РАС, «...идет не всегда по прямой, но есть и петли...» [10, с. 180].

Возвращаясь к субъектности как к центру теории Л.С. Выготского и эффекту психотехнической практики, следует обратить внимание на то, что субъект появляется тогда, когда выражен переход от натуральной формы к культурной: «субъект и субъектность полагаются не как указание на кого-то», он не наличен. Выготский указывает не на индивида (или группу индивидов), а на его (их) способ (режим) жизни. Субъект конструируется как взаимопереход реальной и идеальной форм, моделью которого становится «знаковое опосредствование», «...когда естественно сложившиеся стереотипы поведения становятся предметом изменения и... преодолеваются — становятся осознанными и произвольными» (т. е. человек овладевает собственным поведением) [25, с. 8,9]. Основным условием проектирования упомянутого перехода является формирование такой межфункциональной перестройки, которая определяет культурное развитие ребенка. Ведь «...единственный путь... — это построение... процесса с заданными свойствами» [12, с. 306]. Конечно, условия организации живого коммуникативного действия не прописаны, но они могут быть воссозданы из работ отечественных исследователей. Необходимость герменевтического прочтения и понимания этих текстов вызывает затруднение и тиражирование уже готовых зарубежных технологий. Мы предприняли попытку описать эти условия. В своей совокупности они должны представлять такое пространство развития, которое бы учитывало механизм аффективного реагирования ребенка и отвечало бы следующим требованиям:

- дозирование новизны;
- поэтапное [26] изменение условий (характера отношений) в процессе присвоения ребенком (социальным окружением) культурного опыта⁴ с построением на этих этапах перехода от отражения объектов (социального окружения) к опробыванию границ управления их поведением и формированию навыков осмысленного использования коммуникативных средств (прямой путь и обходной путь [8, с. 105] при отсутствии речевого общения — через перестройку способа реализации нарушенной функции) [1] или способа действия; преодоления синкретичности мышления и развития межфункционального анализа и более высоких форм обобщения;
- учет специфики контакта ребенка с социальным окружением и его опыта социальных отношений, преодоление смыслового барьера (нечувствительности ребенка к воспитательным воздействиям взрослого [23, с. 9], хотя, скорее, нечувствительности взрослого к проявлению активности ребенка);
- выделение личного действия ребенка с его преобразованием в «Я-действие» [28, с. 163] ребенка,

построение работы с ребенком с ориентиром на его спонтанную активность, формирование личной позиции ребенка;

— формирование у ребенка с РАС позиционного видения — взгляда, соотнесенного со способом видения Другого — носителя Образа действия [25], которое помогало бы ему в изменении способа действия и социальной ситуации при воссоздании человеческой культуры.

Рассматривать развитие посреднического (живого коммуникативного) действия целесообразно, исходя из трех подсистем условий, обеспечивающих его формирование:

- первая подсистема содержит условия, которые позволяют последовательно преобразовывать личное действие ребенка в Я-действие, формируя регуляторный компонент деятельности;
- вторая подсистема содержит условия, которые позволяют предотвратить демотивацию ребенка, ухудшение его эмоционального статуса и появление аффекта неадекватности;
- третья подсистема содержит условия, которые позволяют сформировать навык осмысленного пользования коммуникативным средством (прямой путь, обходной путь — при перестройке способа реализации нарушенной функции) [12, с. 168].

Также нужно уточнить, что успешность подобной работы может обеспечиваться соблюдением двух требований:

1. Специалист, работающий в рамках психотехники, должен владеть междисциплинарными знаниями в области медицинской психологии, детской и подростковой психиатрии, психологии развития, системной семейной терапии; логопедии (неврологии).
2. У специалиста должен быть сформирован навык целостного системного межфункционального процессуального анализа (в отличие от простого структурного функционального поведенческого анализа внешних проявлений), который позволит перестраивать способы реализации несформированных функций и качественно иначе видеть структуру дефекта ребенка с РАС, предупреждая нарастание аффективной симптоматики — «семизвездия симптомов кризиса» [9, с. 374]. Работа, построенная с учетом данных требований, позволит целостно подойти к процессу развития ребенка, добиваться не только наложения на ребенка «образа желаемого будущего» [22, с. 73], включения в «напрасную борьбу, вечный самообман» [22, с. 76], но сформирует качественные новообразования (речевое общение, Я-действие, рефлексия (критичность к выполнению), осмысленность действия (не просто отраженное повторение) с самоконтролем и самокоррекцией ошибок, а значит, и открытое осознанное отношение ребенка к сложному, противоречивому и не всегда упорядоченному миру.

Ввиду того, что показателем меры освоения действия является его целостность, а мера обобщения

⁴ В работе с детьми с РАС — условий для преодоления смыслового барьера, формирования понимания речи и для их обучения пользованию коммуникативными средствами («прямой путь» и «обходной» у неговорящих детей — через перестройку способа реализации нарушенной функции).

не всегда позволяет сразу реализовать полноту действия (часто триединая задача (триединство подсистемы условий) не удерживается в коммуникации с ребенком и взрослые ограничиваются лишь постановкой одной задачи — развития навыка пользования коммуникативным средством, да и то — не речевым общением, а формированием альтернативной коммуникации), для работы предлагаем предварительную «...схему действия и сразу же перейдем к решению... задач с помощью этой схемы» [12, с. 189], обеспечивая тем самым полноту ориентировки и более высокий уровень обобщения (рис.).

Последовательность данной работы обеспечивается ее этапностью, каждый из этапов характеризуется своим содержанием (типом межфункциональных отношений, социальной ситуации) и спецификой действий посредника на ее переходах (кризисных периодах). В процессе построения общего поля действия, последовательно переходя на более высокий тип обобщения, в анализ сопровождающих ребенка людей целесообразно включать недостающие подсистемы условий: «Как только усвоенное приобрело сокращенную форму... для нас открывается возможность сосредоточиться на новой задаче» [12, с. 303]. Схематика действия оказывается для этого чрезвычайно удобной формой, так как позволяет, удерживая более высокий тип обобщения, открывать возможность вариативности действия в границах каждой из подсистем, исключая при этом лишние ненаправленные движения, ведущие к дезорганизации. Она напрямую соотносится со стадиями развития мышления и игры у Л.С. Выготского [7, с. 163], а также с возрастной периодизацией Д.Б. Эльконина [30, с. 487]. Остановимся на этих этапах подробнее.

Первый этап: Доречевое мышление и доинтеллектуальная игра [15, с. 156], овладение отношениями [30, с. 487] — чаще всего соответствует первичному приему, когда в процессе направленного интервью сопровождающих ребенка взрослых проблематизи-

руется расхождение средств сопровождения ребенка с культурными (идеальными) средствами. Традиционно ошибки встречаются на всех трех подсистемах условий, но особенно часто не учитываются условия второй и третьей подсистем, что вызывает специфический тип реагирования ребенка, формирование отраженного мышления, механической воли и ограничивается формированием лишь альтернативной коммуникации.

Второй этап: Величайшее открытие в жизни — неумение мыслить [15, с. 156], кризис социальной ситуации развития [30, с. 487]. Работа строится с ориентиром на действия ребенка в его повседневных жизненных ситуациях без использования инструментального обучения с системой мотивации. Основная задача, решаемая на этом этапе, — первичная ориентировка в границе достижений ребенка и в условиях его сопровождения, демонстрация ограничения этих средств, формирование ориентировочной основы будущего детско-взрослого действия с текущим пооперациональным контролем со стороны специалиста.

Третий этап: Встреча — инструментальный метод. Стадия культурного приема [15, с. 156], овладение предметом [30, с. 487]. Формулировка триединой задачи, работа с ориентиром на культурный норматив и образ действия (модель), а также на образ ситуации действия, формирование у ребенка (сопровождающих взрослых) позиционного видения в процессе развития навыка пользования коммуникативным средством (способом действия): «прямой путь» и «обходной путь» с последующей дозированной последовательной реорганизацией отношений, формулировка итоговых требований к исполнительской части действия. Предпроверка уровня осмысления действия: необходима с целью оценки понимания степени овладения способом действия. Формально выделяем три типа осмысления способа действия [21]:

— отраженный, формальный: имитация действия (подражание), механическое повторение;



Рис. Преодоление смыслового барьера и развитие способности к использованию коммуникативных средств

— рефлексивный (осмысление в рамках одной функциональной системы и ориентировка в одной подсистеме условий;

— межфункциональный.

Четвертый этап: Речевое мышление: внешний инструмент становится внутренним, интеллектуализированным [15, с. 157], кризис отношений «взрослый—ребенок» [30, с. 487]. Данный этап характеризуется третьим межфункциональным типом осмысления материала, когда участники могут делать выбор содержательных компонентов действия в данной ситуации, опираться на иные содержательные компоненты при ее изменении; достраивать действия других людей. Отмечается свободное владение коммуникативным действием.

Вслед за Д.Б. Элькониним мы отмечаем наличие критических периодов в процессе построения действия. Для этих периодов характерны условные границы, обусловленные стремлением ребенка и сопровождающих его взрослых к самостоятельности суждений и возникновением аффекта в ответ на действия посредника. Они всегда сопровождают «...игру как взаимодействие реальной и идеальной форм и, следовательно, как особую форму усвоения» [30, с. 83] и требуют внимания к возникновению конфликтов недостаточности и противоречий, влекущих к усугублению симптоматики и нарастанию «семизвездия симптомов кризиса» [9, с. 374]. Поэтому ответ ребенка взрослому, его активное соучастие и рефлексивное отношение в культуруотверждающем нормосообразном действии должен последовательно удерживаться в работе на всех этапах сопровождения. Ведь удержание ребенком образа действия (без дезорганизации самого ребенка), определяется действием педагога: «Непосредственная ориентировка на реальные предметные условия действия (то, что А.Н. Леонтьев назвал операцией) включена и определена в совокупном действии ориентацией на действие другого! Я действую так, чтобы организовать, подготовить действия другого. Одной рукой я держу гвоздь, а другой его забиваю. Но я держу так, чтобы облегчить забивание. Две руки — как два человека. Это и есть интерпсихическое. Вот что вращивается! Вращивается Другой!» [30, с. 518]. При этом поддержка нужна не только детям, но и родителям, особенно в ситуации сопровождения детей со сложной структурой аффекта. Они чаще дезорганизуются, допуская мысль о невозможности изменения траектории развития ребенка. Важно отслеживать эти ситуации и переводить диалог в сторону рефлексивного отношения к способу действия (к овладению психотехнической формой), акцентируя внимание на том, что, возможно, не было замечено. У детей, как и у взрослых, дезорганизация усугубляется отраженным синкретичным мышлением. В коммуникации с ними без труда можно выделить повторение фраз родителей, специалистов, даже с сохранением интонирования высказываний. Поэтому, чтобы еще более не дезорганизовывать ребенка, необходимо понять, что он «...вобрал в себя из всего контекста» [6, с. 347]. «Слово» и «контекст» в ситуации развития ребенка слиты, и без специально организованной работы, «...особых способов

включения действий одного человека в действия другого» [27, с. 60], «слово» может так и не приобрести смысловых оттенков человеческой культуры, как «...мысль, не воплотившаяся в слове, остается стигийской тенью, “туманом”» [6, с. 361]. Подтвердим это примерами из практики. Опишем эффекты, которые проявляются в работе при простом рефлексологическом (поведенческом) подходе и при посредническом (живом коммуникативном) действии.

Работа в рамках рефлексологического действия заключалась в том, что была инструментальной, не учитывающей контекст и индивидуальную историю развития ребенка, строилась на функциональном анализе поведения и анализе внешних проявлений. В рамках построения второго типа коммуникативной ситуации была обеспечена ее динамика, как и изменение позиции ребенка, а также была использована перестройка внутрифункциональных связей и отношений, ведущая к растормаживанию речевой функции и развитию регуляторной составляющей активности ребенка. Как и предполагалось, мы получили разные результаты.

Работа в рамках рефлексологического коммуникативного действия, помимо сформированного, но неустойчивого результата, имела отсроченный негативный эффект: дети контрольной группы по-прежнему демонстрировали эхо-реакции, недостаточность речевого развития, недостаточность ориентировки в ситуации, фиксированные формы поведения и ориентировались лишь на эмоциональный компонент действия (мимику, жесты взрослого), не анализируя речевое обращение к ним, даже если это расходилось с их интересами). Приведем конкретный пример, который убедительнее статистических расчетов.

На консультации — мальчик, обучается во 2-м классе по программе 8.2⁵. В ситуации взаимодействия беспокоен, успокаивается, прорисовывая алфавит с английскими буквами, при этом может его рисовать до тех пор, пока его не остановишь. Именно рисовать, так как написания букв не знает и допускает многочисленные специфические ошибки (зеркалит при написании, пропускает элементы буквы...). Ситуативные инструкции выполняет, хотя проблемы с пониманием речи у ребенка — выраженные. В ситуации инициирования общения демонстрирует увеличение беспокойства и дезорганизацию поведения ввиду непонимания того, что от него требуется. Ребенок смотрит на взрослого, пытается подобрать действие, которое удовлетворит взрослого, перебирая ранее требуемые действия, выполняя то одно, то другое, стереотипно их повторяя: берет ластик, стирает, убирает в пенал, задвигает стул, при выполнении каждого действия заглядывает в глаза взрослому, как бы вопрошая: «Правильно ли я делаю? Это нужно?». При отсутствии эмоциональной реакции со стороны взрослого (одобрения или замечания) дезорганизация ребенка лишь усиливается, он проговаривает некоторые слова, обращаясь к взрослому, пытаясь инициировать диалог: «Альбом», «писать», начинает раскачиваться на стуле и плакать, хватая специалиста за руку, чтобы тот его организовал (дал «физическую подсказку» словами «АВА-терапевтов»). Если взрослый не дает образец ребенку, он еще

⁵ Возникает вопрос, КАК неговорящий ребенок попал на эту программу обучения?

больше дезорганизуется. В ситуации расхождения инструкции с его интересами также наблюдается сильная дезорганизация. Так, специалист предлагает ему прокатиться на самокате (зная, что ребенок этого не любит). Вместо ответа: «Нет, не хочу!», который бы вполне устроил исследователя, ребенок начинает метаться, плакать кричать, восклицать: «Самокат! Самокат». После вопроса и утверждения взрослого: «Не хочешь кататься на самокате? Не будешь кататься на самокате», — ребенок по-прежнему плача, берет самокат и направляется с ним к двери, намереваясь выполнить действие, которое ему не интересно и даже от него не требовалось.

Данный пример отлично демонстрирует отсутствие динамики развития у ребенка за период дошкольного детства, как на уровне пользования культурным средством, так и на уровне организации своих действий, ввиду инструментального рефлексологического (поведенческого) характера работы с ним.

При психотехническом способе работы дети выходят на уровень осмысленного общения и уже не допускают ошибок, какие были типичны для тех, кто работал в рамках рефлексологических практик. Эти дети увереннее пользуются более универсальным культурным средством (речевым общением), выходя уже на уровень словотворчества и самостоятельного словоизменения при попытках построения фразы. У них наблюдается снижение эхо-реакций. Так, они уже могут исправить специалиста, когда тот использует в своей диагностике задания-ловушки, не демонстрируют аффект неадекватности в ситуации фрустрации: «Это черничное мороженое, а не шоколадное», — можно было услышать от ребенка в процессе совместной игры. Эти дети и их родители уже нечувствительны к помехам и менее дезорганизованы: «Я поняла, что Вы хотите...», — с улыбкой на лице говорила мама девочки. Эта реплика служит отличным доказательством того, что между специалистом и родителями ребенка сформировалось единое смысловое поле — поле понимания — наиболее полная обобщенная эталонная форма коммуникативного действия.

Таковыми примерами мы наглядно демонстрируем, что коммуникативная модель, обогащенная дополни-

тельными содержательными параметрами, преодолевшая в своем эволюционном развитии поверхностный взгляд на коммуникацию как на анализ лишь внешних проявлений, формирует качественно иное новообразование — рефлексивное речевое сознание, в отличие от отраженного мышления. Ведь «...возможности... подражания⁶ не безграничны» [9, с. 263], а единственным условием, позволяющим детям с РАС выйти из аутистического мира становится смысловое переструктурирование: нам нужно «...не механическое, автоматическое, бессмысленное подражание, а разумное... основанное на понимании» [9, с. 263] выполнение. И коммуникативный процесс, соотношенный со смыслом ситуации, меняющий свою форму в соответствии с эмоциональной интуицией — предчувствием (полнотой ориентировки: межфункциональным анализом), должен стать для специалистов интуицией совести (по выражению А.А. Ухтомского), которая, как «Золушка-Принцесса... работает эффективней, чем ее сестра — Воля». [17, с. 334]. Вот тогда ребенок с эмоционально-волевыми нарушениями (даже с РАС) может прийти к иному знанию о мире — возникновению «нового пункта развития... здесь огромное значение имеет аффект, побуждающий ребенка к преодолению трудностей. Если эти трудности не размагничивают ребенка... а активизируют его, они приводят к обходному пути развития» [8, с. 127]. Правда, не в одиночку, ведь «...это невозможно для одного человека, но возможно для двух» [6, с. 361]. Используя «обходные пути» [8, с. 105]. Прочитать Слово [6, с. 361] — значит понять Смысл, раскрывающий линию рассуждений Л.С. Выготского о соотношении аффекта и интеллекта. И только тогда и исчезнет «...и само это понятие (аффективный «дефект»), верный знак нашего собственного дефекта» [8, с. 72]. А мерить нужно не то, что сделано, а то «**ЧТО ОСТАЛОСЬ НЕОСУЩЕСТВЛЕННЫМ**» [15, с. 565] — именно это и обеспечивает изменение отношения к миру, выход из клинической парадигмы и выведение культурно-исторической теории из ряда поведенческих наук.

Литература

1. Алехина С.В. Солдатенкова Е.Н. Технология развития коммуникации детей с РАС как составляющая инклюзивной практики // Инклюзивное образование: Результаты, опыт и перспективы: Сборник материалов III Международной научно-практической конференции / Под ред. С.В. Алехиной. М.: МГППУ, 2015. С. 470–478.
2. Архипов Б.А. Эльконин Б.Д. Язык антропотехнического (посреднического) действия // Антропопраксис: Ежегодник гуманитарных исследований. Т. 3. / Под ред. Б.Д. Эльконина. Ижевск: ERGO, 2011. С. 5–16.

References

1. Alekhina S.V. Soldatenkova E.N. Tekhnologiya razvitiya kommunikatsii detei s RAS kak sostavlyayushchaya inklyuzivnoi praktiki [Technology for developing communication in children with ASD as a component of inclusive practice]. In Alekhina S.V. (ed.), *Inklyuzivnoe obrazovanie: Rezul'taty, opyt i perspektivy: Sbornik materialov III Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Inclusive education: Results, experience and prospects: Proceedings of the 3rd International research-to-practice conference]. Moscow: Publ. Moscow State University of Psychology and Education, 2015, pp. 470–478. (In Russ.)

⁶ В отличие от преодоления гипотонии своего сознания и способности выйти за границы отражающего синкретичного мышления и функционального анализа: ведь обращение к традиции неклассической психологии — классическим исследованиям отечественного знания позволит строить совместность не на пересечении действий (предметном конфликте), а на преодолении смыслового конфликта и предупреждении дезорганизации поведения.

3. Бельтюков В.И. Триада как фактор системообразования // Дефектология. 2000. № 5. С. 3–8.
4. Вересов Н.Н. Экспериментально-генетический метод и психология сознания: в поисках утраченного (Статья первая) // Культурно-историческая психология. 2014. Том 10. № 4. С. 121–130.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. 488 с.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
8. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии / Сост. Т.А. Власова. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
9. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4: Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
10. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Эксмо: Смысл, 2005. 1136 с.
11. Галилей Г. Диалог о двух главнейших системах мира / Пер. с итал. А.И. Долгова. М.: РИПОЛ Классик, 2018. 918 с.
12. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: учебное пособие для студентов вузов. М.: Книжный дом «Университет»; Высшая школа, 2002. 400 с.
13. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М.: Педагогика, 1972. 404 с.
14. Завершнева Е.Ю. Исследование рукописи Л.С. Выготского «Исторический смысл психологического кризиса» // Вопросы психологии. 2009. № 6. С. 119–137.
15. Записные книжки Л.С. Выготского: Избранное / Под общ. ред. Е. Завершневой и Р. ван дер Веера. М.: Канон+, 2017. 608 с.
16. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. 3-е изд., испр. Санкт-Петербург: Союз; Лениздат, 2000. 222 с.
17. Зинченко В.П. Психология предметного действия. М.: Центр гуманитарных инициатив, 2018. 856 с.
18. Лурия А.Р. Природа человеческих конфликтов: Объективное изучение дезорганизации поведения человека / Под общ. ред. В.И. Белопольского. М.: Когито-Центр, 2002. 527 с.
19. Ильенков Э.В. <Лекция о сознании> / Публ., предисл. и примеч. А.Д. Майданского // Философский журнал. 2021. Том 14. № 1. С. 162–172. DOI:10.21146/2072-0726-2021-14-1-162-172
20. Мелас В.Б. Шесть способов существования // Логико-философские штудии. 2016. № 14. С. 224–231.
21. Нежнов П.Г. Тесты SAM (Student Achievement Monitoring) в образовательной практике. М.: Авторский клуб, 2018. 48 с.
22. Пинский А.А. Либеральная идея и практика образования. М.: ВШЭ, 2007. 667 с.
23. Славина Л.С. Трудные дети / Под ред. В.Э. Чудновского. Воронеж: МОДЭК; М.: Институт практической психологии, 1998. 448 с.
24. Сухарева Г.Е. Клиника психопатий второй группы (Продолжение): Лекция 19 // Клинические лекции по психиатрии детского возраста: в 3 т.: Т. 2. М.: Медгиз, 1959. С. 278–286.

2. Arkhipov B.A. El'konin B.D. Yazyk antropotekhnicheskogo (posrednicheskogo) deistviya [The language of anthropotechnical (intermediary) action]. In El'konin B.D. (ed.), *Antropopraksis: Ezhegodnik gumanitarnykh issledovaniy*: T. 3. [*Anthropopraxis: Humanities Research Yearbook: Vol. 3*]. Izhevsk: Publ. ERGO, 2011, pp. 5–16. (In Russ.)
3. Bel'tyukov V.I. Triada kak faktor sistemoobrazovaniya [Triad as a factor of system formation]. *Defektologiya [Defectology]*, 2000, no. 5, pp. 3–8. (In Russ.)
4. Veresov N.N. Experimental-Genetic Method and Psychology of Consciousness: In Search of the Lost (Part One). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2014. Vol. 10, no. 4, pp. 121–130. (In Russ.)
5. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 1. Voprosy teorii i istorii psikhologii [Collected works: in 6 vol.: Vol. 1. Questions of theory and history of psychology]. Luriya A.R. (eds.). Moscow: Publ. Pedagogika, 1982. 488 p. (In Russ.)
6. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 2. Problemy obshchei psikhologii [Collected works: in 6 vol.: Vol. 2. Issues of General Psychology]. Davydov V.V. (ed.). Moscow: Publ. Pedagogika, 1982. 504 p. (In Russ.)
7. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki [Collected works: in 6 vol.: Vol. 3. Problems of Psychic Development]. Matyushkin A.M. (ed.). Moscow: Publ. Pedagogika, 1983. 368 p. (In Russ.)
8. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 5. Osnovy defektologii [Collected works: in 6 vol.: Vol. 5. The Basis of Defectology] / comp. by T.A. Vlasova. Moscow: Publ. Pedagogika, 1983. 368 p. (In Russ.)
9. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 4. Detskaya psikhologiya [Collected works: in 6 vol.: Vol. 4. Child Psychology]. El'konin D.B. (ed.). Moscow: Publ. Pedagogika, 1984. 432 p. (In Russ.)
10. Vygotskii L.S. Psikhologiya razvitiya cheloveka [Human developmental psychology]. Moscow: Publ. Eksmo: Publ. Smysl, 2005. 1136 p. (In Russ.)
11. Galilei G. Dialog o dvukh glavneishikh sistemakh mira [Dialogue Concerning the Two Chief World Systems]. Dolgov A.I. (ed.). Moscow: Publ. RIPOL Klassik, 2018. 918 p. (In Russ.)
12. Gal'perin P.Ya. Lektzii po psikhologii: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov [Psychology Lectures: study guide for university students]. Moscow: Publ. Knizhnyi dom "Universitet". Publ. Vysshaya shkola, 2002. 400 p. (In Russ.)
13. Davydov V.V. Vidy obobshcheniya v obuchenii: Logiko-psikhologicheskie problemy postroeniya uchebnykh predmetov [Types of generalization in learning: Logical and psychological problems of constructing study subjects]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1972. 404 p. (In Russ.)
14. Zavershneva E.Yu. Issledovanie rukopisi L.S. Vygotskogo "Istoricheskii smysl psikhologicheskogo krizisa" [Study of L.S. Vygotsky's manuscript "The historical meaning of the psychological crisis"]. *Voprosy psikhologii [Psychology Issues]*, 2009, no. 6, pp. 119–137. (In Russ.)
15. Zavershneva E., van der Veer R. (eds.) Zapisnye knizhki L.S. Vygotskogo: Izbrannoe [L.S. Vygotsky's notebooks: Selected excerpts]. Moscow: Publ. Kanon+, 2017. 608 p. (In Russ.)
16. Zakharov A.I. Preduprezhdenie otklonenii v povedenii rebenka [Prevention of deviations in child behavior]. 3rd ed., corrected. Saint Petersburg: Publ. Soyuz: Publ. Lenizdat, 2000. 222 p. (In Russ.)
17. Zinchenko V.P. Psikhologiya predmetnogo deistviya [Psychology of objective action]. Moscow: Publ. Tsentr gumanitarnykh initsiativ, 2018. 856 p. (In Russ.)
18. Luriya A.R. Priroda chelovecheskikh konfliktov: Ob'ektivnoe izuchenie dezorganizatsii povedeniya cheloveka [The Nature of Human Conflict: An Objective Study of the

25. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). М.: Тривола, 1994. 168 с.

26. Эльконин Б.Д. О феноменах переходных форм действия // Вопросы психологии. 1994. № 1. С. 47–54.

27. Эльконин Б.Д. Л.С. Выготский — Д.Б. Эльконин: знаковое опосредствование и совокупное действие // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 57–63.

28. Эльконин Б.Д. Опосредствование: Действие: Развитие: сб. статей. Ижевск: ERGO, 2010. 279 с.

29. Эльконин Б.Д. Посредническое Действие и Развитие // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 93–112. DOI:10.17759/chp.2016120306

30. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

31. Эльконина Л.И. Единство аффекта и интеллекта в сюжетно-ролевой игре // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 247–254. DOI:10.17759/chp.2016120314

Disorganization of Human Behavior]. Belopol'skii V.I. (ed.). Moscow: Publ. Kogito-Tsentr, 2002. 527 p. (In Russ.).

19. Il'enkov E.V. <Lektsiya o soznanii> [Lectures on the consciousness] / Ed., foreword and footnotes by A.D. Maidanskii. *Filosofskii zhurnal [Philosophy Journal]*, 2021, vol. 14, no. 1, pp. 162–172. (In Russ.) DOI:10.21146/2072-0726-2021-14-1-162-172

20. Melas V.B. Shest' sposobov sushchestvovaniya [Six ways of existence]. *Logiko-filosofskie shtudii [Logical-Philosophical Studies]*, 2016, no. 14, pp. 224–231. (In Russ.).

21. Nezhnov P.G. Testy SAM (Student Achievement Monitoring) v obrazovatel'noi praktike [SAM (Student Achievement Monitoring) tests in educational practice]. Moscow: Publ. Avtorskii klub, 2018. 48 p. (In Russ.).

22. Pinskiy A.A. Liberal'naya ideya i praktika obrazovaniya [Liberal idea and practice of education]. Moscow: Publ. Higher School of Economics, 2007. 667 p. (In Russ.).

23. Slavina L.S. Trudnye deti [Difficult children]. Chudnovskii V.E. (ed.). Voronezh: Publ. MODEK; Moscow: Publ. Institut prakticheskoi psikhologii, 1998. 448 p. (In Russ.).

24. Sukhareva G.E. Klinika psikhopatii vtoroi gruppy (Prodolzhenie): Lektsiya 19 [Clinical formulation of second group psychopathies (Continuation): Lecture 19]. In *Klinicheskie lektsii po psikiatrii detskogo vozrasta: [v 3 t.]: T. 2 [Clinical lectures on child psychology: in 3 vol.: Vol. 2]*. Moscow: Publ. Medgiz, 1959, pp. 278–286. (In Russ.).

25. El'konin B.D. Vvedenie v psikhologiyu razvitiya (v traditsii kul'turno-istoricheskoi teorii L.S. Vygotskogo) [Introduction to developmental psychology (in the tradition of the cultural-historical theory of L.S.Vygotsky)]. Moscow: Publ. Trivola, 1994. 168 p. (In Russ.).

26. El'konin B.D. O fenomenakh perekhodnykh form deistviya [On the phenomena of transitional forms of action]. *Voprosy psikhologii [Psychology Issues]*, 1994, no. 1, pp. 47–54. (In Russ.).

27. El'konin B.D. L.S. Vygotskii — D.B. El'konin: znakovoe oposredstvovanie i sovokupnoe deistvie [L.S. Vygotsky — D.B. El'konin: sign mediation and cumulative action]. *Voprosy psikhologii [Psychology Issues]*, 1996, no. 5, pp. 57–63. (In Russ.).

28. El'konin B.D. Oposredstvovanie: Deistvie: Razvitie: Sbornik statei [Mediation: Act: Development: Compiled works]. Izhevsk: Publ. ERGO, 2010. 279 p. (In Russ.).

29. Elkonin B.D. Intermediary Action and Development. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 93–112. (In Russ.) DOI:10.17759/chp.2016120306

30. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1989. 560 p. (In Russ.).

31. Elkoninova L.I. Unity of Affect and Intellect in Socio-Dramatic Play. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 247–254. (In Russ.) DOI:10.17759/chp.2016120314

Информация об авторах

Солдатенкова Елена Николаевна, педагог-психолог школьно-дошкольного отделения Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, аспирант факультета психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6901-4396>, e-mail: Elenasol08@mail.ru

Information about the authors

Elena N. Soldatenkova, Teacher, Psychologist, School and Preschool Department, Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6901-4396>, e-mail: Elenasol08@mail.ru

Получена 11.04.2024

Принята в печать 14.03.2025

Received 11.04.2024

Accepted 14.03.2025

Взаимосвязь позиции ребенка в образовательной ситуации и развития связной речи

А.Н. Веракса

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация; Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, e-mail: veraksa@yandex.ru

Н.Е. Веракса

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

Е.С. Ощепкова

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация; Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9707-9741>, e-mail: maposte06@yandex.ru

В.А. Плотникова

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация; Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1092-3290>, e-mail: ler.shinelis@yandex.ru

Вопрос о субъектности позиции ребенка в образовательном процессе является одним из дискуссионных, так как ответ на него определяет парадигму обучения. Целью данного исследования стало определение влияния степени субъектности позиции ребенка в образовательной ситуации на развитие связной речи. Был проведен слепой рандомизированный эксперимент с участием 125 дошкольников ($M = 70$ месяцев, $SD = 3,6$, 50,4% мальчиков), финальную выборку составили 87 детей. Дети были разделены на 5 групп: «Игровые миры», «Свободная игра», «Исследовательский проект», «Творческий проект» и контрольная группа. В двух игровых группах, отличавшихся степенью включения взрослого в игру, дошкольники действовали в мнимой ситуации и занимали субъектную позицию. В группах проектной деятельности создавалась творческая ситуация, но авторская позиция участников группы исследовательского проекта была значительно менее выраженной. Участники контрольной группы находились в типичной для образовательных учреждений нормативной ситуации и позиции ученика. Уровень связной речи оценивался с помощью методики MAIN. В результате в группе «Творческий проект» было зафиксировано наибольшее количество значимых или значимых на уровне тенденций положительных эффектов и различий с другими группами. Дети из группы «Игровые миры» показали значимое развитие макро- и микроструктуры нарративов по сравнению с контрольной группой. В группе «Свободная игра» зафиксирован значимый по сравнению с контрольной группой рост баллов по макроструктуре нарратива. В группе «Исследовательский проект» развитие связной речи не обнаружено. Полученные результаты свидетельствуют о влиянии степени субъектности позиции ребенка на речевое развитие и могут быть использованы для практической реализации в дошкольном образовании.

Ключевые слова: культурно-исторический подход, субъектность, образовательная ситуация, сюжетно-ролевая игра, проектная деятельность, речевое развитие.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 23-18-00506.

Для цитаты: Веракса А.Н., Веракса Н.Е., Ощепкова Е.С., Плотникова В.А. Взаимосвязь позиции ребенка в образовательной ситуации и развития связной речи // Культурно-историческая психология. 2025. Том 21. № 1. С. 42–54. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2025210105>

The Child's Position in the Educational Situation and the Development of Coherent Speech

Alexander N. Veraksa

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, e-mail: veraksa@yandex.ru

Nikolay E. Veraksa

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

Ekaterina S. Oshchepkova

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9707-9741>, e-mail: maposte06@yandex.ru

Valeriya A. Plotnikova

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1092-3290>, e-mail: ler.shinelis@yandex.ru

The question of the child's position in the educational process is one of the controversial ones, since the answer to it determines the learning paradigm. The purpose of this study was to determine the influence of a child's position in an educational situation on the development of coherent speech. A randomized control experiment was conducted with the participation of 125 preschoolers ($M = 70$ месяцев, $SD = 3,6$, 50,4% male), final sample – 87 children. The children were divided into 5 groups: Play worlds, Free play, Research project, Creative Project and Control group. In two playgroups, which differed in the way of adult involvement, preschoolers acted in an imaginary situation and took a subject position. A creative situation was organized in the project groups, but the author's position in Research group was much less than in Creative one. The participants of the Control group were in a typical of education system normative situation. As a result, children in Creative project showed the greatest number of significant or trend-significant positive effects and differences compared to other groups. Preschoolers in Play worlds also increased the scores of the macro and micro structures of narratives compared to the Control group. In the Free Play, there was a significant increase in scores in the macrostructure of the narrative compared to the Control group. In Research project the development of coherent speech was not recorded. The results obtained indicate the influence of the child's position on speech development and can be used for the practical implementation in preschool education.

Keywords: cultural-historical approach, educational situation, pretend play, project approach, speech development.

Funding. The research is fulfilled with the financial support of Russian Science Foundation, grant number 23-18-00506.

For citation: Veraksa A.N., Veraksa N.E., Oshchepkova E.S., Plotnikova V.A. The Child's Position in the Educational Situation and the Development of Coherent Speech. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2025. Vol. 21, no. 1, pp. 42–54. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2025210105>

Введение: современные контексты детства

Один из фундаментальных контекстов рассматривания детства в рамках культурно-исторической парадигмы характеризуется отношением «взрослый—ребенок». Этот контекст определяет вопрос о соотношении игры и обучения, который активно анализируется в современных исследованиях [26; 19, 20]. Содержательно этот контекст задает проблему субъектности детства. Понятие субъектности включает два существенных признака: самопричинность и переживаемость [12]. Иными словами, понятие субъектности подчеркивает, с одной стороны, что деятельность человека носит активный, а не реактивный характер, с другой стороны — что эта внутренняя активность переживается, ощущается человеком. Стремление предоставить детям возможность быть субъектами собственного детства проявляется во включении точки зрения детей в изучении детства [25], в распространении нарративной методологии [24], в поиске возможностей использования игровых методов в обучении детей [21; 13] и т. д.

Контекст «взрослый—ребенок» согласуется с контекстом «культурное—натуральное». Именно разрыв в освоении культурных форм между взрослым и ребенком является основанием возникновения особого периода в жизни человека, определяемого как детство [14, с. 63]. Э.В. Ильенков охарактеризовал культуру как власть, которая противостоит человеку и управляет его поведением: «Непосредственно эта власть общественного целого над индивидом обнаруживается и выступает в виде государства, политического строя общества, в виде системы моральных, нравственных и правовых ограничений, норм общественного поведения и, далее, эстетических, логических и прочих нормативов и критериев» [9, с. 19]. Из этого следует, что культура и культурное поведение оказываются более высокой формой, чем натуральное поведение. Недостаточное владение культурными формами ограничивает возможности ребенка в проявлении субъектности. Согласно Л.С. Выготскому, именно освоение культуры трансформирует поведение ребенка из натурального в культурное, делая его субъектом собственной активности.

Освоение культуры происходит в социуме, который и определяет систему норм и правил взаимодействия с артефактами. Структурной единицей социума является ситуация, включающая объективную и субъективную стороны [3]. Объективная сторона ситуации отражает объективные признаки, как видимые, так и скрытые, такие как предписания, требования, правила. Субъективная сторона ситуации включает отношение действующего в ней субъекта, ценности, цели, переживания и т. д. [2; 5]. В ситуации индивид реализует деятельность, становясь субъектом собственной активности. Так, отношение «ситуация—общество» задает третий контекст детства, связанный с позицией ребенка и взрослого в социальном взаимодействии [5].

Виды ситуаций и позиция ребенка

Мы выделяем несколько видов ситуаций, в каждой из которых позиция ребенка характеризуется разной выраженностью его субъектности. Ребенок дошкольного возраста может действовать в нормативной ситуации, мнимой (или воображаемой) ситуации и творческой ситуации. В нормативной ситуации ребенок взаимодействует с культурным артефактом, который предписывает способ действия. Культурный артефакт составляет внешнюю сторону нормативной ситуации. Предписываемые субъекту действия с этим артефактом составляют внутреннюю или скрытую сторону нормативной ситуации. Главная особенность нормативной ситуации заключается в том, что из множества возможных вариантов действий с культурным артефактом общество устанавливает определенные, выработанные в ходе его исторического развития способы оперирования этим артефактом. Этот способ неочевиден и прямо не выводится из артефакта в логике непосредственного взаимодействия с ним ребенка. Отмеченные особенности устройства нормативной ситуации имеют своим следствием невозможность освоения действия с культурным артефактом без помощи взрослого. Процесс освоения, согласно культурно-исторической парадигме, представляет собой обучение, которое организует взрослый и которое осуществляется в зоне ближайшего развития. В нормативной ситуации ребенок занимает позицию ученика, а взрослый — позицию учителя. Существенным моментом освоения культурного артефакта является использование речи как формы социального взаимодействия, направленного на освоение значений. Роль речи обусловлена действием общего генетического закона культурного развития, сформулированного Л.С. Выготским: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» [7, с. 145]. Социальный план предполагает использование речи в процессе общения.

Мнимая, или воображаемая, ситуация возникает в игре. Мнимая ситуация характеризуется той ролью, которую принимает на себя ребенок. Следует заметить, что роль принимается добровольно и с ней связаны правила, по которым ребенок должен строить свое поведение. Выготский исключал возможность ребенка вести себя в мнимой ситуации не по правилам [7]. Игра, согласно Л.С. Выготскому, оказывает большое влияние на развитие ребенка. Игровое пространство, определяемое мнимой ситуацией, отличается от пространства культуры, образованного нормативными ситуациями, построенными вокруг культурных артефактов. Если пространство культуры определяется в первую очередь направленностью на освоение операционального состава, за которым стоит система значений, то игровое пространство предполагает освоение смысловой стороны культурных артефактов. Игра является пространством смыслов, общим для

ее участников. В нем реализуются игровые действия, направленные на построение отношений к артефактам культуры. А.Н. Леонтьев, анализируя пример игры ребенка с палочкой [10, с. 479–480], показал, что игровое действие ребенка воспроизводит с точки зрения цели культурное действие взрослого. Вместе с тем используемые ребенком игровые операции, с помощью которых воспроизводится игровое действие, этому действию не соответствуют. Игровое действие характеризуется частичным соответствием реальному действию взрослого. Отсюда следует вывод, что в силу трудностей освоения операциональной стороны действий взрослый ребенок осваивает смысловую сторону действия. Однако это освоение происходит в значительной степени ребенком самостоятельно, где помощь взрослого ограничена. Описанную позицию ребенка в мнимой ситуации в данной статье мы будем называть позицией субъекта.

Мы выделяем еще одну группу ситуаций — творческие ситуации, которые направлены на создание нового. Их главная особенность заключается в реализации собственного индивидуального замысла, его передачи через создание уникального продукта. В этом случае новый продукт через свою уникальность выражает или передает детскую индивидуальность. Так, в рамках творческой ситуации разворачивается проектная деятельность. Своеобразие реализации проектной деятельности заключается в том, что дети испытывают определенные трудности, связанные с недостаточной сформированностью исполнительских навыков [4]. Поэтому в рамках проектной деятельности ребенку оказывается поддержка в выполнении его замысла. Главная задача, которую решает взрослый, заключается в том, чтобы услышать «голос ребенка» и помочь ему определить и реализовать его замыслы. Важно, чтобы ребенок выступил в качестве автора созданного продукта и предъявил его ближайшему окружению, получив положительную оценку сделанного. Степень авторской позиции ребенка при выполнении проекта и продуктивность деятельности определяют развивающий потенциал проектной деятельности и творческих ситуаций в целом [33].

Таким образом, в нормативной ситуации ребенок осваивает культурные значения в процессе обучения, занимая позицию ученика. В мнимой ситуации ребенок осваивает культурные смыслы, занимая позицию субъекта в игре. В творческой же ситуации ребенок порождает смыслы, реализуя их в социально значимом продукте, и занимает позицию автора.

Проблема исследования

Анализ контекстов современного детства, выполненный в рамках культурно-исторической теории, показал, что ребенок проявляет свою активность в ситуациях трех видов: нормативной, мнимой и творческой. Рассмотренные ситуации позволяют дошкольникам занять различные позиции при взаимодействии с участниками этих ситуаций: ученика,

субъекта и автора. Можно ожидать, что их влияние на развитие детского сознания будет различаться в зависимости от занимаемой позиции.

Таким образом, в рамках данного исследования может быть проверено предположение о динамике развития связной речи в зависимости от позиции, занимаемой ребенком в ситуации: мы предполагаем, что в ситуации автора (максимальной субъектности в результате проявления и воплощения инициативы ребенка) развитие речи будет максимально выраженным. Данное предположение основано на представлении о важности учета взгляда и мнения детей для повышения эффективности образовательной деятельности [16; 31], необходимости активации внутренних процессов учащихся для обучения и развития, например постановки задачи в деятельности [10], а также на данных об особенностях развития речи у современных дошкольников [17; 26].

Дизайн исследования

Выборка

В исследовании, проведенном в 2023–2024 учебном году, приняли участие 125 дошкольников 5–6 лет ($M = 70$ месяцев, $SD = 3,6$, 50,4% мальчиков). Все участники посещали государственные детские сады г. Москвы. Районы расположения детских садов характеризуются одинаковым уровнем инфраструктуры. Родители всех детей, принимавших участие в исследовании, дали письменное согласие на участие и видеосъемку. Исследование было одобрено Этическим комитетом факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.

В ходе проведения диагностики и экспериментальных занятий из исследования были исключены: 1) дети, посетившие менее половины занятий ($N = 9$); 2) дети, не участвовавшие в пост-тесте ($N = 29$) по причине болезни, отсутствия в детском саду в дни проведения пост-теста. Таким образом, 87 дошкольников (47 — мальчики, 54,6%) были включены в финальную выборку для анализа.

Процедура

Был проведен слепой рандомизированный контролируемый эксперимент, состоявший из трех этапов. На первом этапе группой диагностов была проведена индивидуальная оценка речевого развития детей. Расшифровка аудиозаписей нарративов и их оценка была осуществлена Экспертом-1, не осведомленным о цели исследования и не принимавшим участие ни в диагностике, ни в проведении занятий. На втором этапе были сформированы четыре экспериментальные и одна контрольная группа: «Игровой мир» (ИМ), «Свободная игра» (СИ), «Исследовательский проект» (ИП), «Творческий проект» (ТП) и контрольная группа (КГ). На период пре-теста группы не различались по всем диагностируемым показателям (Краскел—Уоллис, $p > 0,05$). Процентное соотношение мальчиков и девочек было равным во всех условиях.

С каждой группой было проведено 22 занятия продолжительностью 20–30 минут в подгруппах по 10–12 человек. Встречи проходили два раза в неделю. Занятия проводились специально обученными педагогами-психологами, не проводившими диагностику детей. Педагогам-психологам было сообщено, что занятия проводятся с целью апробации программ. Каждый педагог проводил занятия с двумя подгруппами: подгруппой ИМ и СИ или ИП и ТП. Таким образом, по два педагога вели занятия в каждом условии, что позволило проконтролировать влияние личности педагога на результаты исследования.

Четвертое, девятое и восемнадцатое занятия во всех группах были зафиксированы на видео с помощью смартфона для контроля реализации занятий и качественной оценки изменений в поведении и речевых проявлениях детей. Далее Эксперт-2, не осведомленный о цели исследования и не принимавший участие ни в диагностике, ни в проведении занятий, оценивал записи занятий с помощью инструментов для категоризированного наблюдения «Матрица игры» и ее аналога для проектной деятельности [32]. Матрицы наблюдения представляют собой карту наблюдения, включающую поведенческие, речевые и эмоциональные проявления детей. Матрицы позволяют зафиксировать количество проявлений для каждой категории. Матрицы включали в себя следующие категории: импульсивные действия, полевые действия, выпадение из группового контекста, типичные действия в рамках деятельности, оригинальные действия в рамках деятельности, групповые эмоционально насыщенные действия, регуляция поведения других детей, метарефлексивные и оценочные высказывания, типичные для деятельности высказывания, например ролевые высказывания в игре, ответы на вопросы в проектной деятельности, участие в обсуждении с детьми.

Занятия были завершены во всех группах одновременно. На третьем этапе был проведен пост-тест, аналогичный начальной диагностике для оценки уровня связной речи. Пост-тест был проведен той же группой диагностов, что и пре-тест. При этом на пост-тесте диагност не мог проводить тестирование с теми же детьми, что и на пре-тесте.

Методика

Для диагностики речевого развития дошкольников использовалась методика извлечения и оценки связной речи (нарративов) «MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives» [22], позволяющая оценить макро- и микроструктуру детских нарративов. Данная методика была разработана и валидизирована на российской выборке для детей от 3 до 10 лет [15; 22], а также адаптирована для более чем 20 языков [23] и активно используется как в России, так и за рубежом. Кроме того, при оценке макроструктуры нарратива также учитывались критерии, разработанные Т.В. Ахутиной [1] для оценки смысловой полноты и адекватности речи, дополняющие методику MAIN [15]. Ребенку предъявлялись эквивалентные

по содержанию серии картинок «Гнездо» на пре-тесте и «Козлята» на пост-тесте для компенсации эффекта научения и запоминания в соответствии с рекомендациями разработчиков методики [22]. Обе серии включают последовательность из 6 картинок, которые объединяются в 3 эпизода. Для проведения методики серии распечатывались и складывались в «книжечку-раскладку». Ребенку давали рассмотреть эту книжечку и предлагалась следующая инструкция: «Сейчас я покажу тебе комиксы. Ты любишь комиксы? Смотри. Что здесь случилось? Расскажи, чтобы получилась настоящая история. Рассказывай как можно подробнее». Нарратив ребенка фиксировался на диктофон. После расшифровки рассказов фиксировались количество слов в рассказе ребенка, темп речи как соотношение количества слов ко времени рассказа, оценивалась макро- и микроструктура рассказа (нарратива). Макроструктура рассказа (макс. 10 баллов) включает 2 субшкалы, каждая из которых оценивается от 1 до 10 баллов, а затем вычисляется их среднее арифметическое: программирование рассказа (смысловая полнота, внутренняя согласованность и соблюдение нарративной структуры «цель–действие–результат») и смысловая адекватность (соответствие рассказа предъявленным картинкам, понимание причинно-следственных связей). Микроструктура (макс. 10 баллов) также включает 2 субшкалы, каждая из которых оценивается от 1 до 10 баллов, а затем вычисляется их среднее арифметическое: лексическое оформление рассказа (грамотность лексического употребления слов, морфологическое разнообразие) и грамматико-синтаксическое оформление рассказа (грамматические и синтаксические ошибки, грамматико-синтаксическое разнообразие).

Экспериментальное воздействие

В группе ИМ применялась игровая технология для организации сюжетно-ролевой игры на основе сюжета сказки при участии взрослого как партнера по игре «Игровые миры» [21]. В качестве сюжетов участникам были предложены сокращенные версии сказок «Буратино» и «Волшебник изумрудного города». Экспериментатор зачитывал детям сказки, далее было организовано обсуждение и распределение ролей, одну из которых брал на себя экспериментатор. С помощью «портала» участники перемещались в игровой мир, выбирали подходящие для роли атрибуты и начинали играть. При этом точное следование сюжету книги не было обязательным. Позиция ребенка в ИМ определялась его пониманием сюжета и роли, с последующим выполнением необходимых правил. Это фактически была субъектная (рефлексивная) позиция.

В рамках СИ экспериментаторы помогали детям начать сюжетно-ролевую игру, например организовывали дискуссию о выборе тематики игры и ролях, а затем не вмешивались в игру. Свободная игра проходила в обогащенной неигровыми материалами среде, такими как палочки, шишки, коробочки, листочки и другими. Неигровые материалы были использованы с целью разно-

образить возможности реализации различных тематик игр, а также для стимулирования использования детьми предметов-заместителей в сюжетно-ролевой игре. В СИ взрослый минимально был вовлечен в организацию игры и не погружался в мнимую ситуацию.

В группе ИП были созданы два проекта — о космосе и об электричестве. В рамках занятий экспериментаторы создавали проблемную ситуацию, связанную с тематикой космоса или электричества, помогали организовать дискуссию и определить в качестве конкретной исследовательской задачи вопрос, сформулированный детьми, например: «Как у нас в садике появляется свет в лампочке?». Далее экспериментаторы помогали детям составить план поиска ответов, непосредственно найти и зафиксировать информацию, придумать продукт проекта и презентовать найденную информацию сверстникам и взрослым. Экспериментаторы выступали в роли помощников, в то время как основная инициатива деятельности исходила от детей, что задавало творческую ситуацию, авторскую позицию ребенка и продуктивность деятельности.

Группа ТП также характеризовалась наличием авторской позиции и продуктивностью деятельности. Детями были реализованы: макет космоса и спектакль собственного сочинения. В рамках занятий также были организованы проблемные ситуации и дискуссии, стимулирующие детей к придумыванию творческого продукта. Для определения цели проекта и финального продукта дети предлагали свои идеи, эскизы поделки, план сценария спектакля, а затем с помощью голосования выбирался один из предложенных вариантов. Затем участники переходили к планированию и непосредственной реализации проекта. В данном случае экспериментаторы также выступали в качестве ассистентов и следовали за инициативой детей, помогая с технической стороной работы. По завершении работы группа презентовала свои проекты в детском саду.

Анализ данных

Анализ состоял из двух этапов: предварительного и анализа различий влияния экспериментальных групп. Предварительно данные были проанализированы на нормальность распределения с помощью критерия Шапиро—Уилка и на однородность дисперсий в группах с помощью критерия Левена. Нормальное распределение данных и равенство дисперсий рассматривались как условия проведения дисперсионного анализа (ANOVA). Был проведен многофакторный дисперсионный анализ для оценки различия детей, выбывших из эксперимента и включенных в него. В качестве независимых переменных были выбраны: включение/невключение в финальную выборку, включение в экспериментальную группу. На финальной выборке был проведен дисперсионный анализ, чтобы проверить, были ли какие-либо различия между исследуемыми группами на этапе предварительного тестирования. Критерий Хи-квадрат был использован для оценки полового распределения по группам.

В рамках основного этапа обработки данных для анализа динамики развития связной речи в экспериментальных и контрольной группах был использован критерий Стьюдента для зависимых выборок. Для анализа различий между группами был проведен многофакторный дисперсионный анализ повторных измерений для данных с нормальным распределением и применен критерий Краскела—Уоллисса для данных с ненормальным распределением. В качестве независимых переменных дисперсионного анализа были выбраны пол и включение в экспериментальную группу. На протяжении всего анализа значимость была установлена при значении p равном 0,05.

Результаты

Описательные статистики и предварительный анализ

На период пре-теста, включая всех детей, участвовавших в исследовании ($n = 105$), данные по темпу речи (критерий Шапиро—Уилка, $W = 0,977$, $p = 0,09$; критерий Левена, $F(4, 91) = 0,336$, $p = 0,661$), макроструктуре (критерий Шапиро—Уилка, $W = 0,975$, $p = 0,068$; критерий Левена, $F(4, 91) = 1,22$, $p = 0,309$) и микроструктуре (критерий Шапиро—Уилка, $W = 0,981$, $p = 0,186$; критерий Левена, $F(4, 91) = 0,798$, $p = 0,53$) нарратива в группах распределены нормально и имеют равные дисперсии. Для количества слов данные распределены ненормально (критерий Шапиро—Уилка, $W = 0,833$, $p < 0,001$). Многофакторный дисперсионный анализ был применен для оценки различий между детьми, выбывшими из эксперимента и детьми, вошедшими в финальную выборку. В качестве независимых переменных были выбраны: «вхождение/невхождение в финальную выборку» и группа. Анализ показал, что дети не различаются по темпу речи, макро- и микроструктуре нарратива ($p > 0,05$). Однако для макроструктуры нарратива было обнаружено значимое взаимодействие факторов (ANOVA, $F(4, 86) = 3,71$, $p = 0,008$), в то же время апостериорные тесты не выявили попарных различий между группами ($p_{\text{Бонферрони}} > 0,05$). Дети, выбывшие из исследования и вошедшие в финальную выборку, также не различались по количеству слов в составленном нарративе на период пре-теста (критерий Краскел—Уоллисса, $\chi^2(1) = 0,00799$, $p = 0,929$).

На период пре- и пост-теста, учитывая только вошедших в финальную выборку участников, нормальность распределения данных в группах и равенство дисперсий для темпа речи, макро- и микроструктуры (табл. 1, табл. 2) сохранилась. Для количества слов в составленном нарративе распределение осталось ненормальным (табл. 1, табл. 2). На период пре-теста группы не различались по всем диагностируемым показателям (ANOVA, $p > 0,05$). Данные о количестве и половом составе групп, а также медианах и стандартных отклонениях представлены в табл. 1 и табл. 2. Различия по половому составу между груп-

пами не были обнаружены, однако находились на уровне тенденции ($\chi^2(4) = 9,07$, $p = 0,059$); кроме того, исследования показывают значимые различия в раз-

витии связной речи у мальчиков и девочек дошкольного возраста [25], поэтому фактор пола также был проконтролирован в дальнейшем анализе.

Таблица 1

Описательные статистики по диагностируемым показателям на период пре-теста для экспериментальных и контрольной групп

Показатель речевого развития	Условие	Среднее значение	Стандартное отклонение	Критерий Шапиро-Уилка	Критерий Левена	Групповые различия
Количество слов	Игровые миры ($N = 22$, 59% мальчики)	48,8	13,5	$W = 0,819$, $p < 0,001$	$F(4,59) = 0,361$, $p = 0,835$	Критерий Краскела-Уоллиса, $\chi^2(4) = 4,03$, $p = 0,402$
	Свободная игра ($N = 25$, 52,9% мальчики)	48,5	25,2			
	Исследовательский проект ($N = 10$, 60% мальчики)	42,4	29,4			
	Творческий проект ($N = 10$, 40% мальчики)	47	19,4			
	Контрольная группа ($N = 20$, 42% мальчики)	43,6	12,9			
Темп речи	Игровые миры	0,922	0,292	$W = 0,976$, $p = 0,249$	$F(4,59) = 1,05$, $p = 0,387$	ANOVA, $F(4,59) = 2,24$, $p = 0,075$
	Свободная игра	0,875	0,281			
	Исследовательский проект	0,805	0,390			
	Творческий проект	1,09	0,352			
	Контрольная группа	0,687	0,173			
Макро-структура	Игровые миры	5,32	1,2	$W = 0,968$, $p = 0,092$	$F(4,59) = 1,35$, $p = 0,263$	ANOVA, $F(4,59) = 1,82$, $p = 0,138$
	Свободная игра	4,65	1,17			
	Исследовательский проект	4,2	1,14			
	Творческий проект	5,44	1,81			
	Контрольная группа	5,11	1,27			
Микро-структура	Игровые миры	4,95	1,27	$W = 0,969$, $p = 0,112$	$F(4,59) = 0,293$, $p = 0,882$	ANOVA, $F(4,59) = 2,17$, $p = 0,083$
	Свободная игра	4,35	1,17			
	Исследовательский проект	4,5	1,08			
	Творческий проект	5,44	1,51			
	Контрольная группа	5,56	1,13			

Таблица 2

Описательные статистики по диагностируемым показателям на период пост-теста для экспериментальных и контрольной групп

Показатель речевого развития	Условие	Среднее значение	Стандартное отклонение	Критерий Шапиро-Уилка	Критерий Левена	Групповые различия
Количество слов	Игровые миры ($N = 22$, 59% мальчики)	51,9	15	$W = 0,963$, $p = 0,034$	$F(4,59) = 2,09$, $p = 0,092$	Критерий Краскела-Уоллиса, $\chi^2(4) = 4,21$, $p = 0,378$
	Свободная игра ($N = 25$, 52,9% мальчики)	52,7	16,3			
	Исследовательский проект ($N = 10$, 60% мальчики)	43,6	21,6			
	Творческий проект ($N = 10$, 40% мальчики)	63	23			
	Контрольная группа ($N = 20$, 42% мальчики)	50,3	21,9			
Темп речи	Игровые миры	0,959	0,19	$W = 0,980$, $p = 0,305$	$F(4,67) = 0,719$, $p = 0,582$	ANOVA, $F(4,67) = 2,62$, $p = 0,042$
	Свободная игра	0,920	0,205			
	Исследовательский проект	0,869	0,284			
	Творческий проект	1,16	0,196			
	Контрольная группа	0,912	0,262			

Показатель речевого развития	Условие	Среднее значение	Стандартное отклонение	Критерий Шапиро–Уилка	Критерий Левена	Групповые различия
Макро-структура	Игровые миры	6,09	1,07	W = 0,989, p = 0,785	F(4,67) = 0,264, p = 0,899	ANOVA, F(4,67) = 11,2, p < 0,001
	Свободная игра	5,47	0,9			
	Исследовательский проект	4,33	1,19			
	Творческий проект	6,25	1,64			
	Контрольная группа	3,79	1,47			
Микро-структура	Игровые миры	6,25	1,14	W = 0,984, p = 0,468	F(4,67) = 2,2, p = 0,079	ANOVA, F(4,67) = 6,58, p < 0,001
	Свободная игра	5,68	1,1			
	Исследовательский проект	4,61	1,27			
	Творческий проект	6,25	1,38			
	Контрольная группа	4,57	1,2			

Анализ динамики развития связной речи

Для анализа динамики развития связной речи в группах был использован Т-критерий Стьюдента для зависимых выборок для показателей с нормальным распределением данных в группах и равенством дисперсий (темп речи, макро- и микроструктура нарратива), критерий Уилкоксона для количества слов.

Анализ показал, что для макроструктуры нарратива значимое изменение баллов от пре-теста к пост-тесту было зафиксировано для групп ИМ ($t(21) = -2,167$, $p = 0,044$, $d_{\text{козона}} = -0,497$), СИ ($t(24) = -2,421$, $p = 0,028$, $d_{\text{козона}} = -0,587$) и КГ ($t(19) = 2,711$, $p = 0,027$, $d_{\text{козона}} = 0,904$) и на уровне тенденции для детей из ТП ($t(9) = -2,246$, $p = 0,051$, $d_{\text{козона}} = -0,710$). Дети из групп ИМ и СИ показали значимый рост баллов по макроструктуре нарратива. Для детей из ТП зафиксирован наибольший размер эффекта прироста баллов, однако данный результат находится на уровне тенденции. Дети из КГ продемонстрировали значимое снижение данного показателя.

Для микроструктуры нарратива значимое изменение баллов от пре-теста к пост-тесту также было зафиксировано для групп ИМ ($t(21) = -3,458$, $p = 0,003$, $d_{\text{козона}} = -0,793$), СИ ($t(24) = -3,497$, $p = 0,003$, $d_{\text{козона}} = -0,848$), ТП ($t(9) = -2,57$, $p = 0,03$, $d_{\text{козона}} = -0,813$), и на уровне тенденции для детей КГ ($t(19) = 2,668$, $p = 0,053$, $d_{\text{козона}} = 0,756$). Дети из групп ИМ, СИ и ТП показали значимый рост баллов по микроструктуре нарратива, размер эффекта в группах сходен. На уровне тенденции дети из КГ показали снижение данного параметра.

Для других показателей значимых различий не обнаружено.

Анализ различий между группами

Учитывая неравный размер групп, непропорциональное половое распределение, а также нормальное распределение данных в группах и равенство дисперсий для сравнения эффективности игровой и проектной деятельности для развития связной речи (темпа речи, макро- и микроструктуры нарратива) нами был проведен многофакторный дисперсионный анализ повторных измерений. В качестве независимых факто-

ров были выбраны: группа и пол. Для количества слов в нарративе был проведен тест Краскела–Уоллиса.

Для макроструктуры нарратива обнаружено значимое взаимодействие фактора времени и группы (RM-ANOVA, $F(4,51) = 4,43$, $p = 0,004$, $\eta^2 = 0,046$, рис. 1). Post-hoc анализ показал, что на пост-тесте дети из ИМ показали значимо больший балл по макроструктуре, чем дети в КГ ($t = 5,03$, $p_{\text{Бонферрони}} < 0,001$) и на уровне тенденции выше, чем дети из ИП ($t = 3,42$, $p_{\text{Бонферрони}} < 0,001$). Дети из СИ показали значимо больший балл, чем дети в КГ ($t = 4,14$, $p_{\text{Бонферрони}} = 0,006$). Дети из ТП продемонстрировали значимо лучшие результаты по макроструктуре нарратива, чем дети из ИП ($t = 3,63$, $p_{\text{Бонферрони}} = 0,029$) и КГ ($t = 4,86$, $p_{\text{Бонферрони}} < 0,001$).

Для микроструктуры нарратива также зафиксировано значимое взаимодействие фактора времени и группы (RM-ANOVA, $F(4,51) = 4,2$, $p = 0,005$, $\eta^2 = 0,062$, рис. 2). Дети из ИМ ($t = 4,26$, $p_{\text{Бонферрони}} = 0,004$) и ТП ($t = 3,75$, $p_{\text{Бонферрони}} = 0,02$) показали значимо больший балл по микроструктуре, чем дети в КГ.

На уровне тенденции обнаружены различия между группами по изменению количества слов в нарративе (дифференциальные различия) от пре- к пост-тесту (критерий Краскела–Уоллиса, $\chi^2(4) = 9,5$, $p = 0,050$, $\epsilon^2 = 0,132$). Парные сравнения показали, что в ТП дети на уровне тенденции составили нарратив с большим количеством, чем участники из ИП (DSCF, $W = 3,797$, $p = 0,056$).

Для темпа речи значимых различий не выявлено. Также не обнаружены значимые различия между мальчиками и девочками.

Обсуждение результатов

Целью данного исследования было определение влияния позиции ребенка в образовательной ситуации на развитие связной речи. В группе ТП зафиксировано наибольшее количество значимых или значимых на уровне тенденций положительных эффектов, а также различий с другими группами. В данном слу-

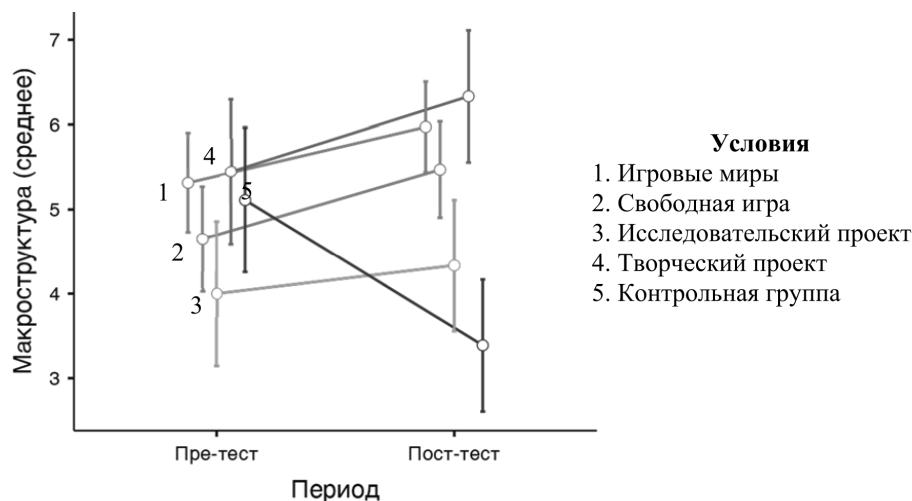


Рис. 1. Средние значения макроструктуры нарратива на период пре- и пост-теста для разных экспериментальных групп

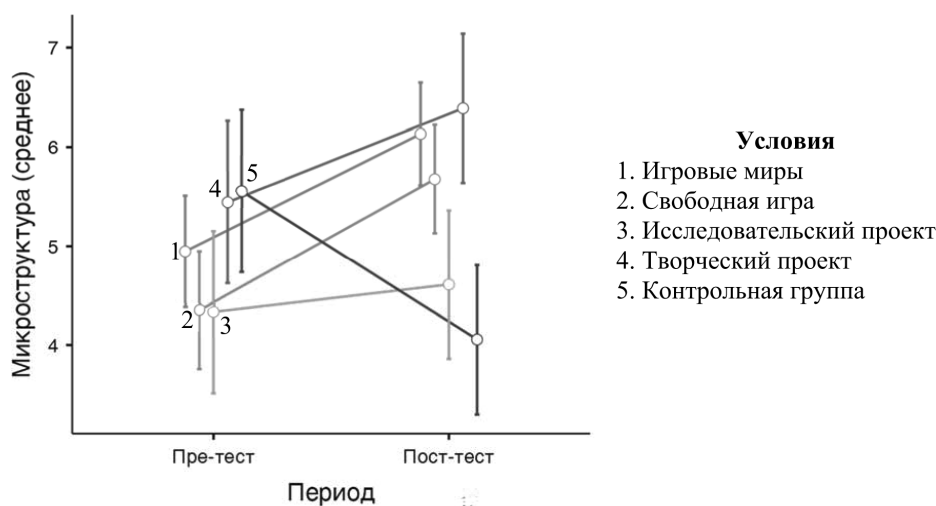


Рис. 2. Средние значения микроструктуры нарратива на период пре- и пост-теста для разных экспериментальных групп

чае авторская позиция, продуктивная деятельность и социальная демонстрация стимулируют коммуникацию ребенка с другими в ходе объяснения, выбора идеи, дискуссии и презентации. Выполнение творческого продукта, т. е. создание чего-то нового [18] выражало детскую индивидуальность не только в процессе придумывания продукта, но и при его изготовлении. В содержательном плане на самих занятиях данное влияние проявилось, например, в том, что участники ТП Герман и Артем (псевдонимы) стали примерно в 7 раз чаще вступать в дискуссии со сверстниками к концу программы по сравнению с третьей и четвертой встречами по результатам оценки видеозаписей. Кроме того, у Германа число высказываний по собственной инициативе, например ответов на вопросы воспитателя по собственному желанию, а не по просьбе взрослого, выросло с 5 до 14 высказываний, а у Артема с 1 до 5. Подобных изменений для детей из ИМ, СИ, ИП не было обнаружено, что подчеркивает особенность занимаемой позиции ребенком в ТП — выражено авторской и продуктивной.

Группы ИМ, СИ и ТП оказались эффективны для развития связной речи на смысловом уровне макро-

структуры. В то же время ИМ и ТП оказали значимое влияние на развитие уровня лексики и грамматики микроструктуры нарратива. В группах ИМ и СИ дошкольники действовали в мнимой ситуации и занимали субъектную позицию. Субъектность позиции характеризовалась двумя особенностями: 1) ребенок осознавал сюжет и ту роль, которую он разыгрывал; 2) ребенок сам определял и выполнял соответствующие роли по сюжету действия [35]. Однако в ИМ равноправным участником мнимой ситуации становился и взрослый. Так как насыщенная и развитая ролевая игра требует от ребенка различных умений (например: иметь представление о разнообразии окружающей действительности, быть знакомым с широким кругом персонажей и уметь создавать и удерживать в голове воображаемую ситуацию, использовать предметы-заменители, сотрудничать со сверстниками и т. д.), взрослый как носитель культурного опыта и знаний может обогатить детскую игру, привести примеры действий, ролей, реплик и интонирования [6; 14]. Участие взрослого в детской ролевой игре может повлиять на ее ход, насыщенность и проявления детей, в том числе и речевые. Следовательно, в некоторой сте-

пени включение взрослого может повлиять и на развитие связной речи у детей [34], с чем, по-видимому, и связана большая эффективность ИМ по сравнению со СИ, обнаруженная в рамках данного исследования. В силу того, что игровая деятельность не является продуктивной в отличие от проектной, позиция дошкольников ограничивалась активным включением в игру, что может объяснять большее влияние ТП на развитие речи. Отметим, что проявление развития макро- и микроструктуры по-разному отражалось в реальной деятельности. Так, у участников ТП Германа и Артема появилось значительное количество метарефлективных и оценочных высказываний о деятельности, например: «У тебя красиво получилось. Ты красиво рисуешь! Но мой (*про рисунок*) более интересный. Такого еще не было ни у кого», «Я понял, что могу исправить, улучшить» или «Ну, это же неправильно так делать! Надо другим цветом, помнишь, как мы договорились... когда... когда монетками выбирали (*про голосование за лучший макет продукта*)». В то время как на третьем и четвертом занятиях таких высказываний у детей не было. При этом в рамках ИМ и СИ у дошкольников Дениса, Ярослава, Пети и Коли (псевдонимы) примерно в 4–5 раз выросло число эмоциональных высказываний и восклицаний об игре или в рамках роли, например: «Нет! Не дам ключик тебе! Ты злой (*с серьезной, злой интонацией*)» или «Ура! Да, давай так сделаем! (*радостно и громко*)». Дети стали глубже эмоционально погружаться в мнимую ситуацию, более открыто и свободно выражать желания и эмоции.

Отметим, что динамика в группе ИП, по результатам диагностики речи, не отличалась от контрольной группы. Авторская позиция в ИП была ограничена, поскольку исследовательский вопрос, хотя и характеризовал индивидуальность, но продукт передавал уже известные, объективные сведения, строго говоря, отражающие фрагмент информационного пространства, а не индивидуальные замыслы [33]. Участники же КГ действовали в соответствии со сложившейся системой правил в дошкольном учреждении и чаще оказывались в нормативной ситуации и следовали предписаниям. По-видимому, позиция ребенка ИП не значительно отличается от типичной позиции ребенка в детском саду, а также в КГ, когда его замыслы хоть и могут быть проявлены, но ограничены логикой конспекта занятия, правилами, удобными для воспитателя с целью поддержания дисциплины, распорядком дня группы и т. д. Данные особенности позиции дошкольников в образовательной ситуации могут обуславливать снижение показателей связной речи в контрольной группе.

Ключевым ограничением данного исследования является неравномерный размер групп финальной выборки, что может снижать мощность статистического анализа и точность интерпретации результатов. При проведении статистического анализа обозначенная особенность выборки была учтена, а также было показано, что неравномерное выбывание детей из эксперимента не связано с проводимым воздействием. Однако полученные в данном исследовании выводы нуждаются в дальнейшем подтверждении.

Таким образом, предварительно было показано, что чем более субъектную позицию занимает ребенок, тем более выраженным для него является развитие связной речи, что подтверждает общую гипотезу исследования. Результаты двух групп детей ИМ и СИ оказались сходными по средним показателям динамики количества слов, развития макро- и микроструктуры детских нарративов. Результаты детей групп ИП и ТП различаются в силу различий в занимаемых позициях. Наиболее развивающей для связной речи, по-видимому, является творческая ситуация, когда ребенок занимает полноценную позицию автора своего замысла и продукта, как, например, в творческом проекте. Полученные данные согласуются с другими исследованиями и теоретическими работами, отражающими значимость субъектной позиции ребенка, учет его инициативы и взгляда в образовательном процессе для развития [16; 31].

Заключение

Данное исследование взаимосвязи позиции ребенка в образовательной ситуации и развития связной речи проводилось в логике культурно-исторической парадигмы. Были выделены несколько контекстов, определяющих развитие связной речи у дошкольников: «взрослый—ребенок», «натуральное—культурное», «ситуация—общество». Результаты исследования указывают на то, что существует зависимость развития связной речи от позиции, занимаемой ребенком в образовательной ситуации. Результаты показали, что дети, занимавшие авторскую позицию в творческом проекте продемонстрировали развитие связной речи по наибольшему количеству параметров. Мнимая ситуация игры, где ребенок выступает в позиции субъекта, также способствует развитию смыслового уровня речи, лексики и грамматики в зависимости от степени включения взрослого в игру. Наименьшим развивающим потенциалом обладает нормативная ситуация, где ребенок занимает позицию ученика.

Литература

1. Ахутина Т.В., Корнеев А.А., Ощепкова Е.С. Понимание грамматических конструкций и построение рассказа учащимися 1–3 классов // Вопросы психолингвистики. 2019. Том 1. № 39. С. 58–81. DOI:10.30982/2077-5911-2019-39-1-58-81

References

1. Akhutina T.V., Korneev A.A., Oshchepkova E.S., Ponimanie grammaticheskikh konstruktsii i postroenie rasskaza uchashchimisya 1–3 klassov [Understanding grammatical constructions and narrative building in 1st–3rd grade students]. *Voprosy psikholingvistiki [Issues of*

2. Ван Урс Б. Семиотическая деятельность детей младшего возраста в игре: построение и использование схематических представлений // Современное дошкольное образование. 2021. Том 1. № 103. С. 68–78.

3. Веракса Н.Е., Вересов Н.Н., Сухих В.Л. Культурные действия в игре детей дошкольного возраста // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 1. С. 54–61. DOI: 10.17759/chp.2023190108

4. Веракса А.Н., Плотникова В.А., Ивенская П.Р. Возможности развития социальной компетентности дошкольников с разным уровнем регуляторных функций: сюжетно-ролевая игра и проектная деятельность // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 3. С. 96–112. DOI:10.17759/pse.2024290306

5. Веракса Н.Е. Взаимодействие с культурой в структуре дошкольного детства как пространства развития // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 2. С. 4–14. DOI:10.17759/chp.2024200201

6. Веракса Н.Е. Диалектическая структура игры дошкольника // Национальный психологический журнал. 2022. № 3. С. 4–12.

7. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–78.

8. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 145 с.

9. Ильенков Э.В. Идеальное // Культурно-историческая психология. 2006. Том 2. № 2. С. 17–28.

10. Леонтьев А.Н. К вопросу о сознательности учения // Психологическая наука и образование. 1997. Том 2. № 1.

11. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. Третье издание. М.: Изд-во Московского ун-та, 1972. 576 с.

12. Петровский В.А. Субъектность Я в персонологической ретроспективе // Мир психологии. 2021. № 1–2. С. 174–193.

13. Хаккарайнен П., Бредиките М. Игровые миры и нарративы как средства развивающего образования в дошкольном возрасте // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 40–50. DOI:10.17759/pse.2020250404

14. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: RUGRAM, 2022. 228 с.

15. Akhutina T.V., Bukhalenkova D.A., Korneev A.A., Matveeva E.Y., Oshchepkova E.S., Shatskaya A.N. Neuropsychological approach to assessment of narrative skills in 5 years-old children // Panamerican Journal of Neuropsychology. 2024. Vol. 18. № 2.

16. Alasuutari M. Voicing the child? A case study in Finnish early childhood education // Childhood. 2004. Vol. 21(2). P. 242–259.

17. Bezrukikh M.M., Verba A.S., Filippova T.A., Ivanov V.V. Developing speech and socio-communicative skills in older preschool children // Russian Psychological Journal. 2021. Vol. 18(4). P. 5–17. DOI:10.21702/rpj.2021.4.1

18. Dorofeeva E.E. Creative development of older preschool children: theories and approaches // Preschool Education Today. 2023. Vol. 3. № 17. P. 17–35 DOI:10.24412/2782-4519-2023-3117-17-35

19. Einarsdóttir J. Research with children: Methodological and ethical challenges // European Early Education Journal. 2007. Vol. 15. № 2. P. 197–211.

20. Einarsdóttir J. Children's perspectives on play // The SAGE handbook of play and learning in early childhood / In Brooker L., Blaise M., Edwards S. (eds). London: SAGE, 2014. P. 319–329.

21. Fler M. How Conceptual PlayWorlds Create Different Conditions for Children's Development Across Cultural Age

[psycholinguistics], 2019. Vol. 1, no. 39, pp. 58–81. (In Russ.)

2. Wan Urs B. Semioticheskaya deyatel'nost' detej mldashego vozrasta v igre: postroenie i ispol'zovanie sxematicheskix predstavlenij [Semiotic activity of young children in the game: construction and use of schematic representations]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie* [Modern preschool education], 2021. Vol 1., no. 103, pp. 68–78. (In Russ.)

3. Veraksa N.E., Veresov N.N., Sukhov V.L. Kul'turno`e dejstviya v igre detej doshkol' nogo vozrasta [Cultural actions in the game of preschool children]. *Kul'turno-istoricheskaya psixologiya = Cultural and historical psychology*, 2023. Vol 19, no. 1, pp. 54–61. DOI: 10.17759/chp.2023190108 (In Russ.)

4. Veraksa A.N., Plotnikova V.A., Ivenskaya P.R. Vozmozhnosti razvitiya sotsial'noi kompetentnosti doshkol'nikov s raznym urovnem regulyatornykh funktsii: syuzhetno-rol'evaya igra i proektnaya deyatel'nost' [Opportunities for developing social competence in preschoolers with different levels of regulatory functions: role-playing games and project activities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 3, pp. 96–112. DOI:10.17759/pse.2024290306 (In Russ.)

5. Veraksa N.E. Vzaimodeistvie s kul'turoi v strukture doshkol' nogo detstva kak prostranstva razvitiya [Interaction with culture in the structure of preschool childhood as a space for development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 2, pp. 4–14. DOI:10.17759/chp.2024200201 (In Russ.)

6. Veraksa N.E. Dialekticheskaya struktura igry` doshkol' nika [The dialectical structure of a preschooler's game]. *Nacional'ny`j psixologicheskij zhurnal [National Psychological Journal]*, 2022, no.3, pp. 4–12.

7. Vygotsky L.S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitii rebenka [Play and its role in the mental development of the child]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1966, no. 6, pp. 62–78. (In Russ.)

8. Vygotsky L.S. Sobranie sochinenii. Tom 3 [Collected works. Vol.3]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1983. 145 p. (In Russ.)

9. Il'enkov E.V. Ideal'noe [The Ideal]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2006. Vol. 2, no. 2, pp. 17–28. (In Russ.)

10. Leont'ev A. N. K voprosu o soznatel'nosti ucheniya [On the question of the consciousness of the teaching]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 1997. Vol. 2, no. 1. (In Russ.)

11. Leont'ev A.N. Problemy razvitiya psikhiki. Tret'e izdanie [Problems of mental development. Third edition]. Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta, 1972. 576 p. (In Russ.)

12. Petrovsky V. A. Sub`ektnost` Ya v persoologicheskoy retrospektive [Subjectivity of the Self in a personological retrospect]. *Mir psixologii [The world of psychology]*, 2021, no. 1–2, pp. 174–193. (In Russ.)

13. Khakkarainen P., Bredikite M. Igrovye miry i narrativy kak sredstva razvivayushchego obrazovaniya v doshkol'nom vozraste [Play worlds and narratives as means of developmental education in preschool age]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 40–50. DOI:10.17759/pse.2020250404 (In Russ.)

14. El'konin D.B. Psikhologiya igry [The psychology of play]. Moscow: Pedagogika, 1978. 304 p. (In Russ.)

15. Akhutina T.V., Bukhalenkova D.A., Korneev A.A., Matveeva E.Y., Oshchepkova E.S., Shatskaya A.N. Neuropsychological approach to assessment of narrative

Periods – A Programmatic Study Overview // *New Ideas in Child and Educational Psychology*. 2022. Vol. 2. № 1–2. P. 3–29. DOI:10.11621/nicep.2022.0201

22. Gagarina N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U., Walters, J. MAIN: Multilingual assessment instrument for narratives-Revised // *ZAS Papers in Linguistics*. 2019. Vol. 63.

23. Gagarina N., Lindgren J. New language versions of MAIN: multilingual assessment instrument for narratives–revised // *ZAS Papers in Linguistics*. 2020. Vol. 64. P. 274–274

24. Hakkarainen P., Laitinen M., Väisänen M. Narrative learning of literacy in kindergarten // *International Handbook of Early Childhood Education / In Fler M., van Oers B. (eds). Dordrecht: Springer, 2018. P. 251–267.*

25. Harcourt D., Einarsdóttir J. Introducing children's perspectives and participation in research // *European Early Childhood Education Research Journal*. 2011. Vol. 19. № 3. P. 301–307.

26. Khotinets V.Yu., Shishova E.O., Zinnurova E.I. The development of cognitive regulation in connection with the communicative competence of monolingual and balanced bilingual children // *Education and Self Development*. 2022. Vol. 17. № 3. P. 317–334. DOI:10.26907/esd.17.3.22

27. Lindqvist G. The aesthetics of play. A didactic study of play and culture in preschools // *Early years*. 1996. Vol. 17. № 1. P. 6–11.

28. Montreuil M. Bogossian A., Laberge-Perrault E., Racine E. A review of approaches, strategies and ethical considerations in participatory research with children // *International Journal of Qualitative Methods*. 2021. Vol. 20. DOI:10.1177/1609406920987962

29. Rzhanova I.E., Alekseeva O.S., Boldyreva A.Ya. Verbal Abilities: Sex Differences in Children at Different Ages // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2023. Vol. 16. № 2. P. 22–32. DOI:10.11621/pir.2023.0202

30. Saracho O.N. Theories of child development and their impact on early childhood education and care // *Early Childhood Education Journal*. 2023. Vol. 51. № 1. P. 15–30.

31. Sargeant J., Gillett-Swan J. Empowering the disempowered through voice-inclusive practice: Children's views on adult-centric educational provision // *European Educational Research Journal*. 2015. Vol. 14. № 2. P. 177–191.

32. Veraksa N.E., Veresov N.N., Sukhikh V.L. The play matrix: a tool for assessing role-play in early childhood // *International journal of early years education*. 2022. Vol. 30. № 3. P. 542–559.

33. Veraksa N.E., Veraksa A.N., Plotnikova V.A. Pretend play and project-based learning as factors in the development of preschool children // *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 2023. Vol. 20. № 3. P. 431–445. DOI:10.22363/2313-1683-2023-20-3-431-445

34. Veresov N., Veraksa A., Gavrilova M., Sukhikh V. Do children need adult support during sociodramatic play to develop executive functions? Experimental evidence // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. P. 779023. DOI:10.3389/fpsyg.2021.779023

35. Yudina E.G. Pretend play as the territory of freedom // *National psychological journal*. 2022. Vol. 3. № 47. P. 13–25. DOI:10.11621/npj.2022.0303

skills in 5 years-old children. *Panamerican Journal of Neuropsychology*, 2024. Vol. 18, no. 2.

16. Alasuutari M. Voicing the child? A case study in Finnish early childhood education. *Childhood*, 2014. Vol. 21, no. 2, pp. 242–259.

17. Bezrukikh M. M., Verba A. S., Filippova, T. A., Ivanov, V. V. Developing speech and socio-communicative skills in older preschool children. *Russian Psychological Journal*, 2021. Vol. 18, no. 4, pp. 5–17. DOI:10.21702/rpj.2021.4.1

18. Dorofeeva E.E. Creative development of older preschool children: theories and approaches. *Preschool Education Today*, 2023. Vol. 3, no. 17, pp. 17–35 DOI:10.24412/2782-4519-2023-3117-17-35

19. Einarsdóttir J. Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Education Journal*, 2007. Vol. 15, no. 2, pp. 197–211.

20. Einarsdóttir J. Children's perspectives on play. In L. Brooker, M. Blaise, S. Edwards (eds.), *The SAGE handbook of play and learning in early childhood*. London: SAGE, 2014, pp. 319–329.

21. Fler M. How Conceptual PlayWorlds Create Different Conditions for Children's Development Across Cultural Age Periods – A Programmatic Study Overview. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 2022. Vol. 2, no. 1–2, pp. 3–29. DOI:10.11621/nicep.2022.0201

22. Gagarina N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U., Walters, J. MAIN: Multilingual assessment instrument for narratives–Revised. *ZAS Papers in Linguistics*, 2019. Vol. 63, pp. 20–20.

23. Gagarina N., Lindgren J. New language versions of MAIN: multilingual assessment instrument for narratives–revised. *ZAS Papers in Linguistics*, 2020. Vol. 64, pp. 274–274.

24. Hakkarainen P., Laitinen M., Väisänen M. Narrative math learning in Kindergarten, 2017.

25. Harcourt D., Einarsdóttir J. Introducing children's perspectives and participation in research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2011. Vol. 19, no. 3, pp. 301–307.

26. Khotinets V.Yu., Shishova E.O., Zinnurova E.I. The development of cognitive regulation in connection with the communicative competence of monolingual and balanced bilingual children. *Education and Self Development*, 2022. Vol. 17, no. 3, pp. 317–334. DOI:10.26907/esd.17.3.22

27. Lindqvist G. The aesthetics of play: A didactic study of play and culture in preschools. Stockholm, Sweden: Gotab, 1995.

28. Montreuil M. Bogossian A., Laberge-Perrault E., Racine E. A review of approaches, strategies and ethical considerations in participatory research with children. *International Journal of Qualitative Methods*, 2021. Vol. 20, pp. 1609406920987962.

29. Rzhanova I.E., Alekseeva O.S., Boldyreva A.Ya. Verbal Abilities: Sex Differences in Children at Different Ages. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2023. Vol. 16, no. 2, pp. 22–32. DOI:10.11621/pir.2023.0202

30. Saracho O. N. Theories of child development and their impact on early childhood education and care. *Early Childhood Education Journal*, 2023. Vol. 51, no. 1, pp. 15–30.

31. Sargeant J., Gillett-Swan J. Empowering the disempowered through voice-inclusive practice: Children's views on adult-centric educational provision. *European Educational Research Journal*, 2015. Vol. 2, no. 14, pp. 177–191.

32. Veraksa N.E., Veresov N.N., Sukhikh V.L. The play matrix: a tool for assessing role-play in early childhood. *International journal of early years education*, 2022. Vol. 30, no. 3, pp. 542–559.

33. Veraksa N.E., Veraksa A.N., Plotnikova V.A. Pretend play and project-based learning as factors in the development of preschool children. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2023. Vol. 20, no. 3, pp. 431–445. DOI:10.22363/2313-1683-2023-20-3-431-445

34. Veresov N., Veraksa A., Gavrilova M., Sukhikh V. Do children need adult support during sociodramatic play to develop executive functions? Experimental evidence. *Frontiers in Psychology*, 2021. Vol. 12, pp. 779023. DOI:10.3389/fpsyg.2021.779023

35. Yudina E.G. Pretend play as the territory of freedom. *National psychological journal*, 2022. Vol. 3, no. 47, pp. 13–25. DOI:10.11621/npj.2022.0303

Информация об авторах

Веракса Александр Николаевич, доктор психологических наук, заведующий лабораторией психологии детства и цифровой социализации, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, e-mail: veraksa@yandex.ru

Веракса Николай Евгеньевич, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

Ощепкова Екатерина Сергеевна, научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9707-9741>, e-mail: maposte06@yandex.ru

Плотникова Валерия Андреевна, научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация, e-mail: ler.shinelis@yandex.ru

Information about the authors

Alexander N. Veraksa, Doctor of Psychological Sciences, Head of the Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research (125009, 9 Mohovaya St., bld. 4, Moscow, Russia). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, Scopus ID: 15770369700, Researcher ID: H-9298-2012, veraksa@yandex.ru

Nikolay E. Veraksa, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University (119991, Russian Federation, Moscow, Leninskie Gory, 1). Scopus Author ID: 43061607700, ResearcherID: U-2976-2017, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, neveraksa@gmail.com

Ekaterina S. Oshchepkova, PhD in Philological Sciences, researcher, Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research (125009, 9 Mohovaya St., bld. 4, Moscow, Russia). Scopus ID: 57211317843 ResearcherID: GNW-6424-2022 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9707-9741>, e-mail: maposte06@yandex.ru

Valeriya A. Plotnikova, research assistant, Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research (125009, 9 Mohovaya St., bld. 4, Moscow, Russia). Scopus ID: 58134634700 ResearcherID: IWE-4026-2023 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1092-3290>, ler.shinelis@yandex.ru

Получена 13.09.2024

Принята в печать 14.03.2025

Received 13.09.2024

Accepted 14.03.2025

Эффект репрезентационного сдвига у детей 6–9 лет

А.А. Котов

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4426-4265>, e-mail: akotov@hse.ru

Т.Н. Котова

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте
Российской Федерации (ФГБОУ ВО «РАНХиГС»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2583-1922>, e-mail: tkotova@gmail.com

М.Д. Афонин

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0120-5757>, e-mail: mafonin@hse.ru

В эксперименте проверялась гипотеза о влиянии категориальных названий на запоминание изображений у детей 6–9 лет. Ранее в литературе описан эффект репрезентационного сдвига, который проявляется в ухудшении распознавания индивидуальных объектов после их категоризации по сравнению с опытом некатегориального задания. Эффект был обнаружен у взрослых и, согласно доминирующему объяснению, определяется смещением внимания на релевантные для категорий признаки под влиянием названий. Для объяснения механизмов эффекта необходимы данные о его возрастных вариациях. В соответствии с приведенным объяснением мы ожидаем — в логике культурно-исторического подхода — что изменение в успешности распознавания с возрастом должны происходить по-разному в условии с названием и без названия категории. Для проверки гипотезы мы повторили эксперимент, проводившийся на взрослых, с участием детей и дополнительно оценили индивидуальные различия в вербальной гибкости участников. В эксперименте приняли участие дети в возрасте от 6 до 9 лет ($N = 33$). Эксперимент включал в себя два этапа: этап с заданием и тестовый этап. Во время этапа с заданием дети проходили задание на классификацию и оценку предпочтений. Во время тестовой фазы проверялось то, как хорошо дети запомнили изображения из первого этапа. В результате мы обнаружили эффект репрезентационного сдвига у детей (количество правильных обнаружений и показатель чувствительности были ниже в задании с классификацией, чем с оценкой предпочтений). Таким образом подтвердилась гипотеза о возрастных различиях в проявлении эффекта. При этом индивидуальных различий связи эффекта репрезентационного сдвига с вербальной гибкостью обнаружено не было.

Ключевые слова: категориальное восприятие, онтогенез, вербализация, категории, распознавание, вербальная гибкость.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Для цитаты: Котов А.А., Котова Т.Н., Афонин М.Д. Эффект репрезентационного сдвига у детей 6–9 лет // Культурно-историческая психология. 2025. Том 21. № 1. С. 55–63. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2025210106>

Representational Shifts in Children Aged 6 to 9

Alexey A. Kotov

National Research University Higher school of economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4426-4265>, e-mail: akotov@hse.ru

Tatyana N. Kotova

The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
under the President of the Russian Federation, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2583-1922>, e-mail: tkotova@gmail.com

Matvei D. Afonin

National Research University Higher school of economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0120-5757>, e-mail: mafonin@hse.ru

The experiment tested the hypothesis regarding the influence of categorical labels on image memory in children aged 6–9 years. Previous literature describes the effect of representational shift, which manifests as impaired recognition of individual objects after categorisation compared to a non-categorisation task. This effect has been observed in adults and, according to the dominant explanation is driven by an attentional shift towards category-relevant features influenced by labels. To understand the mechanisms of this effect, data on its age-related variations are necessary to be obtained. Following this explanation – within the framework of the cultural-historical approach – we expect that changes in recognition performance with age should differ between the condition with a category label and the condition without it. To test this hypothesis, we replicated an experiment previously conducted on adults with child participants and additionally assessed individual differences in participants' verbal flexibility. Children aged 6 to 9 years ($N = 33$) participated in the experiment which consisted of two stages: a task stage and a test stage. During the task stage children completed a classification task and a preference assessment task. In the test phase we examined how well the children remembered the images from the first stage. As a result, we observed the effect of representational shift in children: the number of *correct detections* and the *sensitivity* (d') were lower in the classification task compared to the preference assessment task. Thus, the hypothesis regarding age-related differences in the manifestation of the effect was confirmed. However, no individual differences were found in the relationship between the representational shift effect and verbal flexibility.

Keywords: categorical perception, ontogenesis, verbalization, categories, detection, verbal flexibility.

Funding. The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 20-01-00001

For citation: Kotov A.A., Kotova T.N., Afonin M.D. Representational Shifts in Children Aged 6 to 9. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2025. Vol. 21, no. 1, pp. 55–63. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2025210106>

Введение

Слова, которые используют люди для коммуникации, играют огромную роль для более базовых когнитивных функций — категоризации и памяти [4; 9; 15]. Так как слова тесным образом связаны с понятиями и категориями, они могут изменять репрезентации объектов в сторону семантических значений и прототипов категорий. Например, в классическом исследовании Л. Кармайкла и коллег [5] участникам показывали неоднозначные фигуры и сопровождали их разными названиями. Оказалось, что в зависимости от использованного названия участники изменяли воспоминание об изображенной фигуре.

Гипотеза репрезентационного сдвига

Одним из важных современных исследований о роли категорий базового уровня и их названий в запоминании является исследование Г. Лупяна [8]. В нем участники воспринимали и запоминали изображения стульев и ламп — либо в зависимости от их категориальной принадлежности (они классифицировали каждое изображение как принадлежащее к одной из категорий), либо они воспринимали изображения некатегориально (выражали предпочтение, оценивая, нравится им объект или нет). После этого участники выполняли тест, в котором нужно было различить ста-

рые изображения среди новых. Г. Лупян обнаружил, что успешность распознавания старых изображений была значительно хуже в условии с классификацией, чем с выполнением некатегориальных заданий. Он выдвинул гипотезу о репрезентационном сдвиге в памяти: использование категориальных названий приводит к активации семантической категории (ее прототипу) и затем к нисходящему влиянию на восприятие — смещению внимания на категориально значимые, типичные признаки объекта. Это приводит к тому, что при последующем распознавании уже виденного объекта происходит рассогласование между его репрезентацией и его реальными свойствами, что затрудняет опознание объекта. Репрезентационный сдвиг должен вызывать снижение правильных обнаружений, но не оказывать влияние на совершение ошибок по принципу ложных тревог, т. е. не создавать трудностей в различении ранее запомненных объектов от других, ранее не представленных.

В последующих исследованиях гипотеза репрезентационного сдвига была подвергнута критике и уточнению. Так, Н. Бланко и Т. Гурекис [3] предположили, что забывание в задаче Г. Лупяна [8] можно объяснить тем, что некатегориальная задача более сложная, чем задача на классификацию, поскольку требует оценки каждого объекта по разным признакам и дополнительно включает эмоциональную оценку (стул нравится, потому что красивый, подойдет к мебели, удобно сидеть и т. д.). Для проверки этого в их исследовании было добавлено новое условие с заданием оценить в какую сторону повернут предмет. Это некатегориальное задание в целом было настолько же простым, как и предыдущая задача с названием категории, но не требовало названия. В итоге оказалось, что новое некатегориальное задание также вело к забыванию, как и задание на классификацию.

В похожем исследовании Д. Ричлер, Т. Пальмери и И. Готье [14] тоже предположили, что эффект репрезентационного сдвига может объясняться действием более простых, не категориальных механизмов. В частности, они показали, что эффект пропадает, если запоминаются предметы не из одной категории (как было в эксперименте Г. Лупяна), а каждый из разных категорий. В этом случае, утверждают они, эффект можно объяснить тем, что использование категориальных имен просто искусственно снижает перцептивную различимость объектов, без существенного изменения их репрезентации.

Однако гипотеза репрезентационного сдвига также получила развитие. Как показали дальнейшие исследования связи между запоминанием и научением, данный эффект имеет более широкое значение — не только для объяснения запоминания знакомых объектов. Оказалось, что похожий эффект вызывается и при использовании искусственных категорий. Например, если для искусственных изображений создать категориальное правило, то потом новые примеры категории будут хуже запоминаться при сравнении с теми, для которых категориального правила нет [6]. Таким образом, категориальная репре-

зентация действительно влияет на извлечение информации из памяти.

Во многом, объяснение данного эффекта через изменение в работе такой психической функции, как внимание, в условиях опосредованности если не прямо используемым знаком (названием категории), то продуктом его использования (категориальной репрезентацией), соответствует концепции культурно-исторического подхода [1]. Это подводит исследователей эффекта к необходимости рассмотреть его проявления в онтогенезе.

Репрезентационный сдвиг и онтогенез

Связь языка и категорий не является постоянной на протяжении жизни, эта связь развивается и изменяется в онтогенезе [1]. Дети до 6–7 лет менее полагаются на речь при формировании новых категорий и запоминании [18]. Тем не менее в этом возрасте они начинают открывать для себя возможности, которые предоставляют слова и в том числе названия категорий [10; 13]. В дошкольном возрасте такую речевую поддержку оказывают взрослые: их вербальные объяснения, требования и коммуникативные стратегии формируют у детей новые способы обобщения [16].

Интересно, что, по-видимому, первое влияние вербальных ярлыков на запоминание и нечто похожее на эффект репрезентационного сдвига удается обнаружить даже в младенческом возрасте. Так, в исследовании с младенцами в возрасте 12 месяцев было показано, что после запоминания изображений игрушек, сопровождаемых одним общим названием, дети впоследствии хуже распознавали эти игрушки среди новых, в отличие от условия, в котором каждая запоминаемая игрушка сопровождалась отдельным названием [7]. Авторы объясняют результаты тем, что общее название формирует категориальные ожидания в виде поиска общих свойств у разных игрушек, что приводит к искажению их следа в памяти. Данный эффект не сравнивался у детей разных возрастов и, конечно, методика его обнаружения сильно отличалась от методики для взрослых.

В нашем исследовании мы проверили, есть ли эффект репрезентационного сдвига у детей 6–9 лет и зависит ли он от возраста участников и индивидуальных различий в вербальной гибкости. Если задача побуждает к использованию речи и названий категорий как культурных средств, поддерживающих память, то мы предполагаем, что у детей будет также наблюдаться эффект репрезентационного сдвига. При этом возраст детей должен по-разному проявляться в связи с запоминанием в условиях, побуждающих к использованию категориальных названий, поскольку они будут демонстрировать опосредованный характер запоминания, и с запоминанием в условиях без категориальных названий, поскольку оно будет отражать запоминание без поддержки культурными средствами [1].

Мы использовали экспериментальное задание Г. Лупяна [8], адаптировав его под возрастные возмож-

ности детей. Дополнительно мы измеряли у детей индивидуальные различия с помощью методики оценки вербальной гибкости [17; 19]. Методика вербальной гибкости оценивает способность к решению лексической задачи с помощью категориальной информации. В данной методике ребенку надо извлечь из памяти за одну минуту как можно большее количество примеров одной категории. В результате в последовательности произнесенных примеров оценивается количество категориальных кластеров, в которые организуется ряд примеров. Считается, что чем большее количество таких подкатегорий создается ребенком, тем выше гибкость — как стратегия решения данной задачи: чем чаще он переключается с кластера на кластер, тем легче становится решение задачи. Измерение индивидуальных различий в вербальной гибкости позволит оценить, является ли влияние вербализации на запоминание стратегическим или автоматическим. Если оно является стратегическим, тогда чем более развита способность к вербальной гибкости, тем сильнее должен быть выражен эффект репрезентационного сдвига.

Таким образом, в настоящем исследовании мы проверяли несколько гипотез. Если гипотеза репрезентационного сдвига верна, то мы ожидали, что дети, как и взрослые, будут демонстрировать эффект худшего запоминания в условии с категориальными лейблами, чем без них. При этом с возрастом у них должна улучшаться способность к распознаванию примеров без их соотнесения с категориями (натуральное запоминание) и оставаться на одном уровне в условии опосредования категориальными ярлыками (опосредованное запоминание).

Методы

Испытуемые

В исследовании приняли участие 33 ребенка от 6 до 9 лет ($M = 7,87$, $SD = 1,57$, 18 девочек и 15 мальчиков). Все дети принимали участие в эксперименте в индивидуальном порядке — либо в домашних условиях, либо в учебном заведении (после дополнительных занятий). Дети получали за участие небольшое вознаграждение (блокнот, карандаши и ластик).

Материал

Мы воспроизвели материал и процедуру эксперимента Г. Лупяна [8] с адаптацией для детей данного возраста. Эксперимент был создан с использованием программного обеспечения PsychoPy [12]. В нашем эксперименте, как и в оригинальном исследовании, использовались 40 изображений стульев и 40 изображений ламп из онлайн-каталога ИКЕА. Значительная часть изображений совпадала с изображениями из эксперимента Г. Лупяна; были исключены изображения нетипичных для категории примеров, поскольку мы предполагали, что для детей их категоризация не будет автоматической. Каждое изображение предьявлялось на белом фоне. Размер изображений составлял 250x250 пикселей, и их предьявление происходило

на мониторе ноутбука с диагональю 14 дюймов. Изображения были разделены на группы и составляли пары — группа изображений для этапа с заданием и группа «новых» изображений, которые использовались только для тестового этапа. Соответственно, каждое изображение в паре имело небольшие отличия: например, в форме деталей, их цвете, материале или сочетании (рис.1). Изображения, которые предьявлялись на этапе с заданием, были также разделены на два различных набора — для условия с классификацией и для условия с оценкой привлекательности — по 10 изображений соответственно.



Рис. 1. Примеры изображений на этапе изучения (сверху) и тестирования (снизу)

Процедура

Отличием нашего задания от задания Г. Лупяна было то, что мы не использовали клавиатуру или геймпады для сбора ответов, как это было в оригинальном исследовании для взрослых. Вначале детям демонстрировали изображения лампы или стула. После того, как изображение пропадало с экрана, мы показывали детям категории ответов — условное изображение стула и лампы для стадии классификации и грустный и веселый смайлики для обратной связи. Ответ давался при помощи наведения курсора или нажатия на соответствующее изображение категории.

На первом этапе участникам было представлено задание. На этом этапе половина участников проходила сначала условие с классификацией, а потом условие с оценкой предпочтений, другая половина — наоборот. Предьявление изображений из каждого набора внутри каждого условия было случайным.

После первого этапа с заданием, участники переходили к выполнению тестовой фазы. В тестовой фазе в качестве стимулов были использованы как предьявленные прежде изображения, так и новые, с которыми участники не сталкивались в предыдущем

задании. Все стимулы были перемешаны и предъявлялись в рандомизированном порядке. Во время тестовой фазы участники использовали для ответа также два значка на экране: один для ответа «было» (галочка), а другой для ответа «не было» (крестик).

Перед проведением эксперимента мы оценивали у детей уровень вербальной гибкости. Участникам давалась одна минута для того, чтобы назвать вслух как можно больше слов из категории «животные». Дети выполняли тренировку к этому заданию на другой категории («еда»). Время измерялось при помощи таймера, который был виден участнику. Ответы фиксировались при помощи диктофона. Оценка ответов производилась следующим образом: в общем количестве слов выделялись кластеры — группы слов, объединенные в общую категорию. Затем подсчитывалось количество переключений между этими кластерами, т. е. если всего кластеров было 4, то количество переключений составляло 3. Таким образом, чем выше было количество переключений (но не общее количество слов), тем выше был показатель вербальной гибкости у конкретного участника. Мы оценивали связь вербальной гибкости как с успешностью запоминания в разных условиях, так и с возрастом участников.

Оценка результатов тестового этапа в основном эксперименте происходила с помощью расчетов показателей теории обнаружения сигнала (ТОС): количества правильных обнаружений, ложных тревог, чувствительности и критерия принятий решений. Поскольку мы использовали внутрисубъектный экспериментальный план, то каждый из этих показателей рассчитывался для участника как для изображений в условии с классификацией, так и по отношению к изображениям в условии с оценкой предпочтений. Материалы эксперимента и результаты размещены в репозитории (<https://osf.io/u49v7/>).

Результаты

Поскольку дети выполняли задание на классификацию изображений в процессе взаимодействия с экспериментатором, мы не оценивали успешность его выполнения. В оригинальном исследовании такая оценка успешности категоризации проводилась как относительно категорий (лампы и стулья), так и относительно порядка (до или после оценки привлекательности). Никаких различий не было обнаружено, и возможность таких различий не предполагалась теоретически. Для оценки успешности выполнения теста на распознавание мы использовали показатели

ТОС (доля правильных обнаружений, ложных тревог, чувствительность и критерий принятия решения). В табл. 1 приведены результаты для условий классификации и предпочтения.

В целом, успешность выполнения теста у детей была высокой. Количество правильных обнаружений было выше уровня случайных ответов (0,5) в обоих условиях: в условии с предпочтением ($t(32) = 7,68, p < 0,001, \text{Cohen's } d = 1,32$) и классификацией ($t(32) = 2,12, p = 0,03, \text{Cohen's } d = 0,38$). Также ниже уровня случайных ответов было количество ложных тревог, в условии с предпочтением ($t(32) = -3,06, p = 0,004, \text{Cohen's } d = -0,53$) и классификацией ($t(32) = -2,96, p = 0,006, \text{Cohen's } d = -0,51$).

Как видно из табл. 1, количество правильных обнаружений было больше в условии с оценкой предпочтений: $t(32) = 6,2, p < 0,001, \text{Cohen's } d = 1,09$. После классификации дети запоминали меньше изображений. Различий в количестве ложных тревог не было: $t(32) = 0,61, p > 0,1, \text{Cohen's } d = 0,16$. Общая чувствительность была также выше в условии с оценкой предпочтений: $t(32) = 4,41, p < 0,001, \text{Cohen's } d = 0,77$. Таким образом, разница между условиями в чувствительности обусловлена количеством правильных обнаружений, а не количеством ложных тревог. Также мы обнаружили разницу в критерии принятия решения: $t(32) = -4,76, p < 0,001, \text{Cohen's } d = -0,83$. Критерий в условии с оценкой предпочтений был более либеральным, следовательно, для участников выполнение теста на примерах из этого условия было субъективно более простым.

Сравнивая средние значения показателей и различия между условиями у детей и взрослых из оригинального исследования, можно отметить, что результаты детей полностью совпадают с результатами у взрослых в оригинальном исследовании и тем самым подтверждают, что у детей также наблюдается репрезентационный сдвиг: использование в ходе классификации названий категорий приводит к тому, что след памяти конкретных изображений смещается в сторону более обобщенной репрезентации. Таким образом, в условиях потенциально возможной опоры восприятия на знак (доступное в семантической памяти название категории), процессы восприятия и памяти задействуют правила обработки перцептивной информации, зафиксированные за этим знаком — в первую очередь воспринимать и сохранять значения ключевых для данной категории признаков.

Далее мы оценили связь запоминания с возрастом участников и индивидуальными различиями в вербальной гибкости. Мы обнаружили (табл. 2), что

Таблица 1
Среднее и стандартное отклонение доли правильных обнаружений, ложных тревог, d' и критерия принятия решений (c)

Условие	Правильные обнаружения ***	Ложные тревоги, ns	d' ***	c ***
Оценка предпочтений	,80(.23)	,38(.17)	1,89(1,90)	-0,70(1,05)
Классификация	,56(.19)	,36(.22)	,58(.68)	,3(.88)

возраст участников коррелирует только с успешностью запоминания изображений в условии с оценкой предпочтений: чем старше участник, тем больше правильных ответов, выше чувствительность и меньше ложных тревог. Успешность запоминания в условии с классификацией не была связана с возрастом. Также с возрастом не был связан критерий принятия решения ни в одном из условий.

Из разных показателей методики вербальной гибкости мы использовали только основной — количество категориальных кластеров. В целом, среднее значение вербальной гибкости составило $M = 4,25$, $SD = 2,27$ (т. е. дети в среднем за минуту создавали четыре категориальных кластера). Для проверки наличия связи между возрастом и уровнем вербальной гибкости был проведен корреляционный анализ при помощи коэффициента Пирсона. Как и ожидалось, уровень вербальной гибкости оказался связан с возрастом: чем старше участник, тем выше вербальная гибкость: $r = 0,439$, $p = 0,041$. Однако мы не обнаружили связи вербальной гибкости ни с одним из показателей ТОС ни в одном из условий ($p > 0,1$).

Обсуждение результатов

В проведенном исследовании мы изучали эффект репрезентационного сдвига у детей 6–9 лет. Данный эффект у взрослых объясняется смещением внимания под влиянием категориальных ярлыков на категориально значимые признаки, что приводит к ухудшению памяти на индивидуальные примеры. Данный эффект еще не изучался у детей, и, согласно нашей гипотезе, он должен наблюдаться у детей 6–9 лет. Мы обнаружили, что дети в этом возрасте имеют практически такое же проявление данного эффекта, как и взрослые. При этом были найдены возрастные изменения в проявлении эффекта — ожидаемая низкая успешность распознавания примеров в условии с классификацией (т. е. категориальными названиями) не изменялась с возрастом, а в среднем более высокая успешность распознавания примеров в условии без категориальных лейблов увеличивалась в зависимости от возраста. Мы считаем, что данная закономерность отражает особенности развития культурных когнитивных функций: когда функция поддерживается знаковыми средствами, ее результаты более стабильны и в определенный момент выходят на плато, а когда не поддерживается, в более раннем возрасте эта функция существенно менее результативна. При этом, по-видимому, мы не обнаружили тот возраст, где появляется эффект репрезентационного сдвига. По результатам видно, что

к началу младшего школьного возраста название категории, как знак, сдвигающий внимание к категориальным признакам объекта при его запоминании, уже интериоризирован. Это мотивирует нас продолжать исследование в отношении динамики данного феномена в дошкольном возрасте.

Мы не обнаружили связь эффекта репрезентационного сдвига с индивидуальными различиями в вербальной гибкости. Несмотря на то, что участники демонстрировали возрастные изменения в росте вербальной гибкости, уровень вербальной гибкости не влиял на успешность запоминания изображений, как в условии с категориальными названиями (с классификацией), так и без них. В итоге, наши результаты подтверждают и расширяют теоретическое объяснение эффекта репрезентационного сдвига. Как показывают наши результаты, слова и вербализация влияют на извлечение информации из памяти как у взрослых, так и у детей в возрасте с шести лет. То, что названия категорий смещают внимание на категориально релевантные признаки, имеет возрастные закономерности в развитии: дети в данном возрасте полагаются на категориальные основания для создания и извлечения следов памяти. Интересно, что влияние категориальных названий не усиливалось с возрастом, а было на том же уровне, что и у взрослых участников в оригинальном исследовании. В то же время извлечение информации из памяти без опоры на категориальные названия изменялось — улучшалось — с возрастом. В этой тенденции мы видим подтверждение роли речи в развитии высших психических функций: названия создают у детей другой, культурный способ организации информации. В этом случае смещение внимания на категориальные признаки приводит к одинаковому со взрослыми способу кодирования и репрезентации информации. При этом без категориальных названий возможно по-разному организовывать процесс вспоминания, используя разные стратегии и способы припоминания. Чем старше ребенок, тем больше у него таких возможностей.

В нашем исследовании мы использовали объяснение репрезентационного сдвига в распознавании через влияние языка и названия категорий. В оригинальном исследовании категориальные названия лишь подразумевались самим типом задания на классификацию и не присутствовали явно в виде текста или не требовались для произношения. В настоящем исследовании ярлыки категорий присутствовали на экране, но лишь в виде условных изображений двух категорий. Возможно ли тогда утверждать, что искажения памяти вызваны именно языковыми фактора-

Таблица 2

Корреляция (Пирсон) возраста участника с показателями ТОС.
В скобках указаны уровни статистической значимости

Условие	Правильные обнаружения	Ложные тревоги	d'	c
Предпочтения	,476 (.03)*	–0,495 (.02)*	,51 (.01)**	,012 (.96)
Классификация	–0,366 (.11)	–0,293 (.21)	,038 (.68)	,365 (.11)

ми? В случае взрослых участников это можно было бы проверить, используя методы вербальной интерференции для подавления использования речи на разных этапах выполнения задания. В случае с детьми метод вербальной интерференции затруднителен, поэтому возможно обратное — индукция или усиление речевых процессов, например, с помощью произношения названий. Однако, как видно из результатов, даже без этого эффект достаточно выражен. Кроме этого, большинство детей выполняло данное задание практически вслух, озвучивая свое решение как в случае классификации, так и в случае оценки привлекательности.

Гипотеза репрезентационного сдвига [9] в настоящее время получает развитие в исследованиях зрительной кратковременной памяти. Различные механизмы влияния вербализации на запоминание в данный момент рассматриваются в качестве оценки связи между разными форматами кодирования информации в долговременной памяти и зрительной кратковременной памяти. Так, в модели категориальной зрительной долговременной памяти А. Сузы [10; 20] было показано, что вербализация не сводится лишь к смещению внимания на семантически релевантные признаки и отвлечению от нерелевантных: даже если признаки, на основе которых производится запоминание, будут помещены в фокус внимания, вербализация все равно улучшит распознавание. И у взрослых, и у детей вербализация в первую очередь создает более удобные репрезентации в долговременной памяти, с помощью которых возможно решение разных задач в кратковременной памяти [2; 11].

Результаты нашего исследования оставляют открытым вопрос о связи эффекта репрезентационного сдвига с характером влияния языка — автоматическим или стратегическим. Мы предположили, что если влияние является стратегическим, то дети с более развитыми способностями к использованию вербальных категорий для извлечения информации из памяти будут демонстрировать более выраженный эффект. В настоящем исследовании мы не обнаружили данную связь, при том, что связь вербальной гибкости с возрастом была обнаружена. Эти данные заставляют предполагать, что влияние языка на запоминание у детей является автоматическим, а не стратегическим.

Литература

1. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. М.: Лабиринт, 2012. 352 с.
2. *Aslanov I.A., Sudorgina Y.V., Kotov A.A.* The explanatory effect of a label: its influence on a category persists even if we forget the label // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 12. P. 745586. DOI:10.3389/fpsyg.2021.745586
3. *Blanco N., Gureckis T.* Does category labeling lead to forgetting? // *Cognitive Processing*. 2013. Vol. 14. № 1. P. 73–79. DOI:10.1007/s10339-012-0530-4
4. *Borghi A.M., Fernyhough C.* Concepts, abstractness and inner speech // *Philosophical transactions of the Royal Society*

Заключение

В исследовании мы впервые зафиксировали эффект репрезентационного сдвига у детей 6–9 лет. Дети демонстрировали практически такое же проявление данного эффекта, как и взрослые в предыдущих исследованиях [8]. Мы также описали возрастные изменения в проявлении эффекта: успешность распознавания примеров в условии с категориальными названиями не изменялась с возрастом, а успешность распознавания примеров в условии без категориальных названий увеличивалась в зависимости от возраста. Связь эффекта репрезентационного сдвига с индивидуальными различиями детей в вербальной гибкости обнаружена не была. В целом, результаты исследования согласуются с гипотезой о репрезентационном сдвиге в семантической памяти: смещение внимания под влиянием категориальных названий на типичные для данной категории признаки объекта.

В нашем исследовании мы уделили мало вниманию изучению отдельных факторов, которые могли бы объяснять эффект репрезентационного сдвига. К примеру, в будущих исследованиях необходимо проверить то, какой вклад в этот эффект вносит развитие рабочей памяти или других когнитивных функций, связанных с речью и развитием контроля.

Несмотря на то, что мы продемонстрировали, что у детей 6–9 лет эффект выражен в той же степени, что и у взрослых, для дальнейших исследований остается открытым вопрос о нижней границе возникновения эффекта. Представленная нами методика может быть успешно изменена и адаптирована для детей младше 6 лет, что откроет возможности изучения эффекта на более младшей выборке. При этом после обнаружения возраста, граничного для данного феномена, откроется возможность планирования эксперимента с внешним использованием знака, на интериоризации которого этот феномен базируется. Это позволит проверять конкретные предположения о факторах, объясняющих репрезентационный сдвиг.

Наличие эффекта репрезентационного сдвига у детей младшего школьного возраста может указывать на роль категориальных знаний в усвоении и запоминании новой информации. Данные результаты могут иметь значение для организации учебных процессов в начальном образовании.

References

1. *Vygotskii L.S.* Myshlenie i rech [Thought and Language]. Moscow: Publ. Labirint, 2012, 352 p. (in Russ.)
2. *Aslanov I.A., Sudorgina Y.V., Kotov A.A.* The explanatory effect of a label: its influence on a category persists even if we forget the label. *Frontiers in Psychology*, 2022. Vol. 12, pp. 745–586. DOI:10.3389/fpsyg.2021.745586
3. *Blanco N., Gureckis T.* Does category labeling lead to forgetting? *Cognitive Processing*, 2013. Vol. 14, no. 1, pp. 73–79. DOI:10.1007/s10339-012-0530-4
4. *Borghi A.M., Fernyhough, C.* Concepts, abstractness and inner speech. *Philosophical transactions of the Royal*

of London. Series B, Biological sciences. 2023. Vol. 378. № 1870. P. 20210371. DOI:10.1098/rstb.2021.0371

5. Carmichael L., Hogan H.P., Walter A.A. An experimental study of the effect of language on the reproduction of visually perceived form // *Journal of Experimental Psychology*. 1932. Vol. 15. № 1. P. 73–86. DOI:10.1037/h0072671

6. De Brigard F., Brady T.F., Ruzic L., Schacter D.L. Tracking the emergence of memories: A category-learning paradigm to explore schema-driven recognition // *Memory & Cognition*. 2017. Vol. 45. № 1. P. 105–120. DOI:10.3758/s13421-016-0643-6

7. LaTourette A.S., Waxman S.R. Naming guides how 12-month-old infants encode and remember objects // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2020. Vol. 117. № 35. P. 21230–21234. DOI:10.1073/pnas.2006608117

8. Lupyan G. From chair to “chair”: a representational shift account of object labeling effects on memory // *Journal of Experimental Psychology. General*. 2008. Vol. 137. № 2. P. 348–369. DOI: 10.1037/0096-3445.137.2.348

9. Lupyan G. Linguistically modulated perception and cognition: the label-feedback hypothesis // *Frontiers in Psychology*. 2012. Vol. 3. P. 54. DOI:10.3389/fpsyg.2012.00054

10. Overkott C., Souza A.S. The fate of labeled and nonlabeled visual features in working memory // *Journal of Experimental Psychology. Human Perception and Performance*. 2023. Vol. 49. № 3. P. 384–407. DOI:10.1037/xhp0001089

11. Overkott C., Souza A.S., Morey C.C. The developing impact of verbal labels on visual memories in children // *Journal of Experimental Psychology. General*. 2022. Vol. 152. № 3. P. 825. DOI:10.1037/xge0001305

12. Peirce J., Gray J.R., Simpson S., MacAskill M., Höchenberger R., Sogo H., Kastman E., Lindeløv J.K. PsychoPy2: Experiments in behavior made easy // *Behavior Research Methods*. 2019. Vol. 51. № 1. P. 195–203. DOI:10.3758/s13428-018-01193-y

13. Persaud K., Macias C., Hemmer P., Bonawitz E. Evaluating recall error in preschoolers: Category expectations influence episodic memory for color // *Cognitive Psychology*. 2021. Vol. 124. P. 101357. DOI:10.1016/j.cogpsych.2020.101357

14. Richler J.J., Palmeri T.J., Gauthier I. How does using object names influence visual recognition memory? // *Journal of Memory and Language*. 2013. Vol. 68. № 1. P. 10–25. DOI:10.1016/j.jml.2012.09.001

15. Rissman L., Lupyan G. Words do not just label concepts: activating superordinate categories through labels, lists, and definitions // *Language, cognition and neuroscience*. 2024. Vol. 39. № 5. P. 657–676. DOI:10.1080/23273798.2024.2350526

16. Ruggeri A., Walker C.M., Lombrozo T., Gopnik A. How to Help Young Children Ask Better Questions? // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 11. P. 2908. DOI:10.3389/fpsyg.2020.586819

17. Sauzéon H., Lestage P., Raboutet C., N’Kaoua B., Claverie B. Verbal fluency output in children aged 7–16 as a function of the production criterion: qualitative analysis of clustering, switching processes, and semantic network exploitation // *Brain and Language*. 2004. Vol. 89. № 1. P. 192–202. DOI:10.1016/S0093-934X(03)00367-5

18. Sloutsky V.M., Deng W. Categories, concepts, and conceptual development // *Language, Cognition and Neuroscience*. 2019. Vol. 34. № 10. P. 1284–1297. DOI:10.1080/23273798.2017.1391398

19. Snyder H.R., Munakata Y. Becoming self-directed: abstract representations support endogenous flexibility in children // *Cognition*. 2010. Vol. 116. № 2. P. 155–167. DOI:10.1016/j.cognition.2010.04.007

Society of London. Series B, Biological sciences, 2023. Vol. 378, no. 1870, pp. 20210371. DOI:10.1098/rstb.2021.0371

5. Carmichael L., Hogan H.P., Walter A.A. An experimental study of the effect of language on the reproduction of visually perceived form. *Journal of Experimental Psychology*, 1932. Vol. 15, no. 1, pp. 73–86. DOI:10.1037/h0072671

6. De Brigard F., Brady T.F., Ruzic L., Schacter D.L. Tracking the emergence of memories: A category-learning paradigm to explore schema-driven recognition. *Memory & Cognition*, 2017. Vol. 45, no. 1, pp. 105–120. DOI:10.3758/s13421-016-0643-6

7. LaTourette A.S., Waxman S.R. Naming guides how 12-month-old infants encode and remember objects. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 2020. Vol. 117, no. 35, pp. 21230–21234. DOI:10.1073/pnas.2006608117

8. Lupyan G. From chair to “chair”: a representational shift account of object labeling effects on memory. *Journal of Experimental Psychology. General*, 2008. Vol. 137, no. 2, pp. 348–369. DOI: 10.1037/0096-3445.137.2.348

9. Lupyan G. Linguistically modulated perception and cognition: the label-feedback hypothesis. *Frontiers in Psychology*, 2012. Vol. 3, pp. 54. DOI:10.3389/fpsyg.2012.00054

10. Overkott C., Souza A.S. The fate of labeled and nonlabeled visual features in working memory. *Journal of Experimental Psychology. Human Perception and Performance*, 2023. Vol. 49, no. 3, pp. 384–407. DOI:10.1037/xhp0001089

11. Overkott C., Souza A.S., Morey C.C. The developing impact of verbal labels on visual memories in children. *Journal of Experimental Psychology. General*, 2022. Vol. 152, no. 3, pp. 825. DOI:10.1037/xge0001305

12. Peirce J., Gray J.R., Simpson S., MacAskill M., Höchenberger R., Sogo H., Kastman E., Lindeløv J.K. PsychoPy2: Experiments in behavior made easy. *Behavior Research Methods*, 2019. Vol. 51, no. 1, pp. 195–203. DOI:10.3758/s13428-018-01193-y

13. Persaud K., Macias C., Hemmer P., Bonawitz E. Evaluating recall error in preschoolers: Category expectations influence episodic memory for color. *Cognitive Psychology*, 2021. Vol. 124, pp. 101357. DOI:10.1016/j.cogpsych.2020.101357

14. Richler J.J., Palmeri T.J., Gauthier I. How does using object names influence visual recognition memory? *Journal of Memory and Language*, 2013. Vol. 68, no. 1, pp. 10–25. DOI:10.1016/j.jml.2012.09.001

15. Rissman L., Lupyan G. Words do not just label concepts: activating superordinate categories through labels, lists, and definitions. *Language, cognition and neuroscience*, 2024. Vol. 39, no. 5, pp. 657–676. DOI:10.1080/23273798.2024.2350526

16. Ruggeri A., Walker C.M., Lombrozo T., Gopnik A. How to Help Young Children Ask Better Questions? *Frontiers in Psychology*, 2021. Vol. 11, pp. 2908. DOI:10.3389/fpsyg.2020.586819

17. Sauzéon H., Lestage P., Raboutet C., N’Kaoua B., Claverie B. Verbal fluency output in children aged 7-16 as a function of the production criterion: qualitative analysis of clustering, switching processes, and semantic network exploitation. *Brain and Language*, 2004. Vol. 89, no. 1, pp. 192–202. DOI:10.1016/S0093-934X(03)00367-5

18. Sloutsky V.M., Deng W. Categories, concepts, and conceptual development. *Language, Cognition and Neuroscience*, 2019. Vol. 34, no. 10, pp. 1284–1297. DOI:10.1080/23273798.2017.1391398

19. Snyder H.R., Munakata Y. Becoming self-directed: abstract representations support endogenous flexibility in children. *Cognition*, 2010. Vol. 116, no. 2, pp. 155–167. DOI:10.1016/j.cognition.2010.04.007

20. Souza A.S., Skóra Z. The interplay of language and visual perception in working memory // *Cognition*. 2017. Vol. 166. P. 277–297. DOI:10.1016/j.cognition.2017.05.038

20. Souza A.S., Skóra Z. The interplay of language and visual perception in working memory. *Cognition*, 2017. Vol. 166. pp. 277–297. DOI:10.1016/j.cognition.2017.05.038

Информация об авторах

Котов Алексей Александрович, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник научно-учебной лаборатории когнитивных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4426-4265>, e-mail: akotov@hse.ru

Котова Татьяна Николаевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории когнитивных исследований, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (ФГБОУ ВО «РАНХиГС»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2583-1922>, e-mail: tkotova@gmail.com

Афонин Матвей Дмитриевич, стажер-исследователь научно-учебной лаборатории когнитивных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0120-5757>, e-mail: mafonin@hse.ru

Information about the authors

Alexey A. Kotov, PhD in Psychology, Senior Researcher, Laboratory for Cognitive Research, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4426-4265>, e-mail: akotov@hse.ru

Tatyana N. Kotova, PhD in Psychology, Senior Researcher, Laboratory for the Cognitive Research, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2583-1922>, e-mail: tkotova@gmail.com

Matvei D. Afonin, Research Assistant, Laboratory for Cognitive Research, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0120-5757>, e-mail: mafonin@hse.ru

Получена 23.07.2024

Received 23.07.2024

Принята в печать 14.03.2025

Accepted 14.03.2025

Этническая идентичность и субъективное восприятие времени личности (на примере армянской молодежи)

А.С. Берберян

Российско-Армянский (Славянский) университет, г. Ереван, Армения
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0321-0161>, e-mail: aspsy@inbox.ru

Э.С. Берберян

Профессиональная общественная организация «Союз психологов Армении», Ереван, Армения
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3889-5933>, e-mail: hermpsy@mail.ru

С.Р. Геворкян

Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна, г. Ереван, Армения
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4467-9759>, e-mail: gevorgyansrbuhi@asp.u.am

Данная работа направлена на исследование характеристик этнической идентичности и субъективного восприятия времени. В статье идентичность рассматривается в рамках проблемы «Я» и «Образ Я», предполагающей наличие информации о себе и преобладание психической деятельности в качестве совокупности представлений индивида о самом себе. Авторы акцентируют внимание на экзистенциальном и феноменологическом подходе к переживанию личностью понятия времени и связи его с этнической идентичностью. Целью исследования является изучение связи особенностей идентичности и субъективной оценки времени личности в психологическом ракурсе. Представлены результаты эмпирического исследования ($N = 89$), проведенного со студентами различных направлений профессиональной подготовки и курсов обучения в возрасте от 18 до 24 лет ($M = 19,60$; $SD = 1,30$). Исследование проводилось с использованием авторской анкеты для выявления социально-демографических данных, методики «Типы этнической идентичности личности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова), методики «Семантический дифференциал времени» (Л.И. Вассерман и другие), Шкалы экспресс-оценки выраженности этнической идентичности и Шкалы экспресс-оценки чувств, связанных с этнической принадлежностью (Н.М. Лебедева). Полученные результаты позволили выявить основные характеристики этнической идентичности и выделить доминантные типы у армянской студенческой молодежи. По результатам проверки выдвинутых гипотез были выявлены статистически достоверные связи между чувствами по отношению к своей национальности и длительностью проживания в Армении, между ощущением себя армянином и оценкой прошлого и будущего.

Ключевые слова: этническая идентичность, позитивная этническая идентичность, восприятие времени, армянская молодежь, длительность проживания в Армении.

Финансирование. Исследование выполнено при поддержке Комитета высшего образования и науки МОНК РА (Научный проект №10-2/24SSAH-5A039).

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования И.А. Саркисян.

Для цитаты: Берберян А.С., Берберян Э.С., Геворкян С.Р. Этническая идентичность и субъективное восприятие времени личности (на примере армянской молодежи) // Культурно-историческая психология. 2025. Том 21. № 1. С. 64–76. DOI: <https://doi.org/10.17759/10.17759/chp.2025210107>

Ethnic Identity and Personality's Subjective Perception of Time (on Example of Armenian Youth)

Asya S. Berberyan

Russian-Armenian (Slavonic) University, Yerevan, Armenia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0321-0161> , e-mail: aspsy@inbox.ru

Hermine S. Berberyan

“Union of Psychologists of Armenia” professional public organization, Yerevan, Armenia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3889-5933> , e-mail: hermpsy@mail.ru

Srbuhi R. Gevorgyan

Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University, Yerevan, Armenia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4467-9759> , e-mail: gevorgyansrbuhi@aspu.am

This work is aimed at studying the characteristics of ethnic identity and subjective perception of time. In the article, identity is considered within the framework of the problem of “Self” and “Self-Image”, which implies the presence of information about oneself and the continuity of mental activity as a set of ideas of the individual about himself. The authors focus on the existential and phenomenological approach to the experience of the personality of the concept of time and its connection with ethnic identity. The goal of the study is the investigation of the features of identity and the subjective assessment of the time of the personality in a psychological perspective. The results of an empirical study (N=89) conducted on students of various areas of professional training and courses of study aged 18 to 24 years (M=19,60; SD=1,30) are described. The study was conducted using the author's questionnaire to identify social and demographic data, the questionnaire “Types of ethnic identity of a personality” (G.U. Soldatova, S.V. Ryzhova), the Semantic time differential (L.I. Wasserman and others), Assessment of the severity of ethnic identity and the Scale for express evaluation of feelings associated with ethnicity (N.M. Lebedeva). The obtained results allowed us to identify the main characteristics of ethnic identity and highlight the dominant types among the Armenian student youth. Based on the results of hypotheses testing, statistically significant relationships were revealed between feelings towards one's nationality and the length of staying in Armenia, between the feeling of being Armenian and the assessment of the past and future.

Keywords: ethnic identity, positive ethnic identity, perception of time, Armenian youth, length of stay in Armenia.

Funding. The research was supported by the Higher Education and Science Committee of MESCS RA (Research project №10-2/24SSAH-5A039).

Acknowledgements. The authors would like to thank I.A. Sargsyan for the help in data collection.

For citation: Berberyan A.S., Berberyan H.S., Gevorgyan S.R. Ethnic Identity and Personality's Subjective Perception of Time (on Example of Armenian Youth). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2025. Vol. 21, no. 1, pp. 64–76. DOI: <https://doi.org/10.17759/10.17759/chp.2025210107>

Введение

Понятие этнической идентичности

Поиск ответов на вопрос: «Кто Я?», поиск личностью, социальной группой, обществом этнической идентичности является актуальной проблемой в современной научной психологии. Э. Эриксон определял идентичность в качестве важного условия для сохранения психического здоровья индивида, его подлинности, стабильности и внутренней целостности. В современной психологической науке потребность личности в этнической идентичности формируется гораздо шире, чем только принадлежность к определенной группе или социальной общности [21]. Потребность в идентичности определяется также ос-

мыслиением исторического опыта этноса личностью, что актуализирует фундаментальность научного исследования данной проблемы [23].

У Ч. Кули идентичность связана с понятием Я-концепции и с субъективным отражением мнения окружающих. Личность формируется в процессе взаимодействия с социумом, т. е. идентичность является частью Я-концепции, которая ответственна за осознание своей групповой принадлежности. Можно сказать, что идентичность является областью самосознания и складывается из обобщения мнений окружающих людей о человеке [8]. Р. Фогельсон считал, что в человеке происходит борьба между четырьмя видами идентичности: реальной идентичностью, идеальной идентичностью, негативной идентичностью

и предъявляемой идентичностью. В борьбе идентичностей человек стремится приблизить реальную идентичность к идеальной и уменьшить расстояние между реальной и негативной идентичностью [25].

В российской психологии идентичность больше исследовалась в рамках самосознания, самоопределения и социализации личности. Этот вопрос изучали Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.Б. Шнейдер, Т.Г. Стефаненко и другие [4; 14; 17]. Впервые вопрос самосознания в советской психологии изучался Л. Выготским. Он говорил о самосознании как о более высокой форме сознания, которому способствует развитие речи, произвольные движения и рост самостоятельности [4]. В.В. Столин говорил об идентичности как о самосознании личности, которое имеет многогранную структуру [15]. И.С. Кон рассматривает идентичность в рамках проблемы «Я» и «Образ Я». «Я» предполагает наличие информации о себе и преемственность психической деятельности, а «Образ Я» корректирует ее, т. е. «Образ Я» — это совокупность представлений индивида о самом себе [7].

Природа человека устроена таким образом, что он постоянно отождествляет себя с некой группой, с которой он имеет связи или которая близка ему своей идеологией, ценностной системой, системой взглядов [19]. В психологическом отношении важно понимание того, что идентификация связана с базисными потребностями человека. Это укрепляет чувство самосохранения, самоутверждения, самовыражения. Человеку необходимо чувствовать свою принадлежность к обществу, референтной группе и многое другое [6].

Этническая идентичность является частью социальной идентичности, которая предполагает осознание своей принадлежности к определенной этнической общности. Этническая идентичность включает когнитивный компонент, т. е. представление об особенностях своей группы, осознание себя ее членом, и аффективный — значимость членства в данной группе, отношение к ее качествам и их оценка. Отношение к собственной этнической общности выражается в этнических аттитюдах [18; 32]. Участие в социальной жизни этнической группы часто рассматривается как индикатор этнической идентичности. Однако до сих пор рассматривается вопрос устойчивости связи между тем, кем себя считает человек, и тем, как он поступает в реальной жизни [24]. В традиционных же обществах участие в социальной жизни и культуре этнической группы является необходимым условием формирования этнической идентичности [29].

Понятие времени в психологии

Проблема психологического времени, темпоральности личности обосновывается в работах П. Жане, Ш. Бюлер, К. Левина, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, К.А. Абульхановой-Славской, Т.Н. Березиной, Е.И. Головахи, А.А. Кроника, С.Б. Нестеровой, Ф. Зимбардо, Дж. Бойд, В.И. Ковалева и др.. Результаты эмпирических исследований, связанных с отношением ко времени, рассматривались в работах С.В. Духновского, Е.В. Забелиной, Я.В. Кравцовой, Т.Д. Дубовицкой, Д.Л. Прокопьева, П.И. Яничева и др.

Основные направления исследования времени в психологии связаны с представлениями об онтогенезе человека как единства биологического, социального и субъектного [5]. В научной психологии временные особенности человека как индивида, как личности и как субъекта рассматриваются на четырех основных уровнях: психофизическом, психофизиологическом, социально-психологическом и личностно-психологическом. Наряду с этим рассматриваются три подхода в исследовании времени: ситуативный, биографический и исторический.

1. Психофизический уровень предполагает выявление параметров физического времени, таких, как топологические (одновременность, последовательность) и метрические (длительность) характеристики, и бессознательных механизмов их психического отражения. Психофизический уровень проявляется в виде непосредственно переживаемого и оцениваемого времени [9]. С.Я. Рубинштейн выделяла еще и подвиды восприятия времени: непосредственное ощущение длительности и субъективное восприятие времени [10]. В. Вундт одним из первых провел экспериментальное исследование и выявил субъективное восприятие объективно заданных временных интервалов одинаковой продолжительности [22].

2. Психофизиологический уровень выявляет психофизиологические механизмы восприятия времени, адаптации человека к динамике психических процессов в зависимости от биологических ритмов и организации биологического времени. Впервые И.М. Сеченов обратил внимание на то, что восприятие времени происходит благодаря нескольким «чувствительным приборам» [11]. Трейсман и другие исследователи выявили взаимосвязь восприятия времени с координацией моторного акта, экспериментально доказывая, что именно работа так называемых «внутренних часов» и их частота обеспечивают восприятие времени у человека [30]. На психофизиологическом уровне при изучении феномена «время» открытием стало обнаружение нейронов, реагирующих на специфический интервал времени [28]. Данные результаты коррелируют с положениями теории, связанной с анализатором времени, предлагаемой Е.Н. Соколовым [12].

3. Социально-психологический уровень выявляет особенности восприятия человеком «социального» времени в контексте социокультурных условий, в особенности онтогенеза человека, социального поколения, истории общества. В ракурсе данной триады рассматриваются время индивида, поколения и истории. В рамках данного уровня наблюдалось наиболее глубокое изучение трех сфер — организационной, экономической и кросс-культурной психологии. В контексте нашего исследования представляет интерес изучение этнокультурных особенностей временной перспективы и временной ориентации (Джонс, Сырцова и другие), групповых представлений об источниках времени [20].

4. Психологический (личностный) уровень. Психологическое содержание категории времени наиболее полно проявляется в понятии «психологическое время». Е.И. Головаха и А.А. Кроник отме-

чают значимую роль высших психических функций, осознанного отношения к прошлому, настоящему и будущему и их оценке, формирования целостного представления о времени вообще в процессах переживания продолжительных временных периодов [5]. Впервые в научной психологии к понятию жизненного пути личности обратился Пьер Жане. Он соотнес временные фазы с биографическими ступенями жизненного пути человека, связывая воедино биологическое, психологическое и историческое время в структуре этногенеза личности.

В психологических исследованиях при изучении механизмов восприятия времени «событийная концепция психологического времени» становится традиционной, в этой концепции показатели восприятия времени — его скорость, насыщенность, продолжительность — непосредственно зависят от количества и интенсивности жизненных событий. Однако событийная концепция, акцентирующая внимание на изменении мыслей, чувств, действий, поведения человека при восприятии времени, не позволяет решить вопросы, связанные с определением границ и взаимосвязью настоящего, прошлого и будущего, субъективной оценкой времени, механизмами формирования восприятия времени [5].

Понятие времени в экзистенциализме и связь с этнической идентичностью

Особое внимание особенностям психологического времени уделяется в кросскультурной психологии [9]. Один из феноменов, который связан с психологическим временем, — идентичность. Как признают исследователи, именно психологическое время, способность сохранять информацию о прошлом, способствуют процессу формирования и развития идентичности. В научной литературе отражены результаты эмпирических исследований, свидетельствующие о том, что процессы развития идентичности и развития временной перспективы взаимно усиливают друг друга [27].

В особенности хорошо изучен период становления взрослости, когда личность стремится связать воедино свое прошлое, настоящее и будущее, интегрируя их в единый процесс и в то же время выстраивая связь между событиями собственной жизни [9; 10; 27]. В некоторых подходах временные аспекты идентичности рассматриваются в качестве множественных когнитивных компонентов Я-концепции, существующих во временном измерении идентичности: в прошлом, настоящем (актуальном), перспективном, будущем [26; 30; 31]. В эмпирических исследованиях была подтверждена гипотеза, предполагающая связь идентичности с представлениями о своем Я в процессе событийной насыщенности прошлого, настоящего и будущего. Выявление отношения к временным жизненным этапам личности является показателем уровня сформированности самоидентичности [10; 18; 27].

Исследования феноменов, которые связаны с переживанием времени, выявили культурные и индивидуальные ценности, выступающие в роли предикторов (детерминантов) психологического времени. Воспри-

ятие времени в различных культурах носит особый, специфический характер. Армения относится к странам, население которых имеет аксиологическое мышление, и категория времени выражена отчетливо и осознанно. Исследование психологического времени у представителей Армении позволит выявить особенности компонентов психологического времени, сравнить показатели психологического времени, определить компоненты структуры психологического времени.

Актуальность. В современном обществе личность познает себя, историю своей страны, определяя место в реальной действительности и, в конечном итоге, свою идентичность. Познание прошлого, знание настоящего позволяют личности выстраивать будущее. Актуальность данного исследования заключается в том, что идентичность личности выступает как важнейшая характеристика феномена социальной целостности и уникальности; идентичность является отражением неразрывного единства трех временных проекций: прошлого, настоящего и будущего.

Целью исследования является изучение связи особенностей идентичности и субъективной оценки времени личности в психологическом ракурсе.

Гипотезы исследования. Мы предполагаем, что существует взаимосвязь:

- 1) между ощущением себя армянином и длительностью проживания в Армении;
- 2) между чувствами по отношению к своему народу и длительностью проживания в Армении;
- 3) между субъективной оценкой времени и ощущением себя армянином.

Методы

Методологическая база исследования — теории и концептуальные положения Э. Эриксона, Дж.Г. Мида, Ч. Кули, Р. Фогельсона, И. Гоффмана, Л. Выготского, А. Леонтьева, Л. Шнейдера, Т. Стефаненко и другие.

Участники исследования. Нами было проведено исследование с этническими армянами, студентами Российско-Армянского университета и Ереванского филиала РЭУ имени Г.В. Плеханова (г. Ереван, Армения) общим количеством 89 человек. Средний возраст респондентов составил 19,6 лет ($SD = 1,3$), представители обоих полов (мужской — 14,6%, женский — 85,4%), студенты бакалавриата. В проведении исследования была соблюдена конфиденциальность и анонимность.

Методы исследования. Нами было проведено тестирование с использованием следующих методик.

1. Авторская анкета. Данная анкета включала 7 вопросов, ориентированных на выявление социально-демографических данных. По результатам анкеты были выявлены возраст и пол респондентов, длительность проживания в Армении, курс обучения и профессиональная направленность.

2. Шкала экспресс-оценки выраженности этнической идентичности (Н.М. Лебедева). Данная шкала

выявляет выраженность этнической идентичности посредством оценки ощущения принадлежности к своей национальности по шкале от 1 до 5, где 1 — «Совсем не ощущаю», а 5 — «Ощущаю в полной мере» [16].

3. Шкала экспресс-оценки чувств, связанных с этнической принадлежностью (Н.М. Лебедева). Данная шкала выявляет выраженность чувств, ассоциируемых с этнической принадлежностью, с использованием шкалы от 1 до 5 [16].

4. Методика «Типы этнической идентичности личности» Г.У. Солдатовой, С.В. Рыжовой. Данная методика выявляет выраженность типов этнической идентичности: этнонигилизм, этническая индифферентность, позитивная этническая идентичность, этноэгоизм, этноизоляция и этнофанатизм. Испытуемому предлагается оценить свои ответы на 30 суждений «Я — человек, который...» от 0 до 4 [13].

5. Методика семантического дифференциала времени (СДВ). Данная методика выявляет восприятие индивидуального психологического времени. Методика СДВ заключается в оценке 25 полярных свойств, выраженность которых необходимо оценить от 1 до 3. Данные свойства респонденту предлагается оценить отдельно для трех времен: настоящего, прошедшего и будущего времени [3].

Обработка данных. Статистическая обработка данных была проведена путем написания кода в R (R Development Core team, 2021). Для проверки гипотез были использованы непараметрический критерий Краскала–Уоллеса (функция `kruskal_test` в `rstatix`), апостериорный тест Данна (функция `dunn_test` в `rstatix`) и критерий хи-квадрат Пирсона (функ-

ция `chisq.test` в R). Весь код анализа вместе с анонимными данными можно найти на странице OSF этого проекта: <https://osf.io/efhwj/>

Результаты

Описательная статистика

По результатам авторской анкеты были выявлены основные социально-демографические характеристики респондентов, которые представлены в табл. 1.

Эмпирическая проверка гипотетических предположений

Анализ связи между ощущением себя армянином и длительностью проживания в Армении. На вопрос: «В какой степени вы ощущаете себя представителем своего народа?» — были получены следующие ответы: 5,6% респондентов ответили: «Совсем не ощущаю», 7,9% респондентов ответили: «Ощущаю, но очень слабо», 23,6% респондентов ответили: «Иногда ощущаю, а иногда — нет», 40,4% респондентов ответили: «Ощущаю почти всегда», 22,5% респондентов ответили: «Ощущаю в полной мере». Для проверки гипотезы о наличии связи между ощущением себя армянином и длительностью проживания в Армении были визуализированы результаты данной шкалы по 4 группам респондентов. Данные результаты представлены на рис. 1. Использование непараметрического критерия Краскала–Уоллеса позволило выявить отсутствие статистически достоверных связей между результатами четырех групп ($p = 0,8299$).

Таблица 1

Описательная статистика

Участники	Количество	Процент
Курс обучения		
1	36	40,4%
2	24	26,9%
3	20	22,4%
4	9	10,3%
Пол		
Женский	76	85,4%
Мужской	13	14,6%
Продолжительность проживания в Армении		
0–5 лет	22	24,7%
5–10 лет	6	6,7%
более 10 лет (с перерывами)	15	16,9%
постоянно	46	51,7%
Направление обучения		
Технические науки	11	12,4%
Гуманитарные науки	18	20,2%
Общественные науки	60	67,4%
Возрастной диапазон		
18–20 лет	68	76,4%
20–24 лет	21	23,6%
Общее количество респондентов	89	100%

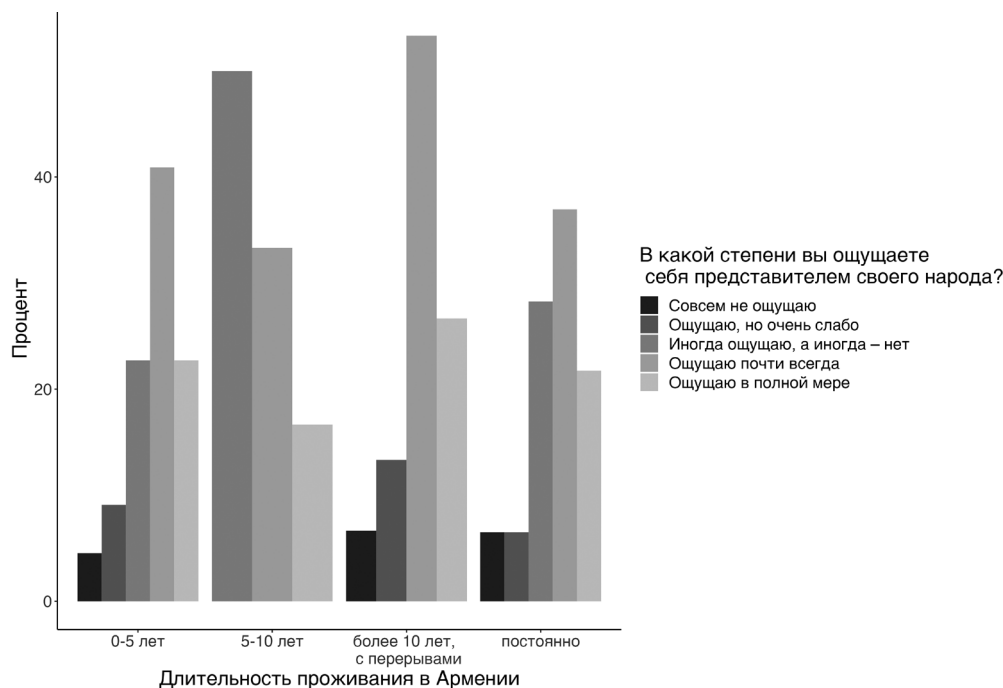


Рис. 1. Ощущение себя представителем своего народа в группах с различной длительностью проживания в Армении

Анализ связи между чувствами по отношению к своему народу и длительностью проживания в Армении. По результатам ответа на вопрос: «Какие чувства вызывает у Вас принадлежность к своему народу?» были получены следующие ответы: 28,1% респондентов ответили «Гордость», 29,2% респондентов ответили «Спокойная уверенность», 33,7% респондентов ответили «Никаких чувств», 2,3% респондентов ответили «Обида», 6,7% респондентов ответили «Ущемленность, униженность».

Для проверки гипотезы о наличии связи между чувствами по отношению к своему народу и длительностью проживания в Армении были визуализированы результаты (рис. 2). При помощи критерия Краскала–Уоллеса и парного апостериорного теста Данна (табл. 2) было выявлено наличие статистически достоверных связей между чувствами по отношению к своей национальности только для двух групп: проживающих в Армении от 0 до 5 лет и более 10 лет, с перерывами ($p = 0,0376$). Респонденты, про-

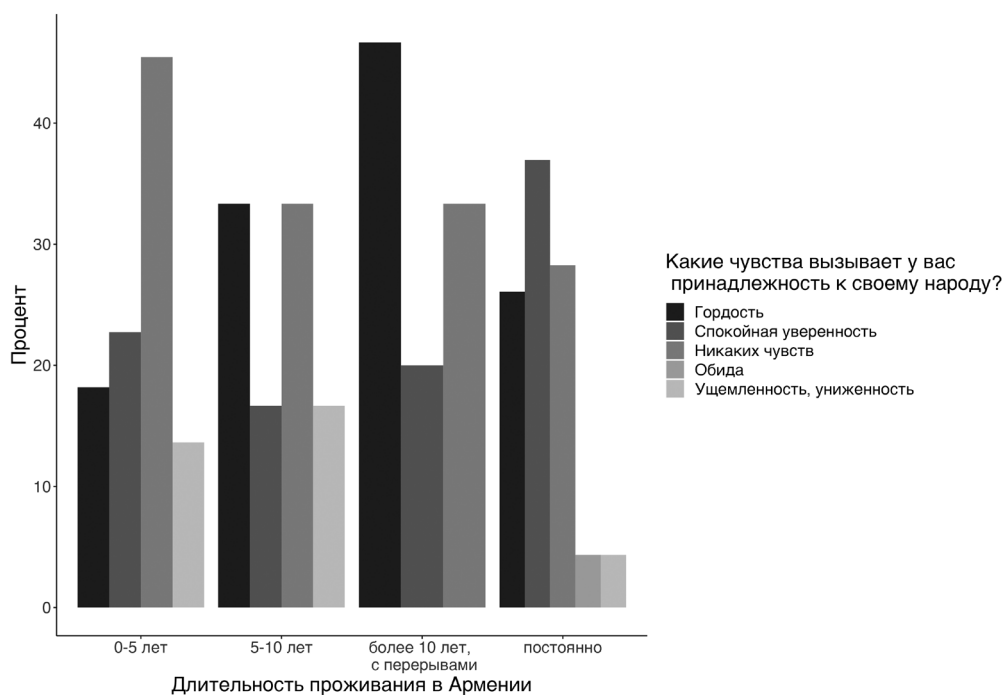


Рис. 2. Чувства, связанные с принадлежностью к своему народу, в группах с различной длительностью проживания в Армении

живающие в Армении до 5 лет, характеризовались в среднем оценкой 2,68, между значениями шкалы: 2 и 3, где 2 представляет спокойную уверенность и 3 — никаких чувств. Респонденты, проживающие в Армении более 10 лет с перерывами, характеризовались более низкой средней оценкой 1,87, между значениями шкалы: 1 и 2, где 1 представляет гордость, а 2 — спокойную уверенность.

Анализ связи между оценкой восприятия времени и ощущением себя армянином. Для оценки субъективного восприятия индивидуального психологического времени была использована методика семантического дифференциала времени. По результатам данной методики были выявлены средние значения по 5 шкалам, а также средние значения для каждого из времен (табл. 3). Полученные средние значения были сопоставлены с нормативными значениями по каждой из шкал и времен и соотнесены с высоким или низким уровнем (рис. 3). Средние значения по всем шкалам настоящего времени относятся к пониженному уровню. Среднее значение прошлого времени по шкале «Величина времени» соответствует повышенному уровню по сравнению с нормативными значениями. Для будущего времени средние значения наблюдаются сразу по трем шкалам: Эмоциональная окраска времени, Величина времени и Структура времени — и соответствуют повышенному уровню по сравнению с нормативными значениями.

При помощи непараметрического критерия Краскала—Уоллеса и парного апостериорного теста Данна было выявлено наличие статистически достоверных связей между результатами ощущения себя армянином и результатами прошлого и будущего.

Между результатами ощущения себя армянином и результатами настоящего было выявлено отсутствие статистически достоверных различий ($p = 0,446$). Статистически значимые результаты представлены в табл. 4 (по прошлому времени) и табл. 5 (по будущему времени).

Результаты исследования типов этнической идентичности

Анализ связи между типами этнической идентичности и ощущением себя армянином. По результатам исследования были выявлены значения по каждому из 6 типов этнической идентичности, а также доминирующий тип этнической идентичности у каждого из респондентов. У большинства респондентов (82,2%) была выявлена позитивная этническая идентичность как преобладающий тип идентичности (табл. 6).

С использованием критерия хи-квадрат Пирсона было выявлено существование связи между типом этнической идентичности и ощущением себя армянином (Хи-квадрат = 62,45, $df = 16$, p -значение < 0,001). Чтобы оценить силу этой взаимосвязи, мы рассчитали V Крамера, что привело к высокому значению ассоциации ($V = 0,42$). У преобладающей группы, с позитивной этнической идентичностью, представлены значения по четырем различным ощущениям: 50% ощущают себя армянами почти всегда, 26% ощущают себя армянами в полной мере, 21,9% иногда ощущают себя армянами и только 4,1% совсем не ощущают себя армянами (рис. 4).

Анализ связи между типами этнической идентичности и чувствами по отношению к своему народу. С использованием критерия хи-квадрат Пирсона

Таблица 2

Результаты парного апостериорного теста Данна для анализа чувств по отношению к своей национальности в зависимости от продолжительности проживания в Армении

Группа 1	Группа 2	Значения статистики	P-значения
0–5 лет	5–10 лет	-0,510	0,610
0–5 лет	Более 10 лет, с перерывами	-2,08	0,0376*
0–5 лет	Постоянно	-1,46	0,143
5–10 лет	Более 10 лет, с перерывами	-0,955	0,339
5–10 лет	Постоянно	-0,333	0,739
Более 10 лет, с перерывами	Постоянно	1,07	0,287

Примечание: «*» — значения < 0,05.

Таблица 3

Результаты семантического дифференциала времени

Шкала	Прошлое		Настоящее		Будущее	
	M	SE	M	SE	M	SE
Активность времени (AB)	1,49	0,51	1,53	0,5	2,57	0,44
Эмоциональная окраска времени (ЭВ)	0,85	0,77	1,27	0,75	7,11	0,7
Величина времени (BB)	2,29	0,61	1,81	0,57	5,91	0,71
Структура времени (CB)	-0,43	0,57	0,03	0,45	3,62	0,57
Ощущаемость времени (OB)	0,69	0,5	1,89	0,54	3,66	0,56
Средняя оценка времени	0,98	0,46	1,31	0,44	4,58	0,5

Примечание: M — среднее значение по данной шкале; SE — стандартная ошибка среднего.

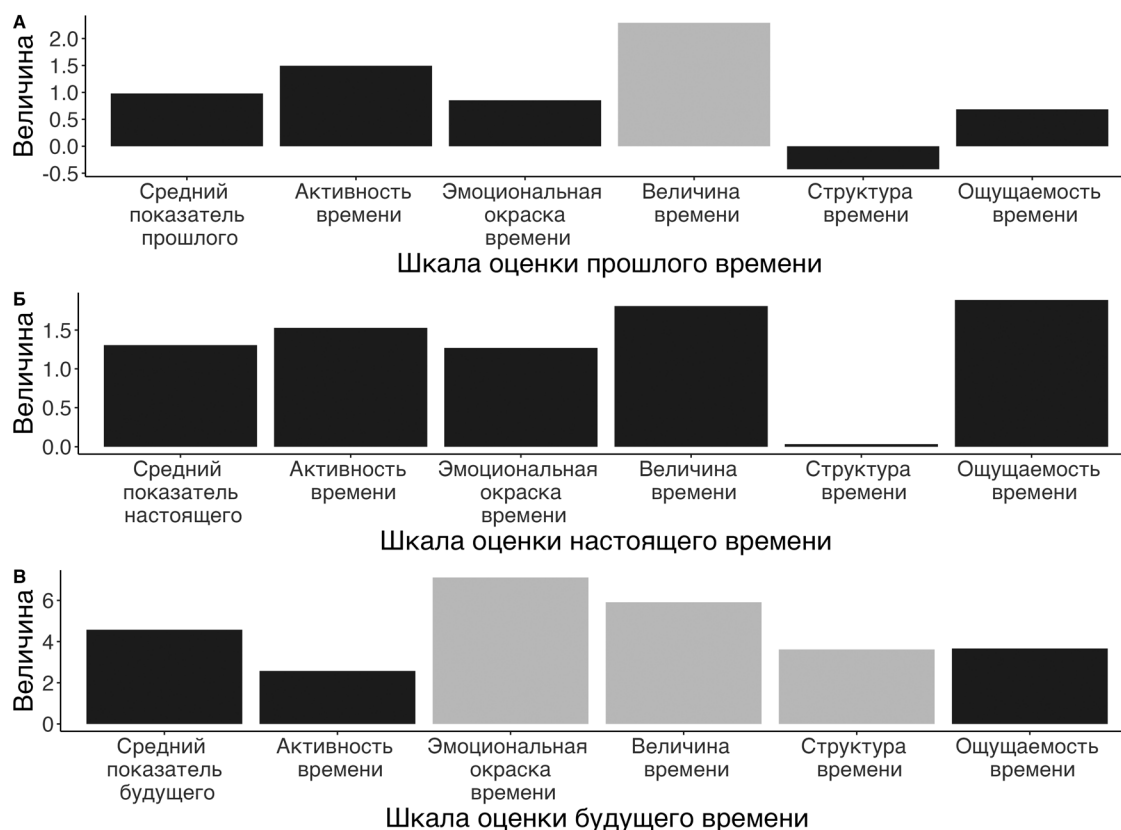


Рис. 3. Результаты Методики семантического дифференциала времени у респондентов, где черный цвет отражает низкий уровень, а серый — высокий уровень

Таблица 4

Результаты парного апостериорного теста Данна для анализа оценки прошлого времени в зависимости от ощущения себя армянином

Группа 1	Группа 2	Значения статистики	Р-значения
Совсем не ощущаю	Иногда ощущаю, а иногда — нет	2,30	0,02*
Совсем не ощущаю	Ощущаю почти всегда	2,54	0,01*
Совсем не ощущаю	Ощущаю в полной мере	3,08	0,002**
Ощущаю, но очень слабо	Ощущаю в полной мере	1,98	0,04*

Примечание: «***» — значения < 0,001; «**» — значения < 0,01; «*» — значения < 0,05.

Таблица 5

Результаты парного апостериорного теста Данна для анализа оценки будущего времени в зависимости от ощущения себя армянином

Группа 1	Группа 2	Значения статистики	Р-значения
Совсем не ощущаю	Ощущаю, но очень слабо	-2,33	0,02*
Совсем не ощущаю	Ощущаю почти всегда	-1,81	0,07.
Ощущаю, но очень слабо	Иногда ощущаю, а иногда — нет	2,58	0,009**
Ощущаю, но очень слабо	Ощущаю в полной мере	2,06	0,04*
Иногда ощущаю, а иногда — нет	Ощущаю почти всегда	-2,27	0,023*

Примечание: «***» — значения < 0,001; «**» — значения < 0,01; «*» — значения < 0,05; «.» — значения < 0,1.

было выявлено существование связи между типом этнической идентичности и чувствами по отношению к своей национальности (Хи-квадрат = 42,51, df = 16, р-значение < 0,001). Чтобы оценить силу этой взаимосвязи, мы рассчитали V Крамера, что привело к умеренному значению ассоциации (V = 0,35).

У группы с позитивной этнической идентичностью представлены значения по всем пяти чувствам, где большинство респондентов ощущают спокойную уверенность (34,2%) и гордость (32,9%), далее: у 23,3% — никаких чувств, у 8,2% — ущемленность и у 1,4% — обида (рис. 5).

Таблица 6

Преобладающий тип этнической идентичности у респондентов

Преобладающий тип идентичности	Количество респондентов	Процент респондентов
Позитивная этническая идентичность	73	82,02 %
Этнофанатизм	1	1,12%
Этническая индифферентность	10	11,24%
Этнонигилизм	4	4,50%
Этноизоляционизм	1	1,12%
Этноэгоизм	0	0%
Общее количество	89	100%

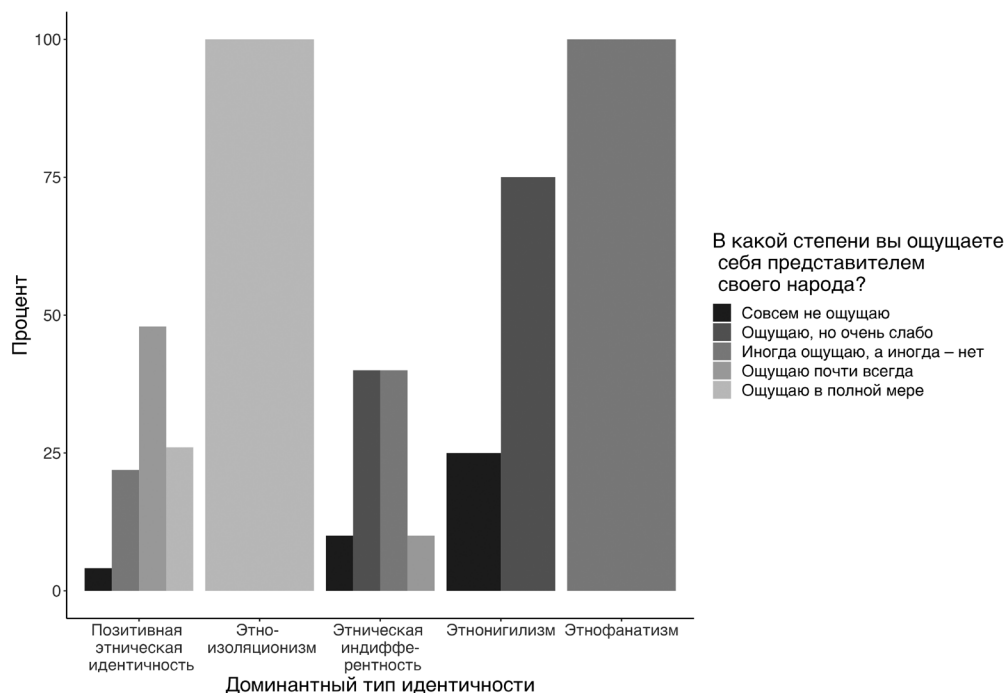


Рис. 4. Ощущение себя армянином у респондентов с различными типами идентичности

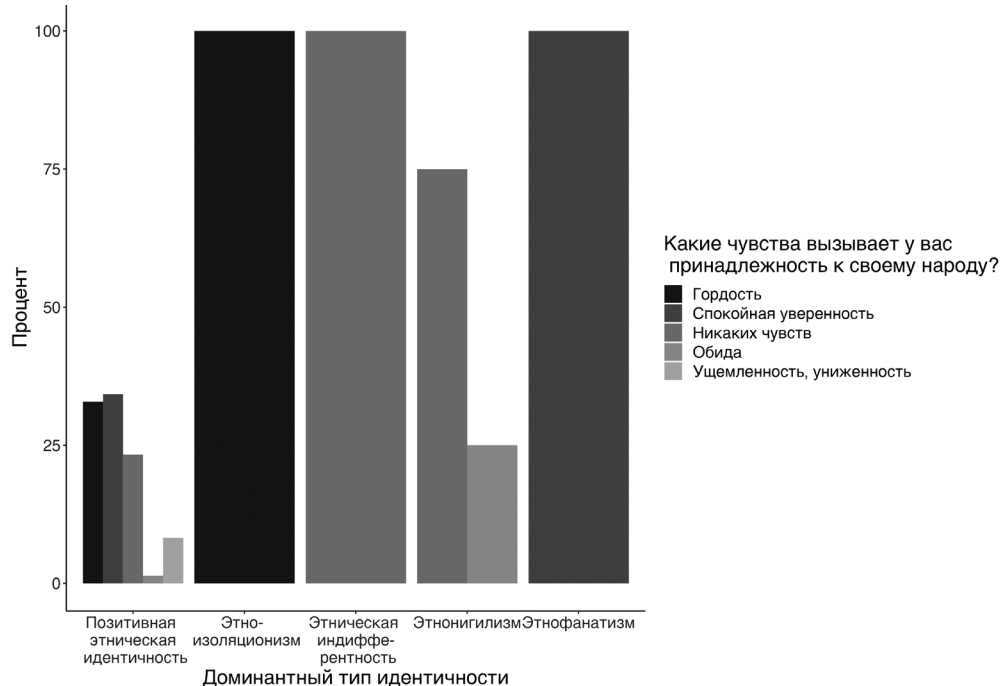


Рис. 5. Чувства, связанные с принадлежностью к своему народу, у респондентов с различным типом этнической идентичности

Обсуждение результатов

Данное исследование было проведено для выявления особенностей этнической идентичности и субъективного восприятия времени в зависимости от социально-демографических характеристик. Исследование было проведено с этническими армянами, студентами различных направлений и уровней профессиональной подготовки. По результатам оценки выраженности этнической идентичности было выявлено, что большинство респондентов ощущают себя представителями своей национальности «почти всегда». Данные результаты соответствуют результатам предыдущих исследований [1; 2].

Гипотеза о связи между индивидуальным восприятием времени и ощущением себя армянином подтвердилась. По результатам оценки восприятия времени были выявлены высокие средние результаты по шкале «Величина времени» для прошлого и будущего времени. Данная связь показывает высокую смысловую наполненность времени, ощущение свободы.

Гипотеза о связи между доминирующими типами этнической идентичности и чувствами по отношению к своему народу также подтвердилась. У большинства респондентов с позитивной этнической идентичностью были выделены спокойная уверенность (34,2%) и гордость (32,9%). У респондентов с этноизоляционизмом была представлена из всех возможных выборов только гордость. У респондентов с этнической индифферентностью было представлено только значение по одной шкале — «Никаких чувств». У большинства респондентов с этнонигилизмом (75%) — по шкале «Никаких чувств», у остальных 25% — по шкале «Обида». У респондентов с этнофанатизмом при всех возможных выборах были также получены значения только по одной шкале — «Спокойная уверенность». Важно отметить, что связи в группах респондентов были неодинаково представлены. Результаты оценки чувств по отношению к своей национальности различались у двух групп: 1) у армян, проживающих в Армении от 0 до 5 лет, и 2) у армян, проживающих в Армении более 10 лет, — с перерывами с незначительно более высокими значениями у первой группы.

Также была выявлена связь между ощущением себя армянином и результатами оценки прошлого и будущего. Эта связь по полученным высоким средним показателям по шкале «Эмоциональная окраска будущего времени» характеризует удовлетворенность актуальной ситуацией и структурой будущего времени. По результатам исследования, оценка прошлого времени отличалась у группы с самой низкой выраженностью этнической идентичности (1 = совсем не ощущаю) и у других групп (средней и высокой выраженности этнической идентичности). Также были найдены различия по оценке прошлого времени у группы с низкой выраженностью этнической идентичности (2 = ощущаю, но очень слабо) и группы с самой высокой выраженностью этнической идентичности (5 = ощущаю в полной мере). Оценка будущего времени также различалась у респонден-

тов с различным уровнем выраженности этнической идентичности.

По результатам оценки типов этнической идентичности был выявлен доминирующий тип этнической идентичности — позитивная этническая идентичности (82,2%). Была выявлена связь между доминирующими типами этнической идентичности и ощущением себя армянином. У преобладающей группы с позитивной этнической идентичностью были выявлены значения по четырем различным ощущениям: 50% ощущают себя армянами почти всегда, 26% ощущают себя армянами в полной мере, 21,9 % иногда ощущают себя армянами и только 4,1% совсем не ощущают себя армянами. У группы респондентов с этноизоляционизмом были выявлены в среднем значения 5 по шкале оценки выраженности этнической идентичности, где 5 — «ощущаю в полной мере». У группы респондентов с этнической индифферентностью был выявлен разброс по четырем ощущениям: 40% иногда ощущают себя армянами и 40% ощущают себя армянами очень слабо, соответственно также 10% совсем не ощущают себя армянами и 10% ощущают себя армянами почти всегда. У большинства респондентов с этнонигилизмом (75%) были выявлены очень слабые ощущения своей национальности («ощущаю, но очень слабо»), у остальных 25% нет ощущения себя армянином («совсем не ощущаю»). У респондентов с этнофанатизмом как доминантным типом идентичности было выявлено ощущение себя армянином со значением 3 («иногда ощущаю, а иногда нет»).

Поскольку выборка исследования невелика, в будущем необходимо провести исследования с более обширной выборкой для дальнейшего изучения этих связей.

Заключение

Данное исследование было посвящено изучению особенностей и характеристик этнической идентичности студенческой молодежи, субъективной оценки времени и их взаимосвязи. Результаты данного исследования позволили описать основные характеристики этнической идентичности, выделить доминантные типы этнической идентичности, вычислить показатели ощущения себя представителем своей национальности и чувств, связанных со своей принадлежностью. Также были рассчитаны показатели субъективной оценки времени отдельно для прошлого, настоящего и будущего времени. Были статистически протестированы гипотетические суждения, выдвинутые ранее в теоретической части с использованием непараметрического критерия Краскала—Уоллеса, апостериорного теста Данна и критерия хи-квадрат Пирсона. Данный анализ позволил выявить статистически достоверные связи между выраженностью этнической идентичности и длительностью проживания в Армении; субъективной оценкой времени и ощущением себя армянином.

Литература

References

1. Берберян А.С., Берберян Э.С., Тучина О.Р. Соотношение гражданской и этнической идентичности у армянской молодежи с разной длительностью проживания в Армении [Электронный ресурс] // Психологический журнал. 2019. № 40(6). С. 44–54. DOI:10.31857/S020595920007315-2
2. Берберян А.С., Тучина О.Р. Исследование особенностей самоинтерпретации личности в разных этнических общностях [Электронный ресурс] // Южно-российский журнал социальных наук. 2014. № 1. С. 84–100. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-osobennostey-samointerpretatsii-lichnosti-v-raznykh-etnicheskikh-obschnostyah>
3. Вассерман Л.И., Кузнецов О.Н., Ташлыков В.А., Тейверлаур М., Червинская К.Р., Щелкова О.Ю. Семантический дифференциал времени как метод психологической диагностики личности при депрессивных расстройствах: Пособие для психологов и врачей. М.: СПбНИПНИ им. Бехтерева, 2005. 27 с.
4. Выготский Л.С. Проблемы развития психики // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1982. 368 с.
5. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. М.: Смысл, 2008. 267 с.
6. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии: пер. с фр. М.: Наука, 1991. 574 с.
7. Кон И. В поисках себя: личность и ее самосознание. М., 1984. 335 с.
8. Кул Ч. Х. Социальная самость // Американская социологическая мысль: тексты. М.: МГУ, 1994. С. 172–179.
9. Нестик Т.А. Социальное конструирование времени: теоретический анализ // Социальные исследования. 2003. № 8. С. 12–21.
10. Рубинштейн С.Я. Использование времени (фактическое и желательное) как показатель направленности личности // Экспериментальные исследования в патопсихологии. М.: НИИ психиатрии МЗ РСФСР, 1976. С. 245–253.
11. Румянцева И.М. О широком понятии онтогенеза речи и его значении для прикладных наук // Известия Российского государственного педагогического университета им. АИ Герцена. 2018. № 189. С. 22–28.
12. Соколов Е.Н. Нейроны сознания // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2004. № 1(2). С. 3–15.
13. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М.: Смысл, 1998. 386 с.
14. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: учебник для вузов. М.: Аспект Пресс, 2009. 368 с.
15. Столин В.В. Самосознание личности. Изд-во Моск. ун-та, 1983.
16. Татарко А.Н., Лебедева Н. М. Методы этнической и кросскультурной психологии. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2011. 163 с.
17. Шнейдер Л. Б. Психология идентичности: учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт, 2022. 328 с.
18. Abrams D., & Hogg M.A. Social identifications: A social psychology of intergroup relations and group processes. Routledge, 2006. 288 p.
19. Berberyan A.S., & Berberyan H.S. Psychological characteristics of the value orientation system of Armenians in title ethnos and Russian diaspora // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. 2019. Vol. 7. № 2. P. 11–17. DOI:10.5937/IJCRSEE1902011A

1. Berberyan A.S., Berberyan E.S., Tuchina O.R. Sootnoshenie grazhdanskoj i etnicheskoi identichnosti u armyanskoj molodezhi s raznoi dlitel'nostyu prozhivaniya v Armenii [The relationship between civic and ethnic identity among Armenian youth with different lengths of residence in Armenia]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2019. Vol. 40, no. 6, pp. 44–54. DOI:10.31857/S020595920007315-2 (In Russ.)
2. Berberyan A.S., Tuchina O.R. Issledovanie osobennostei samointerpretatsii lichnosti v raznykh etnicheskikh obshchnostyakh [Study of the characteristics of self-interpretation of personality in different ethnic communities]. *Yuzhno-rossiiskii zhurnal sotsialnykh nauk [South Russian Journal of Social Sciences]*, 2014. Vol. 1, pp. 84–100. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-osobennostey-samointerpretatsii-lichnosti-v-raznykh-etnicheskikh-obschnostyah> (In Russ.)
3. Vasserman, L.I., Kuznetsov, O.N., & Tashlykov, V.A. Semanticheskii differentsial vremeni kak metod psikhologicheskoi diagnostiki lichnosti [Semantic differential of time as a method of psychological diagnosis of personality]. Sint-Petersburg: SPb NIPNI im. VM Bekhtereva, 2005, 27 p. (In Russ.)
4. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii v 6 t., T. 3. Problemy razvitiya psikhiki [Collection of works: in 6 volumes. V. 3. Problems of mental development]. Matyushkin A.M. (ed.). Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p. (In Russ.)
5. Golovakha E.I., Kronik A.A. Psikhologicheskoe vremya lichnosti [Psychological personality time]. Moscow: Smysl, 2008. 267 p. (In Russ.)
6. Dyurkgeim E. O razdelenii obshchestvennogo truda. Metod sotsiologii [On the division of social labor. The method of sociology]. Moscow, 1991. 575 p. (In Russ.)
7. Kon I.S. V poiskakh sebya. Lichnost i ee samosoznanie [In search of oneself. Personality and his/her identity]. Moscow: Politizdat, 1984. 335 p. (In Russ.)
8. Colley Ch.Kh. Sotsialnaya samost [Social Self]. *Amerikanskaya sotsiologicheskaya mysl: teksty. [American Sociological Thought: Texts]*. Moscow: MSU, 1994, pp. 172–179. (In Russ.)
9. Nestik T.A. Social'noe konstruirovaniye vremeni: teoreticheskij analiz [Social construction of time: theoretical analysis]. *Social'ny'e issledovaniya [Social research]*, 2003. Vol. 8, pp. 12–21. (In Russ.)
10. Rubinsteyn S.Ya. Ispol'zovaniye vremeni (fakticheskoye i zhelatel'noye) kak pokazatel' napravlennosti lichnosti [Use of time (actual and desirable) as an indicator of personality orientation]. *Ekspyrymental'ny'e issledovaniya v patopsikologii [Experimental studies in pathopsychology]*. Moscow: Research Institute of Psychiatry M3 of the RSFSR, 1976, pp. 245–253. (In Russ.)
11. Rumyantseva I.M. O shirokom ponyatii ontogeneza rechi i ego znachenii dlya prikladny'x nauk [On the broad concept of speech ontogenesis and its significance for applied sciences]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. AI Gercena [Bulletin of the Herzen State Pedagogical University of Russia]*, 2018. Vol. 189, pp. 22–28. (In Russ.)
12. Sokolov E.N. Nejrony` soznaniya [Neurons of consciousness]. *Psixologiya. Zhurnal vy'sshej shkoly` e`konomiki [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]*, 2004. Vol. 1, no. 2, pp. 3–15. (In Russ.)
13. Soldatova G.U. Psixologiya mezhe`tnicheskoy napryazhennosti [Psychology of interethnic tensions]. — Moscow: Smysl, 1998. 386 p. (In Russ.)

20. Block R.A., Buggie S.E., Matsui F. Beliefs about time: Cross-cultural comparisons // *The Journal of Psychology*. 1996. Vol. 130. № 1. P. 5–22.

21. Brass P.R. (Ed.). *Ethnic groups and the state*. Taylor & Francis, 2023. 56 p.

22. Cristalli C. Unconscious inferences in perception in early experimental psychology: From Wundt to Peirce // *Journal of the History of the Behavioral Sciences*. 2022. Vol. 58. № 4. P. 432–448.

23. Erikson E.H. *Identity, youth, and crisis* (1st ed.). New York: Norton, 1968. 336 p.

24. Fishman J.A., Garcia O. (Eds.). *Handbook of language & ethnic identity*. Vol. 1. Oxford University Press, 2010. 500 p.

25. Fogelson R.D. Person, self, and identity: Some anthropological retrospects, circumspects, and prospects // *Psychosocial Theories of the Self: Proceedings of a Conference on New Approaches to the Self*. Boston, MA: Springer US, 1982. P. 67–109.

26. Heidegger M. *Identity and difference*. University of Chicago Press, 2002.

27. Luyckx K., Lens W., Smits I., Goossens L. Time perspective and identity formation: Short-term longitudinal dynamics in college students // *International Journal of Behavioral Development*. 2010. Vol. 34. № 3. P. 238–247.

28. O'Neill W.E., Suga N. Target range-sensitive neurons in the auditory cortex of the mustache bat // *Science*. 1979. Vol. 203. № 4375. P. 69–73.

29. Phinney J.S., Ong A.D. Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions // *Journal of Counseling Psychology*. 2007. Vol. 54. № 3. P. 271–281. DOI:10.1037/0022-0167.54.3.271

30. Shipp A.J., Edwards J.R., Lambert L.S. Conceptualization and measurement of temporal focus: The subjective experience of the past, present, and future // *Organizational behavior and human decision processes*. 2009. Vol. 110. № 1. P. 1–22.

31. Treisman M., Faulkner A., Naish P.L. On the relation between time perception and the timing of motor action: Evidence for a temporal oscillator controlling the timing of movement // *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 1992. Vol. 45. № 2. P. 235–263.

32. Umaña-Taylor A.J. *Ethnic identity*. Handbook of identity theory and research, 2011. P. 791–809. New York, NY: Springer.

14. Stefanenko T.G. *Etnopsikhologiya: Uchebnik dlya vuzov* [Ethnopsychology: Textbook for universities]. — Moscow: Aspekt Press, 2009. 368 p. (In Russ.)

15. Stolin V.V. *Samosoznanie lichnosti* [Self-awareness of personality]. Publ. Moscow universitety, 1983. (In Russ.)

16. Tatarko A.N., Lebedeva N.M. *Metody etnicheskoj i krosskulturnoi psikhologii* [Methods of ethnic and cross-cultural psychology]. Moscow: Publ. Vysshei shkoly ekonomiki, 2011. 163 p. (In Russ.)

17. Shneider L.B. *Psikhologiya identichnosti: uchebnik i praktikum dlya vuzov* [Psychology of identity: textbook and workshop for universities], 2-e edition. Moscow: Yurayt Publ., 2022. 328 p. (In Russ.)

18. Abrams D., & Hogg M.A. *Social identifications: A social psychology of intergroup relations and group processes*. Routledge, 2006. 288 p.

19. Berberyan A.S., & Berberyan H.S. Psychological characteristics of the value orientation system of Armenians in title ethnos and Russian diaspora. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2019. Vol. 7. no.2, pp. 11–17. DOI:10.5937/IJCRSEE1902011A

20. Block R.A., Buggie S.E., Matsui F. Beliefs about time: Cross-cultural comparisons. *The Journal of Psychology*, 1996. Vol. 130. no. 1, pp. 5–22.

21. Brass P.R. (Ed.). *Ethnic groups and the state*. Taylor & Francis, 2023. 56 p.

22. Cristalli C. Unconscious inferences in perception in early experimental psychology: From Wundt to Peirce. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 2022. Vol. 58, no. 4, pp. 432–448.

23. Erikson E.H. *Identity, youth, and crisis* (1st ed.). New York: Norton, 1968. 336 p.

24. Fishman J.A., Garcia O. (Eds.). *Handbook of language & ethnic identity*. Oxford University Press, 2010. Vol. 1. 500 p.

25. Fogelson R.D. Person, self, and identity: Some anthropological retrospects, circumspects, and prospects. *Psychosocial Theories of the Self: Proceedings of a Conference on New Approaches to the Self*. Boston, MA: Springer US, 1982, pp. 67–109.

26. Heidegger M. *Identity and difference*. University of Chicago Press, 2002.

27. Luyckx K., Lens W., Smits I., Goossens L. Time perspective and identity formation: Short-term longitudinal dynamics in college students. *International Journal of Behavioral Development*, 2010. Vol. 34, no. 3, pp. 238–247.

28. O'Neill W.E., Suga N. Target range-sensitive neurons in the auditory cortex of the mustache bat. *Science*, 1979. Vol. 203, no. 4375, pp. 69–73.

29. Phinney J.S., & Ong A.D. Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, 2007. Vol. 54, no. 3, pp. 271–281. DOI:10.1037/0022-0167.54.3.271

30. Shipp A.J., Edwards J.R., Lambert L.S. Conceptualization and measurement of temporal focus: The subjective experience of the past, present, and future. *Organizational behavior and human decision processes*, 2009. Vol. 110, no. 1, pp. 1–22.

31. Treisman M., Faulkner A., Naish P.L. On the relation between time perception and the timing of motor action: Evidence for a temporal oscillator controlling the timing of movement. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 1992. Vol. 45, no. 2, pp. 235–263.

32. Umaña-Taylor A.J. *Ethnic identity*. Handbook of identity theory and research, 2011, pp. 791–809. New York, NY: Springer.

Информация об авторах

Берберян Ася Суреновна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии Российско-Армянского (Славянского) университета, г. Ереван, Республика Армения. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0321-0161>, e-mail: aspsy@inbox.ru

Берберян Эрмине Самвеловна, PhD в когнитивных нейронауках, психолог профессиональной общественной организации «Союз психологов Армении», г. Ереван, Республика Армения. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3889-5933>, e-mail: hermpsy@mail.ru

Геворкян Србуи Рафиковна, доктор психологических наук, профессор, ректор Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, г. Ереван, Республика Армения, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4467-9759>, e-mail: gevorgyansrbuhi@aspu.am

Information about the authors

Asya S. Berberyan, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Psychology Department at Armenian-Russian University, Yerevan, Republic of Armenia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0321-0161>, e-mail: aspsy@inbox.ru

Hermine S. Berberyan, PhD in Cognitive Neuroscience, psychologist at “Union of Psychologists of Armenia” professional public organization, Yerevan, Republic of Armenia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3889-5933>, e-mail: hermpsy@mail.ru

Srbuhi R. Gevorgyan, Doctor of Psychology, Professor, Rector of Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University, Yerevan, Republic of Armenia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4467-9759>, e-mail: gevorgyansrbuhi@aspu.am

Получена 16.03.2024

Received 16.03.2024

Принята в печать 14.03.2025

Accepted 14.03.2025

Профессиональный экзамен как ресурс повышения готовности будущего педагога-психолога к сопровождению образовательного процесса в школе

М.А. Егорова

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0716-6858>, e-mail: egorovama@mgppu.ru

А.В. Лобанова

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8850-8647>, e-mail: lobanovaav@mgppu.ru

Важной проблемой современного психолого-педагогического образования становится оценка готовности выпускников вуза к осуществлению базовой профессиональной функции по сопровождению образовательного процесса в образовательных организациях различного уровня. Цель статьи заключается в изучении потенциала демонстрационного профессионального экзамена не только как ресурса для выявления уровня сформированности профессиональных компетенций у обучающихся и определения «зоны ближайшего развития» данных компетенций, но и как ресурса повышения готовности будущих педагогов-психологов к сопровождению образовательного процесса в школе. Описаны содержательные и организационные характеристики направления подготовки «Психолого-педагогическое образование», методология которого основана на положениях научной школы культурно-исторической психологии, системно-деятельностном и компетентностном подходах к формированию образовательных результатов обучающихся. Обоснованы направления и необходимые условия совершенствования развивающей образовательной среды вуза, что является ресурсом повышения профессиональной готовности обучающихся к сопровождению образовательного процесса в школе. Представлен анализ современных исследований эффективности профессионального экзамена, внедряемого в вузах Российской Федерации.

Ключевые слова: педагог-психолог, психологическая служба образования, демонстрационный профессиональный экзамен, сопровождение образовательного процесса, оценка профессиональных компетенций, культурно-историческая психология, развивающее образование.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00037-24-01 от 09.02.2024 г. «Мониторинг готовности педагогических университетов к введению профессионального экзамена для выпускников программ подготовки педагогов-психологов системы образования».

Для цитаты: Егорова М.А., Лобанова А.В. Профессиональный экзамен как ресурс повышения готовности будущего педагога-психолога к сопровождению образовательного процесса в школе // Культурно-историческая психология. 2025. Том 21. № 1. С. 77–87. DOI: <https://doi.org/10.17759/10.17759/chp.2025210108>

A Professional Exam as a Resource for Improving the Readiness of a Future Teacher-Psychologist to Support the Educational Process at School

Marina A. Egorova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0716-6858>, e-mail: egorovama@mgppu.ru

Anna V. Lobanova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8850-8647>, e-mail: lobanovaav@mgppu.ru

An important problem of modern psychological and pedagogical education is the assessment of the readiness of university graduates to carry out the basic professional function of supporting the educational process in educational organizations of different levels. The aim of the article is to study the potential of the demonstration professional examination not only as a resource for identifying the level of professional competencies of students and determining the “zone of nearest development” of these competencies, but also as a resource for improving the readiness of future teacher-psychologists to support the educational process at school. The content and organizational characteristics of the training direction “psychology-pedagogical education” are described, the methodology of which is based on the provisions of the scientific school of cultural-historical psychology, system-activity and competence approaches to the formation of educational results of students. The directions and necessary conditions for improving the developing educational environment of the university are substantiated, which is a resource for increasing the professional readiness of students to support the educational process at school. The analysis of modern researches of effectiveness of professional examination, introduced in the Higher Education Institutions of the Russian Federation is presented.

Keywords: educational psychologist, psychological education service, demonstration professional exam, educational process support, assessment of professional competencies, cultural and historical psychology, developmental education.

Funding. The study was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00037-24-01 dated 02.09.2024 «Monitoring the readiness of pedagogical universities to introduce a professional exam for graduates of educational psychology teacher training programs».

For citation: Egorova M.A., Lobanova A.V. A Professional Exam as a Resource for Improving the Readiness of a Future Teacher-Psychologist to Support the Educational Process at School. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2025. Vol. 21, no. 1, pp. 77–87. DOI: <https://doi.org/10.17759/10.17759/chp.2025210108>

«Науку часто смешивают со знанием. Это грубое недоразумение.
Наука есть не только знание, но и сознание, то есть умение пользоваться знанием как следует».

В.О. Ключевский

Введение

Становление психологической службы образования организационно и методологически начинает происходить с начала 80-х годов 20 века. Именно в эти годы проходят значимые научно-практические события — круглые столы, конференции, выставки, выходят научно-методические публикации, обосновывающие целесообразность участия психологов в деятельности образовательных организаций и, в первую очередь, — школ [6]. И.В. Дубровина, выдающийся организатор и научный вдохновитель создания и функционирования школьной психологической службы, назвала это время романтическим периодом: «Психологи верили, что их приход в шко-

лу сможет стать гарантией реализации права каждого ребенка на полноценное психическое и личностное развитие и уважение его формирующейся личностной индивидуальности» [5, с. 25]. Е.И. Метелькова, советник ректора НИУ ВШЭ, отмечает, что «Отечественный институт психологической помощи в образовании формировался в ответ на запрос общества о необходимости практической реализации законодательно закрепленных принципов гуманистического характера образования и адаптивности системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников» [16, с. 35]. За более чем четыре десятилетия укрепились значимость педагога-психолога в школе и вместе с тем возросла его профессиональная ответственность.

Однако психологическая служба, которая непосредственно оказывается в центре всех негативных историй, происходящих в сообществах учеников, их родителей, педагогов и в целом в социуме, до настоящего времени недостаточно оформилась в систему, готовую эффективно сопровождать обучающихся в их психосоциальном и личностном становлении. На этот факт Президент РФ В.В. Путин обратил внимание участников II Конгресса молодых ученых, слушателей программы развития кадрового управленческого резерва в области науки, технологий и высшего образования: «У нас эти (психологические) службы соответствующим образом пока не востребованы, то есть они востребованы, но не развиваются нужным образом. Происходит это из-за того, что государство на всех уровнях... должного внимания, к сожалению, пока этому не уделяет, и напрасно» [2, с. iv].

В скором времени были разработаны и утверждены Концепция и план развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года. Главным предиктором достижения целевых результатов учебно-воспитательного процесса в документах обозначена психологически благоприятная и безопасная образовательная среда, в создании которой ключевая роль принадлежит педагогам-психологам. Для качественной подготовки педагогов-психологов планируется создать конкретные условия, которые обеспечат непрерывный профессиональный рост и карьерную вертикаль от молодого педагога-психолога до методиста и наставника [1]. Поставлена актуальная задача продолжить системную работу по преодолению дефицита компетенций у значительного числа педагогов-психологов в решении профессиональных вопросов; список и описание этих компетенций приведены в «Методических рекомендациях по функционированию психологических служб в общеобразовательных организациях и связаны с реализацией действующих Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования» [24, с. 6].

Решение кадровых вопросов Психологической службы образования необходимо начинать еще на этапе предпрофессиональной подготовки будущих специалистов, что подтверждают тревожные факты снижения уровня профессиональной мотивации к концу обучения в вузе более чем у 71% обучающихся [18].

В качестве перспективы подготовки специалистов для системы образования А.А. Марголис, ректор МГППУ, на проходившем в декабре 2023 года Всероссийском съезде психологических служб в системе образования Российской Федерации указал на необходимость «совершенствования образовательного процесса, облегчающего переход от обучения педагога к практической профессиональной деятельности» [26, с. 151]. Таким образом, важной *проблемой* современного психолого-педагогического образования становится оценка готовности выпускников вуза к осуществлению базовой профессиональной функ-

ции по сопровождению образовательного процесса в образовательных организациях различного уровня. В вузах, вслед за организациями среднего профессионального образования, внедряется инновационная форма оценивания — демонстрационный экзамен [7].

Цель статьи заключается в изучении потенциала демонстрационного профессионального экзамена (далее демоэкзамен) не только как ресурса для выявления уровня сформированности профессиональных компетенций у обучающихся и определения «зоны ближайшего развития» данных компетенций, но и как ресурса повышения готовности будущих педагогов-психологов к сопровождению образовательного процесса в школе. Для достижения поставленной цели обратимся к методологии психолого-педагогического образования и проанализируем успешные разработки российских вузов в проведении демонстрационного экзамена.

Методология психолого-педагогического образования

«Психолого-педагогическое образование» — направление подготовки в рамках укрупненной группы специальностей и направлений «Образование и педагогические науки» разработан с целью целевой подготовки специалистов для психологической службы в сфере образования. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (далее — Стандарт, ФГОС ВО) по данному направлению подготовки был утвержден приказом Министерства образования и науки РФ 22.03.2010 года. В основу Стандарта и разработанной на его основе основной профессиональной образовательной программы были заложены научные принципы, к которым мы относим системно-деятельностный и компетентностный подходы, основные положения культурно-исторической теории.

Системно-деятельностный подход обеспечивает, в частности:

— согласованным взаимодействием нормативных векторов профессиональной подготовки, представленных в Профессиональном стандарте педагога-психолога (психолога в сфере образования) и ФГОС всех уровней общего образования;

— структурной композицией учебного плана, единицей которого является модуль, посвященный освоению отдельно взятой трудовой функции, входящей в обобщенную трудовую функцию «психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, сопровождение основных и дополнительных образовательных программ»;

— освоением обучающимися трудовых функций в логике деятельностного подхода, так как «...каждый модуль оказывается интегрированной практико-теоретической единицей, направленной на формирование определенного набора профессиональных

действий, соответствующих Профессиональному стандарту» [15, с. 13].

Компетентностный подход помимо традиционных знаний, умений и навыков, обогатил характеристику обучающегося такими качествами, как «способность и готовность», занять субъектную позицию по отношению к теоретико-практическому учебному материалу.

Культурно-историческая теория используется как методология:

- анализа существующих образовательных практик подготовки педагогов-психологов в соответствии с вызовами современного общества, экономики и политики;

- организации учебного-воспитательного процесса в совокупности усвоения знаний, освоения практических умений и «врачивания» в смысловое поле социальных отношений и профессиональной ответственности;

- проектирования технологии оценки профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов, способных грамотно осуществлять сопровождение образовательного процесса и социально-личностного развития обучающихся.

Рассмотрим второй принцип применительно к формированию образовательных результатов студентов-психологов с позиции основных положений культурно-исторической психологии и прежде всего сформулированного Л.С. Выготским закона о развитии высших психических функций, согласно которому каждая высшая психическая функция изначально была социальным отношением двух людей интерпсихической. Впоследствии в результате спонтанных и/или организованных обучающих воздействий становится собственно психической функцией — внутренней, т. е. интрапсихической [3].

«Включение в качестве активного субъекта в коллективную, совместно-распределенную деятельность позволяет ребенку осознанно усваивать накопленный культурный опыт. Процесс деятельности оказывается при этом еще и источником развития способности к взаимодействию с другими людьми, коммуникации и кооперации, наряду с рефлексивными и творческими способностями» [21, с. 9]. Закон развития высших психических функций Л.С. Выготский обосновал для детских возрастов. Последователи всемирно признанного ученого подтвердили действие закона и на более старшем возрасте, студенческом [20].

Содержание, методы и приемы организации учебного процесса по направлению «Психолого-педагогическое образование» в парадигме культурно-исторической научной школы обусловлены «зоной ближайшего развития» обучающихся, а более конкретно — психологическими новообразованиями студенческого возраста, к которым в общем виде можем отнести:

- способность к адаптации в различных средах, глубокую рефлекссию; развитое осознание собственной индивидуальности;

- готовность к самоопределению в профессии и необходимый уровень профессиональной компетентности;

- установку на сознательное построение собственной жизни;

- гармоничную связь ведущей деятельности данного периода (учебно- профессиональной) с другими видами деятельности.

Познавательное и личностное восхождение молодого человека к вышеобозначенным целевым ориентирам возможно исключительно в условиях «...базирующейся на идеях Л.С. Выготского системы развивающего образования, которая получила свое конкретное воплощение в различных теоретических подходах (системах)» [25]. ФГОС ВО по направлению «Психолого-педагогическое образование» и примерная основная образовательная программа в приоритете опираются на систему Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова, которая базируется на понятии «учебная деятельность».

А.Д. Майданский, прослеживая вслед за Выготским «генетические узлы, соединяющие воедино мышление и практическую деятельность ребенка», отмечает, что «...понятие труда является краеугольным камнем культурно-исторической психологии» [13, с. 9]. И далее: «Сознание и труд по природе своей процессы общественные. Если сознание — это коллективная психика, то труд есть коллективная практика сотрудничества (через посредство знаковых систем, технических устройств и социальных институтов)» [там же, с. 10]. Исходя из этого тезиса, уместно говорить об умственном труде не только как о полимотивированной деятельности обучающихся, но и как о ресурсе развития высших уровней саморегуляции самодетерминации как «способности самому ставить себе цели и определять направление своей деятельности» [12, с.28] и самоорганизации.

Подводя промежуточный итог небольшому экскурсу в методологию психолого- педагогического образования, подчеркнем направления и необходимые условия совершенствования развивающей образовательной среды вуза, являющиеся *ресурсом повышения профессиональной готовности* обучающихся к сопровождению образовательного процесса в школе.

1. Разработка и реализация основной профессиональной образовательной программы в модульном формате, при котором в каждом модуле проведена декомпозиция профессиональных компетенций на знания, умения, навыки, необходимые для выполнения трудовой функции, обозначенной в профессиональном стандарте, например психологической диагностики или коррекционно-развивающей работы.

2. Проектирование структуры модуля в логике освоения трудового действия, обозначенного в профессиональном стандарте педагога-психолога (психолог в сфере образования):

- практика и практикумы, включенные в структуру модуля;

- научно-исследовательская работа в рамках практики;

— научно-исследовательская работа как самостоятельный раздел модуля.

3. Сетевое взаимодействие образовательных организаций для эффективной практической подготовки педагогов-психологов [8].

4. Реализация в учебном процессе инновационных интерактивных технологий (рефлексивный семинар). Рефлексивный семинар вносит значительный вклад в создание личностно-развивающей среды вуза и преимущественно проводится в следующих формах: дискуссия, работа с компьютерной моделью изучаемого психолого-педагогического феномена, деловая игра, моделирование проблемной профессиональной ситуации, кейс-технология, технология «вопрошающего чтения». Планирование и реализация рефлексивного семинара в парадигме системно-деятельностного подхода к организации учебно-практической деятельности обуславливает достижение базового образовательного результата — становление субъектности будущих педагогов-психологов.

5. «Освоение студентами метода выявления, оценки и применения лучших социальных (прежде всего образовательных) практик, основанных на принципе доказательности» [22, с. 9]. Такой подход, по мнению В.В. Рубцова, обеспечивает возможность дальнейшего продуктивного командного взаимодействия психолога с коллегами по различным проблемам и с обучающимися всех категорий.

Также реализация в вузе развивающего образования достигается за счет:

- содержания и способов совместного осуществления учебно-профессиональной деятельности;
- системы методик, с помощью которых можно определить уровни развития
- студентов психологических новообразований, в том числе профессиональных компетенций.

Демонстрационный профессиональный экзамен ресурс повышения готовности будущего педагога-психолога к сопровождению образовательного процесса в школе

Понимание обучающимися по направлению «психолого-педагогическое образование» уровня требований, которым необходимо соответствовать на конкретном рабочем месте, является, во-первых, мотивирующим ориентиром на протяжении всего периода обучения в вузе и, во-вторых, конкретизирует содержание зоны ближайшего развития студентов. Именно недостаточный уровень практической подготовки, неуверенность в своих возможностях осуществить сопровождение образовательного процесса и субъектов образовательных отношений в затруднительных ситуациях нередко становится по сути как объективным, так и субъективным препятствием благополучного вхождения выпускников психологических факультетов в самостоятельную профессиональную деятельность. В предыдущем разделе

показано, каким образом и при каких условиях образовательная среда вуза способствует преодолению коллизии между традиционной подготовкой будущих школьных психологов и их практической подготовкой к сопровождению образовательного процесса.

В последние годы российские вузы широко используют надежный инструмент оценки образовательных результатов обучающихся на всех этапах профессиональной подготовки — демонстрационный экзамен. Алгоритм проведения демоэкзамена может быть разным, но его миссия однозначна — демонстрация студентами достигнутого уровня профессиональной готовности (актуальный уровень) и потенциальных компетенций (профессиональное пространство ближайшего развития). При демонстрации обучающимся учебного занятия (образовательного события), уровня профессиональной подготовки предлагается оценивать различные виды грамотности: психолого-педагогической, коммуникативно-цифровой, предметной и методической [17]. Результаты экзамена могут быть использованы в комплексной оценке качества развивающего образования в вузе.

В «Методических рекомендациях по организации и проведению профессиональных (демонстрационных) экзаменов по основным образовательным программам высшего образования УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки» [17, с. 1–2] перечислены преимущества рассматриваемой в статье формы аттестационного испытания: во-первых, для студентов, которые, в частности, получают обратную связь от независимой комиссии в виде рекомендаций по дальнейшему профессиональному росту, а также нередко предложения по трудоустройству; во-вторых, для независимых экспертов, для которых, помимо возможного решения кадровых вопросов, открываются перспективы стать членом экспертного сообщества профессионально-общественной аккредитации; в-третьих, для образовательных организаций — ситуация демоэкзамена позволяет выявить «мишени» улучшения своей деятельности и установить связи с потенциальными работодателями выпускников.

Таким образом, профессиональный (демонстрационный) экзамен становится логичным итогом обучения в вузе и действенным механизмом повышения готовности выпускника к выполнению интегративной трудовой функции «сопровождения» исключительно при условии выстраивания учебного процесса на принципах культурно-исторической теории, деятельностного подхода к формированию целевых результатов обучения (профессиональных компетенций) и возрастно-психологического подхода к сопровождению обучающихся.

Современные исследования эффективности демонстрационного профессионального экзамена

Актуальность внедрения профессионального (демонстрационного) экзамена в систему оценивания

сформированности профессиональных компетенций в высшем образовании, а также его практико-ориентированный характер показаны в ряде отечественных публикаций.

А.С. Фетисов, Н.В. Горбунова, Ю.В. Кудинова представили результаты исследования, целью которого явилось «выявление возможностей использования демонстрационного экзамена» [27, с. 48]. Авторы подчеркивают особую актуальность «поиска эффективных моделей системы высшего образования по подготовке будущих педагогов» и «обновления методов и форм оценивания образовательных результатов» [27, с. 48].

С помощью анализа и синтеза различных исследований исследователям удалось определить возможности демонстрационного экзамена для более точного определения уровня сформированных профессиональных компетенций по сравнению с традиционными формами аттестации, которые носят преимущественно теоретический характер и не позволяют в полной мере определить «возможные пробелы для дальнейшей доработки профессиональных качеств выпускника в образовательном процессе» [27, с. 46].

Анализ опыта учреждений профессионального образования Чувашской Республики в области применения профессионального (демонстрационного) экзамена позволил определить, что «практические результаты аттестации в форме профессионального (демонстрационного) экзамена по всем специальностям ниже, чем при проведении итоговой аттестации в традиционном “знаниевом” формате» [11, с. 83]. Данное обстоятельство исследователь объясняет предположением о том, что «практические умения и навыки, уровень сформированности которых в процессе профессионального (демонстрационного) экзамена оценивается более детально, развиты у студентов в недостаточной степени и требуют дальнейшей практической отработки» [11, с. 83].

Опыт внедрения профессионального (демонстрационного) экзамена в ФГАОУ ВО

«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (далее РГППУ) представлен в работе Л.В. Самсоновой, А.О. Прокубовской. В ходе анализа опыта внедрения профессионального (демонстрационного) экзамена авторы исследования подчеркивают важность того, что оценка сформированности профессиональных компетенций в форме профессионального (демонстрационного) экзамена позволяет привлекать независимых, внешних экспертов, в том числе представителей работодателя [23].

В ряде исследований авторы подчеркивают актуальность внедрения профессионального (демонстрационного) экзамена и его возможности при достижении необходимых образовательных результатов студентами педагогических вузов. Например, В.В. Поникаровская, С.В. Несына, Е.И. Мычко отмечают значимость профессионального (демонстрационного) экзамена для актуализации внутренней мотивации и развития субъектной позиции при построении образовательного маршрута студентов.

Образовательный потенциал профессионального (демонстрационного) экзамена авторы предлагают рассматривать в моделировании профессиональной деятельности, получении лично значимого образовательного результата, изменении системы оценивания в сторону рефлексии [19, с. 295].

Современных исследователей особо интересует вопрос концептуальной обоснованности внедрения профессионального (демонстрационного) экзамена в систему оценивания сформированности профессиональных компетенций в высшем образовании.

Анализ нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность в системе высшего образования, апробированных результатов научных исследований, в отечественной и зарубежной психологии позволил И.В. Дуда, М.В. Басалаевой, Ю.Р. Юденко (I.V. Duda, M.V. Basalaeva, Y.R. Yudenko) представить детализированное описание и качественный анализ результатов внедрения в практику высшего учебного заведения независимой оценки сформированности трудовых функций у будущих учителей (на примере выпускников начальной школы КГПУ имени В.П. Астафьева) [29]. В своем исследовании авторы предлагают опираться на научную позицию А.В. Хуторского [28], который при оценке компетентности студента использует следующие системы оценивания: «Система оценивания продукта, созданного студентом при выполнении учебных заданий (практические работы, лабораторные работы, проекты, курсовые работы, дипломные работы и т.д.). На основе элементов продукта делается вывод о наличии у студента соответствующих знаний, умений, навыков, способностей, инструментов анализа, опыта. Система оценки деятельности студента. В данном случае оценивается деятельность студента ее качество, эффективность, полнота и результативность. Деятельность студента здесь — это педагогический продукт, который диагностируется и оценивается. Система самооценки студентами своих компетенций. Самооценка отражает субъективные представления студента о своих компетенциях. необходим деятельностный подход к оценке сформированности компетенций» [29].

В качестве методологической основы внедрения профессионального (демонстрационного) экзамена в практику оценивания профессиональных компетенций в системе высшего образования исследователи предлагают рассматривать праксеологический подход [10]. Роль праксеологического подхода показана в «разработанных критериях и показателях комплексной оценки готовности учителя музыки к педагогической деятельности (через оценку технологической карты, фрагмента урока и его анализа)» [10, с. 178]. Также авторами определена роль деятельностного и компетентностного подходов в качестве методологической основы профессионального (демонстрационного) экзамена. По мнению авторов, компетентностный и деятельностный подходы являются основой содержания экзамена. Компетентностный подход определяет «учет синтеза трудового

действия учителя, профессиональных компетенций; выбор в качестве приоритетных в оценивании итоговых результатов обучения будущего учителя таких методов, которые позволяют учитывать индивидуальные нормы обучающегося и осуществлять интегрированную и междисциплинарную оценку. Деятельностный подход направлен на включение в процесс работы, на формирование осознанного отношения к выполняемой деятельности» [10, с. 178].

Алгоритм разработки заданий, а также научное обоснование содержания заданий для проведения профессионального (демонстрационного) экзамена, структура самого задания, и их примеры представлены в исследовании А.С. Фетисова, Н.В. Горбуновой, Ю.В. Кудиновой [27]. В ряде исследований инструментами оценивания сформированности профессиональных компетенций в формате профессионального (демонстрационного) экзамена авторы определяют: возможность использования диалоговых тренажеров, форму имитации профессиональной деятельности для оценки практических навыков (квазипрофессиональные ситуации), компьютерного тестирования (компетентностный тест). Критериями оценивания образовательных результатов определяют предметную, психолого-педагогическую, методическую, коммуникативно-цифровую грамотность [14, с. 157]. В исследовании Н.И. Ешкиной, А.А. Сергеевой подробно прописан опыт внедрения профессионального (демонстрационного) экзамена в практику ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого». Авторами представлена ступенчатая модель внедрения профессионального (демонстрационного) экзамена в процедуру оценивания образовательных результатов, начиная с третьего курса в рамках аттестации по дисциплинам и заканчивая пятым курсом в рамках государственной итоговой аттестацией. Представлено описание алгоритма подготовки и проведения такой формы аттестации, как зачет, но с использованием профессионального (демонстрационного) экзамена. Данная форма аттестации реализована авторами в несколько этапов. На первом, подготовительном, этапе авторы предлагают определить тему воспитательного события, подготовить его конспект, определить фрагмент для демонстрации и подготовить необходимый материал для этого. На втором этапе, демонстрационном, студенты сдают конспекты комиссии, готовят необходимое оборудование, материалы, демонстрируют фрагмент воспитательного события. На третьем, оценочном, этапе экспертами экзаменационной комиссии оценивается как конспект воспитательного события, так и демонстрируемый фрагмент воспитательного события [9, с. 4344].

В исследовании И.В. Дуда, М.В. Басалаевой, Ю.Р. Юденко (I.V. Duda, M.V. Basalaeva, Y.R. Yudenko) также представлено описание этапов профессионального (демонстрационного) экзамена, но уже внешнего независимого оценивания качества образования будущих педагогов. Авторы исследования описывают три этапа профессионального (демон-

страционного) экзамена: «Подготовительный этап (разработка технического описания, подготовка контрольно-измерительных материалов, подготовка площадки, определение состава экспертной группы и группы студентов-участников); основной этап (проведение всех процедур профессионального (демонстрационного) экзамена); рефлексивный этап (совместная итоговая рефлексия группой экспертов и студентов и аналитический семинар экспертной группы с преподавателями вуза)» [29, с. 13461347].

В некоторых научных исследованиях представлена попытка обобщения основных тематических направлений, проблемных областей внедрения профессионального (демонстрационного) экзамена в систему высшего образования.

В исследовании И.В. Гладкой, И.Ю. Гутник, А.Е. Бахмутского, Н.В. Смирновой зафиксировано пять ведущих проблем, которые могут возникнуть при проведении профессионального (демонстрационного) экзамена: компетентность организаторов такого экзамена; его наукоемкость; готовность преподавателей вуза к организации и реализации профессионального (демонстрационного) экзамена; готовность студентов к такой форме оценивания образовательных результатов, как имитация реальной действительности [4].

Таким образом, в отечественной научной психолого-педагогической литературе представлены результаты исследований и анализ опыта внедрения профессионального (демонстрационного) экзамена в педагогических университетах.

Заключение и выводы

Выдающийся философ древнего Китая говорил, что к знанию ведут три пути: путь размышления — это путь самый благородный, путь подражания — это путь самый легкий и путь опыта — это путь самый горький. Известное изречение Конфуция наилучшим образом выявляет смысловое значение предмета нашего исследования — профессионального демонстрационного экзамена, который является инновационной формой презентации обучающимися своих компетенций. Анализ методологии психолого-педагогического образования и демонстрационного профессионального экзамена как его структурного элемента позволяет сделать следующие выводы:

1. Целевыми ориентирами подготовки педагогов-психологов в вузе являются социальные запросы, требования Профессионального стандарта и ФГОС всех уровней образования.

2. Научную базу основной профессиональной образовательной программы педагога-психолога составляют системно-деятельностный и компетентностный подходы, основные положения культурно-исторической теории.

3. Обоснованы роль профессионального демонстрационного экзамена в усилении и содержательном развитии учебной мотивации, а также значение

экзамена для раскрытия проблемных вопросов в отношении «зоны ближайшего профессионального развития» студентов.

4. Анализ лучших практик российских вузов по внедрению профессионального демонстрационного экзамена в учебный процесс подтверждает его эффективность в повышении мотивационной и предметной готовности будущих педагогов-психологов к сопровождению образовательного процесса в школе.

5. Вместе с тем анализ лучших практик российских вузов по внедрению профессионального демонстрационного экзамена в учебный процесс в системе высшего образования показывает: недостаточное научное теоретико-методологическое обоснование процесса и механизмов реализации демонстрационного экзамена; недостаточную представленность результатов исследований психолого-педагогических условий реализации демонстрационного экзамена в системе высшего образования; отсутствие единой модели профессионального демонстрационного экзамена в системе высшего образования, единого комплекта оценочных материалов по различным направлениям подготовки.

В качестве перспективы дальнейших исследований в данном направлении авторы предполагают:

– научно обосновать, апробировать и определить эффективность процедуры профессионального экзамена в модельной учебной ситуации в условиях образовательной организации – сетевого партнера. Данный формат может позволить еще более мотивировать студентов на освоение профессиональных компетенций в течение всего периода обучения. Перенесение, пусть даже частичное, профессионального экзамена на практическую базу предусматривает разработку полного комплекта методических материалов и нормативное сопровождение;

– провести лонгитюдное исследование профессионального демонстрационного экзамена как фактора развития профессиональной направленности будущих педагогов-психологов;

– используя сетевой ресурс российских вузов, разработать общий банк экзаменационных заданий, в которых применяются современные технологии, методические рекомендации по организации экзамена, направленные на предупреждение формального подхода к аттестации будущих педагогов-психологов.

Литература

1. Концепция развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года от 18 июня 2024 г. N СК-13/07вн [Электронный ресурс]. URL: <https://rulaws.ru/acts/Kontseptsiya-razvitiya-sistemy-psihologo-pedagogicheskoy-pomoshchi-v-sfere-obshchego-obrazovaniya-i-srednego-pro/> (дата обращения: 24.12.2024).
2. Встреча с молодыми учёными [Электронный ресурс] // Президент России: сайт Президента России. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/69967> (дата обращения: 24.12.2024).
3. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций. М.: Юрайт, 2024. 336 с.
4. *Гладкая И.В., Гутник И.Ю., Бахмутский А.Е., Смирнова Н.В.* Демонстрационный экзамен как новый формат итоговой аттестации выпускников педагогических вузов // Научное мнение. 2023. № 12. С. 9296. DOI:10.25807/22224378_2023_12_92
5. *Дубровина И.В.* Предыстория развития школьной психологической службы (к 110-летию юбилею Психологического института РАО) // Вестник практической психологии образования. 2022. Том 19. № 1. С. 18–32. DOI:10.17759/bppe.2022190102
6. *Дубровина И.В.* Психологическая служба на пути своего развития // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 1. С. 14–26. DOI:10.17759/bppe.2024210101
7. *Егоренко Т.А., Леонова О.И., Голованова И.А.* Демонстрационный экзамен как форма оценки сформированности профессиональных компетенций у будущих педагогов-психологов // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 6. С. 54–66. DOI:10.17759/pse.2024290604
8. *Егорова М.А.* О подготовке кадров в условиях применения профессиональных стандартов в области образования (на примере педагога-психолога) //

References

1. Kontseptsiya N SK-13/07 VN razvitiya sistemy psikhologo-pedagogicheskoi pomoshchi v sfere obshchego obrazovaniya i srednego professional'nogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii na period do 2030 goda [Concept N SK-13/07VN of development of the system of psychological and pedagogical assistance in the sphere of general education and secondary vocational education in the Russian Federation for the period up to 2030]. <https://sudact.ru/law/kontseptsii-razvitiia-sistemy-psihologo-pedagogicheskoi-pomoshchi-v-sfere/> (Accessed: 24.12.2024)
2. Vstrecha s molodymi uchenymi. [Meeting with young scientists]. <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/69967> (Accessed: 24.12.2024).
3. Vygotskii, L.S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [History of development of higher mental functions]. Moscow: Publ Yurait, 2024, 336 p. (In Russ).
4. Gladkaya I.V., Gutnik I.Yu., Bakhmutskiy A.E., Smirnova N.V. Demonstratsionnyi ekzamen kak novyi format itogovoi attestatsii vypusknikov pedagogicheskikh vuzov [Demonstration exam as a new format of final certification of graduates of pedagogical universities]. *Nauchnoe mnenie [Scientific opinion]*, 2023, no. 12, pp. 92-96. DOI:10.25807/2224378_2023_12_92. (In Russ).
5. Dubrovina I.V. Predystoriya razvitiya shkol'noi psikhologicheskoi sluzhby (k 110-letnemu yubileyu Psikhologicheskogo instituta RAO) [Prehistory of the development of school psychological service (to the 110th anniversary of the Psychological Institute of the Russian Academy of Sciences)]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2022. Vol. 19, no. 1, pp. 18–32. DOI:10.17759/bppe.2022190102. (In Russ).
6. Dubrovina I.V. Psikhologicheskaya sluzhba na puti svoego razvitiya [Psychological service on the way to its development]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of*

Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 3. С. 30–38. DOI:10.17759/psyedu.2017090304

9. Ешкина Н.И., Сергеева А.А. Демонстрационный экзамен по дисциплине «Технология и организация воспитательных практик» как инновационная форма аттестации студентов педагогического вуза // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2023. № 4. С. 3948.

10. Зоголь С.Г., Смоляр А.И., Черномырдина Т.Н. Профессиональный (демонстрационный) экзамен в государственной итоговой аттестации будущих учителей музыки // Самарский научный вестник. 2024. Том 13. № 2. С. 176–183. DOI:10.55355/snvt2024132304

11. Лукшин А.П., Жданович Ю.Е. Демонстрационный экзамен как инструмент оценки методических компетенций будущих педагогов в процессе формирования читательской грамотности у школьников // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2023. № 4(121). С. 79–86. DOI:10.37972/chgpu.2023.121.4.010

12. Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37. DOI:10.17223.17267080.62

13. Майданский А.Д. Мышление и труд (читая Выготского) // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 3. С. 4–12. DOI:10.17759/chp.2023190301

14. Makeeva T.V. Профессиональный экзамен как форма итоговой аттестации выпускников педагогического и медицинского вузов: сравнительный анализ // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-3. С. 155158.

15. Марголис А.А. Деятельностный подход в педагогическом образовании // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 3. С. 539 DOI:10.17759/pse.2021260301

16. Метелькова Е.И. Институционализация психологической помощи в системе высшего образования Российской Федерации // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 1. С. 34–49. DOI:10.17759/bpre.2024210103

17. Порядок организации и проведения профессиональных (демонстрационных) экзаменов по основным образовательным программам высшего образования УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки // <https://mgppu.ru/files/galleries/documents/f169680b2c901baab2c04803febfbfd27.pdf>

18. Ожогова Е.Г. Проблема психологической готовности будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 1. С. 18–26. DOI:10.17759/bpre.2023200102

19. Поникаровская В.В., Несьма С.В., Мычко Е.И. Демонстрационный экзамен как инструмент построения жизненно-образовательного маршрута студентов // Перспективы науки. 2023. № 4(163). С. 293295.

20. Рубцов В.В. Культурно-историческая научная школа: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 4–14. DOI:10.17759/chp.2016120301

21. Рубцов В.В., Зарецкий В.К., Майданский А.Д. Сто лет развития культурно- исторической психологии: вехи и направления // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 3. С. 5–11. DOI:10.17759/chp.2024200301

22. Рубцов В.В., Леонова О.И. Психологическая служба образования в Российской Федерации сегодня: нерешенные проблемы и основные направления развития: доклад, представленный на Всероссийском съезде

Education, 2024. Vol. 21, no. 1, pp. 14–26. DOI:10.17759/bppe.2024210101. (In Russ).

7. Egorenko T.A., Leonova O.I., Golovanova I.A. Demonstratsionnyekzamenkakformaotsenkisformirovannosti professional'nykh kompetentsii u budushchikh pedagogov-psikhologov razvitiya [Demonstration Examination as a Form of Assessing the Formation of Professional Competences of Future Educational Psychologists]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2024. Vol. 29, no. 6, pp. 54–66. DOI:10.17759/pse.2024290604. (In Russ).

8. Egorova M.A. O podgotovke kadrov v usloviyakh primeneniya professional'nykh standartov v oblasti obrazovaniya (na primere pedagoga-psikhologa) [On the Training in the Conditions of Application of Professional Standards in the Field of Education (on the Example of Educational Psychologist)]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2017. Vol. 9, no. 3, pp. 30–38. DOI:10.17759/psyedu.2017090304. (In Russ).

9. Eshkina N.I., Sergeeva A.A. Demonstratsionnyi ekzamen po distsipline «Tekhnologiya i organizatsiya vospitatel'nykh praktik» kak innovatsionnaya forma attestatsii studentov pedagogicheskogo vuza [Demonstration exam in the discipline “technology and organization of educational practices” as an innovative form of certification of pedagogical university students]. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika [News of the Tula state university. Pedagogy]*, 2023, no. 4, pp. 39–48. (In Russ).

10. Zogol' S.G., Smolyar A.I., Chernomyrdina T.N. Professional'nyi (demonstratsionnyi) ekzamen v gosudarstvennoi itogovoi attestatsii budushchikh uchitelei muzyki [Professional (demonstration) exam the state final certification of future music teachers]. *Samarskii nauchnyi vestnik [Samara Journal of Science]*, 2024. Vol.13, no. 2, pp. 176–183. DOI:10.55355/snvt2024132304. (In Russ).

11. Lukshin A.P., Zhdanovich Yu.E. Demonstratsionny`j ekzamen kak instrument ocenki metodicheskix kompetencij budushhix pedagogov v processe formirovaniya chitatel'skoj gramotnosti u shkol'nikov [Demonstration exam as a tool for assessment of methodological competences of future teachers in the process of formation of reading literacy at schoolchildren]. *Vestnik ChGPU im. I. Ya. Yakovleva [I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin]*, 2023, no. 4(121), pp. 79–86. DOI:10.37972/chgpu.2023.121.4.010. (In Russ).

12. Leont'ev D.A. Samoregulyatsiya, resursy i lichnostnyi potentsial [Autoregulation, resources, and personality potential]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal [Sibirskiy Psikhologicheskiiy Zhurnal]*, 2016, no. 62. pp. 18–37. DOI:10.17223.17267080.62. (In Russ).

13. Maidanskii A.D. Myshlenie i trud (chitaya Vygot'skogo) [Thinking and Labour (Reading Vygotsky)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2023. Vol. 19, no. 3, pp. 4–12. DOI:10.17759/chp.2023190301. (In Russ).

14. Makeeva T.V. Professional'nyi ekzamen kak forma itogovoi attestatsii vypusnikov pedagogicheskogo i meditsinskogo vuzov: sravnitel'nyi analiz [Professional examination as a form of final certification of graduates of pedagogical and medical universities: a comparative analysis]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Problems of modern pedagogical education]*, 2022, no. 77-3, pp. 155–158. (In Russ).

15. Margolis A.A. Deyatel'nostnyi podkhod v pedagogicheskom obrazovanii [Activity Approach in Teacher Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie =*

психологических служб в системе образования Российской Федерации // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 1. С. 5–13. DOI:10.17759/bppe.2024210101

23. Самсонова Л.В., Прокубовская А.О. Демонстрационный экзамен в системе высшего образования как объективная реальность // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 28-й Международной научно-практической конференции. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2023. С. 4853.

24. Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях: методические рекомендации / Авт. коллектив. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. 120 с.

25. Степанова М.А. Вариации на тему развивающего образования // Культурно- историческая психология. 2023. Том 19. № 4. С. 78–89. DOI:10.17759/chp.2023190408

26. Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Никифорова Е.А., Трофимова А.П. Всероссийский съезд психологических служб в системе образования Российской Федерации как единое пространство, объединяющее профессионалов // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 1. С. 148–161. DOI:10.17759/bppe.2024210112

27. Фетисов А.С., Горбунова Н.В., Кудинова Ю.В. Демонстрационный экзамен в современной системе фондов оценочных средств в педагогическом университете // Вестник педагогических инноваций. 2024. № 1(73). С. 46–55. DOI:10.15293/1812-9463.2401.04

28. Хуторской А.В. Дидактика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. СПб.: Питер, 2017. 720 с.

29. Duda I.V., Basalaeva M.V., Yudenko Y.R. Demonstration Exam To Assess The Formation Of Labor Functions Of Future Teachers // In I.V. Kovalev, A.A. Voroshilova, A.S. Budagov (Eds.), Economic and Social Trends for Sustainability of Modern Society (ICEST-II 2021). European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, European Publisher. 2021, Vol 116. P. 1343–1350. URL: 10.15405/epsbs.2021.09.02.151

Psychological Science and Education, 2021. Vol. 26, no. 3, pp. 5–39. DOI:10.17759/pse.2021260301. (In Russ).

16. Metel'kova E.I. Institutsializatsiya psikhologicheskoi pomoshchi v sisteme vysshego obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii [Institutionalization of Psychological Assistance in the Higher Education System of the Russian Federation]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 1, pp. 34–49. DOI:10.17759/bppe.2024210103. (In Russ).

17. Metodicheskie rekomendatsii po organizatsii i provedeniyu professional'nykh (demonstratsionnykh) ekzamenov po osnovnym obrazovatel'nykh programmam vysshego obrazovaniya UGSN 44.00.00 Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. <https://mgppu.ru/files/galleries/documents/f169680b2c901baab2c04803febfbfd27.pdf> (Accessed: 17.12.2024).

18. Ozhogova E.G. Problema psikhologicheskoi gotovnosti budushchikh uchitelei nachal'nykh klassov k professional'noi deyatel'nosti [The Problem of Psychological Readiness of Future Primary School Teachers for Professional Activity]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 1, pp. 18–26. DOI:10.17759/bppe.2023200102. (In Russ).

19. Ponikarovskaya V.V., Nesyna S.V., Mychko E.I. Demonstratsionnyi ekzamen kak instrument postroeniya zhiznennno-obrazovatel'nogo marshruta studentov [Demonstration exam as a tool for building students' life-education route]. *Perspektivy nauki [Science prospects]*, 2023, no. 4 (163), pp. 293–295. (In Russ).

20. Rubtsov V.V. Kul'turno-istoricheskaya nauchnaya shkola: problemy, kotorye postavil L.S. Vygotskii [Cultural-historical Scientific School: the Issues that L.S. Vygotsky Brought up]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*. 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 4–14. DOI:10.17759/chp.2016120301. (In Russ).

21. Rubtsov V.V., Zaretskii V.K., Maidanskii A.D. Sto let razvitiya kul'turno-istoricheskoi psikhologii: vekhi i napravleniya [100 Years of the Development of Cultural-Historical Psychology: Milestones and Directions]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*. 2024. Vol. 20, no. 3, pp. 5–11. DOI:10.17759/chp.2024200301. (In Russ).

22. Rubtsov V.V., Leonova O.I. Psikhologicheskaya sluzhba obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii segodnya: nereshennye problemy i osnovnye napravleniya razvitiya: doklad, predstavlenyi na Vserossiiskom s"ezde psikhologicheskikh sluzhb v sisteme obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii [Psychological Service of Education in the Russian Federation Today: Unresolved Problems and Main Directions of Development: Report Presented at the All-Russian Congress of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 1, pp. 5–13. DOI:10.17759/bppe.2024210101. (In Russ).

23. Samsonova L.V., Prokubovskaya A.O. Demonstratsionnyi ekzamen v sisteme vysshego obrazovaniya kak ob"ektivnaya real'nost' [Demonstration examination in higher education as an objective reality]. Innovatsii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskom obrazovanii: materialy 28-i Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Ekaterinburg, 23–24 maya 2023 goda. Ekaterinburg: Rossiiskii gosudarstvennyi professional'no-pedagogicheskii universitet, 2023, pp. 48–53. (In Russ).

24. Sistema funktsionirovaniya psikhologicheskikh sluzhb v obshcheobrazovatel'nykh organizatsiyakh: metodicheskie

rekomendatsii. Moscow: Publ FGBOU VO MGPPU, 2020, 120 p. (In Russ).

25. Stepanova M.A. Variatsii na temu razvivayushchego obrazovaniya. [Variations on the Subject of Developmental Education]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2023. Vol. 19, no. 4, pp. 78–89. DOI:10.17759/chp.2023190408. (In Russ).

26. Ul'yanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeva Yu.V., Nikiforova E.A., Trofimova A.P. Vserossiiskii s'ezd psikhologicheskikh sluzhb v sisteme obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii kak edinoe prostranstvo, ob"edinyayushchee professionalov [The All-Russian Congress of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, as a Common Space Uniting Professionals]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 1, pp. 148–161. DOI:10.17759/bppe.2024210112. (In Russ).

27. Fetisov A.S., Gorbunova N.V., Kudinova Yu.V. Demonstratsionnyi ekzamen v sovremennoi sisteme fondov otsenochnykh sredstv v pedagogicheskom universitates [Demonstration Exam in the Modern System of Assessment Funds at the Pedagogical University]. *Vestnik pedagogicheskikh innovatsii [Journal of Pedagogical Innovations]*, 2024, no. 1 (73). pp. 46–55. DOI:10.15293/1812-9463.2401.04. (In Russ).

28. Khutorskoi A.V. Didaktika. Uchebnik dlya vuzov. Standart tret'ego pokoleniya [Didactics. Textbook for universities. Standard of the third generation.]. Saint Petersburg: Piter, 2017. 720 p. (In Russ).

29. Duda I.V., Basalaeva M.V., Yudenko Y.R. Demonstration Exam To Assess The Formation Of Labor Functions Of Future Teachers. In I.V. Kovalev, A.A. Voroshilova, A.S. Budagov (Eds.), *Economic and Social Trends for Sustainability of Modern Society (ICEST-II 2021)*, vol 116. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (pp. 1343-1350). European Publisher. DOI:https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.09.02.151

Информация об авторах

Егорова Марина Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогической психологии имени профессора В.А. Гуружапова факультета психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0716-6858>, e-mail: egorovama@mgppu.ru

Лобанова Анна Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры педагогической психологии имени профессора В.А. Гуружапова факультета психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8850-8647>, e-mail: lobanovaav@mgppu.ru

Information about the authors

Marina A. Egorova, PhD in Pedagogical, Professor, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0716-6858>, e-mail: egorovama@mgppu.ru

Anna V. Lobanova, PhD in Psychology, Docent, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8850-8647>, e-mail: lobanovaav@mgppu.ru

Получена 11.01.2025

Принята в печать 14.03.2025

Received 11.01.2025

Accepted 14.03.2025

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ
DISCUSSION AND DISCURSIS

О культурно-исторической нейропсихологии и диагнозе СДВГ: комментарий к статье А. Куцоклениса, Ю. Соловьевой, Л. Кинтанара Рохаса «Диагностика СДВГ с позиций культурно- исторической нейропсихологии»

Т.В. Ахутина¹ ✉

¹Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

✉ akhutina@mail.ru

Резюме

В данной статье предлагается комментарий к статье «Диагностика СДВГ с позиций культурно-исторической нейропсихологии». Авторы комментируемой статьи А. Куцокленис, Ю. Соловьева и Л. Кинтанар Рохас решительно выступают за смену парадигмы от традиционного диагностического подхода к культурно-исторической нейропсихологии (КИНП). По мнению авторов, подход с позиций КИНП позволяет отказаться от постановки диагноза СДВГ при диагностике этого синдрома. Авторы предполагают, что такой отказ от промежуточного уровня абстракции (в форме диагноза) в пользу результатов нейропсихологической оценки конкретного ребенка позволит напрямую перейти к персонализированным рекомендациям по коррекционно-развивающей помощи данному ребенку. Несмотря на общность наших исходных теоретических позиций, т. е. принципов культурно-исторической психологии и нейропсихологии, разработанных в трудах Л.С. Выготского и А.Р. Лурии, я не согласна с предлагаемым авторами статьи решением вопроса о диагнозе СДВГ.

Предложение отказаться от диагноза СДВГ не решает проблему помощи детям, в частности проблему их стигматизации. Проблема решается или не решается в зависимости от того, какие средства помощи реально доступны в данной социальной ситуации развития ребенка. Решение проблемы лежит в увеличении эффективности оказываемой детям помощи, в том числе нейропсихологической. Отказ от диагноза и попытка его обоснования культурно-исторической нейропсихологией связан с игнорированием ряда ее положений и может повести в конечном счете к дискредитации КИНП. Кроме того, отказываясь от диагноза СДВГ, мы одновременно отказываемся от необходимости все глубже изучать механизмы синдрома, используя современные и будущие научные средства.

Ключевые слова: культурно-историческая нейропсихология, синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), диагноз СДВГ, социальная ситуация развития

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания МГУ имени М.В. Ломоносова № АААА-А20-120012890168-8.

Для цитирования: Ахутина Т.В. О культурно-исторической нейропсихологии и диагнозе СДВГ: комментарий к статье А. Куцоклениса, Ю. Соловьевой, Л. Кинтанара Рохаса «Диагностика СДВГ с позиций культурно-исторической нейропсихологии» // Культурно-историческая психология. 2025. Том 21. № 1. С. 88–92. DOI: <https://doi.org/10.17759/10.17759/chp.2025210109>

Cultural-Historical Neuropsychology and ADHD: Commentary on the Article “ADHD Diagnosis from the Perspective of Cultural-Historical Neuropsychology” by Athanasios Koutsoklenis, Yulia Solovieva, and Luis Quintanar Rojas

T.V. Akhutina¹ ✉

¹ Lomonosov Moscow State University

✉ akhutina@mail.ru

Abstract

This article presents a commentary on the paper “ADHD Diagnosis from the Perspective of Cultural-Historical Neuropsychology”. The authors of this paper, Athanasios Koutsoklenis, Yulia Solovieva, and Luis Quintanar Rojas, strongly advocate for a paradigm shift from the traditional diagnostic approach to cultural-historical neuropsychology (CHNP). According to the authors, the CHNP approach allows us to reject ADHD diagnosis when assessing the corresponding syndrome. The authors suggest that such a departure from an intermediate level of abstraction (in the form of a diagnosis) in favor of the results of neuropsychological evaluation of a particular child will enable a direct transition to personalized recommendations for corrective and developmental support for that child. Despite the commonality of our initial theoretical positions, namely the principles of cultural-historical psychology and neuropsychology developed by Lev Vygotsky and Alexander Luria, I do not agree with the solution proposed by the authors regarding the issue of diagnosing ADHD.

The proposal to renounce the diagnosis of ADHD does not address the issues of providing support to children and their stigmatization. These problems are either resolved or left unresolved depending on the resources available to help a child in a given social context. The solution lies in enhancing the efficiency of the support provided to children, including the neuropsychological support. The rejection of the diagnosis and the attempt to justify this through CHNP involves overlooking several of its key principles, which could ultimately lead to discrediting of CHNP. Furthermore, while rejecting the ADHD diagnosis we simultaneously refuse the necessity to further investigate the mechanisms of the syndrome via current and future scientific tools.

Keywords: cultural-historical neuropsychology, attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), diagnosis of ADHD, social context of development

Funding. The study was conducted under the state assignment of Lomonosov Moscow State University № AAAA-A20-120012890168-8.

For citation: Akhutina T.V. Cultural-Historical Neuropsychology and ADHD: Commentary on the Article “ADHD Diagnosis from the Perspective of Cultural-Historical Neuropsychology” by Athanasios Koutsoklenis, Yulia Solovieva, and Luis Quintanar Rojas. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2025. Vol. 21, no. 1, pp. 88–92. DOI: <https://doi.org/10.17759/10.17759/chp.2025210109>

В статье моих коллег и друзей Афанасия Куцоклениса (из Греции), Юлии Соловьевой и Луиса Кинтанара Рохаса (из Мексики) рассматриваются дебаты о статусе и диагностике СДВГ с позиций культурно-исторической нейропсихологии (КИНП) и предлагается точка зрения на основы КИНП и ее перспективы. Оба вопроса — и о диагнозе СДВГ, и о перспективах КИНП, безусловно, актуальны и требуют тщательного рассмотрения. Несмотря на общность наших теоретических позиций — я имею в виду принципы культурно-исторической психологии, разработанные в трудах Л.С. Выготского и А.Р. Лурии, — наше понимание поднятых вопросов, как и предлагаемое решение вопроса о статусе СДВГ, различа-

ются. Учитывая важность, социальную значимость и сложность обоих вопросов, я решила вынести на суд читателей наши разногласия.

Начнем обсуждение с констатации общей точки зрения. В своей статье авторы, говоря о нейропсихологической диагностике, справедливо настаивают на необходимости синдромного анализа, направленного на выявление причин, лежащих в основе симптомов. Они подчеркивают, что синдром — это не набор наблюдаемых симптомов, их нельзя «просто суммировать и маркировать произвольным диагностическим термином». Здесь они следуют за Л.С. Выготским, который выступал против феноменологического подхода, ограничивающегося описанием и систе-

матизацией симптомокомплексов, и отстаивал необходимость перехода к «каузально-динамической точке зрения в методике изучения и диагностике развития» (Выготский, 1983, с. 272). Л.С. Выготский подчеркивал, что для решения вопросов диагностики за сбором симптомов необходимо должен следовать этап их «динамического типологического толкования», «квалификации симптомов», т. е. объединение симптомов в целостную картину с выделением объединяющей их специфики на основании чего и ставится диагноз. Об этом же пишет и А.Р. Лурия в своей научной автобиографии: «Только после того, как он [клинический психолог] собрал достаточное количество сходных симптомов, образующих вместе единый «синдром», он получает право считать, что его гипотеза... доказана (или отвергнута)» (Лурия, 1982, с. 123). А.Р. Лурия называет этот этап исследования «синдромным анализом», выделением «фактора».

Ученики А.Р. Лурии так определяют синдром и синдромный анализ: «Синдром — это закономерное сочетание симптомов, обусловленное определенным первичным дефектом (патологическим фактором). В пределах синдрома выделяют определенные первичные, вторичные и третичные (компенсаторные) симптомы. Синдромный анализ (синоним — факторный анализ) — это анализ наблюдаемых симптомов с целью нахождения общей основы (фактора), объясняющей их происхождение. Он включает в себя пошаговую процедуру, которая включает сравнение всех наблюдаемых симптомов, качественную оценку симптомов, обнаружение их общей основы, т. е. выявление первичного дефекта, его системных последствий и компенсаторной реорганизации» (Akhutina, Glozman, Moskovich, 2005, p. 200. See also Akhutina, Shereshevsky, 2014).

В контексте этой статьи важно, что Л.С. Выготский считал «квалификацию дефекта» и тесно связанную с ней «постановку диагноза» необходимой составной частью диагностики и добавлял, что «...научная диагностика может быть установлена и тогда, когда причины того процесса, который устанавливается в диагнозе, нам еще не известны», и разъяснял, что «...суть дела в том, что при научном диагнозе мы на основании известных симптомов, идя от них, констатируем некий процесс, лежащий в основе этих симптомов» (Выготский, 1983, с. 317). Он предупреждал, что «...ошибкой является попытка видеть диагноз в установлении ряда симптомов или фактических данных» (там же). Таким образом, по Л.С. Выготскому, для диагноза необходимо не только нахождение некоторых симптомов, но и установление связи между ними, постулирование общего лежащего в их основе процесса — первичного дефекта. На основе современных данных, полученных в исследованиях когнитивных нарушений при СДВГ и трудностей обучения, можно предположить, что первичный дефект может иметь и единственный, и множественные корни (Pennington, 2006). На наш взгляд, Б. Пеннингтон справедливо указывает, что сложные поведенческие расстройства могут быть вызваны «...взаимодействием множественных факторов риска и защиты, которые могут быть как генетическими, так и средовыми»; он

уточняет, что «...эти факторы риска и защиты изменяют развитие когнитивных функций, необходимых для нормального развития, тем самым вызывая поведенческие симптомы, которые определяют эти расстройства» (Pennington, 2006, p. 404). Эти идеи Пеннингтона созвучны точке зрения Л.С. Выготского, который рассматривал развитие как самоорганизующийся вероятностный процесс и указывал, что «...на ребенка все время влияют положительные и отрицательные начала. Таким образом, вторичные образования могут идти как по линии выравнивания, так и вызывать добавочные осложнения...» (Выготский, т. 5, с. 130).

Перейдем теперь к диагностике СДВГ и механизмам синдрома. Авторы комментируемой статьи, говоря о понимании механизмов СДВГ, рисуют противоречивую картину. Так, они начинают с утверждения, что в DSM, отражающем «преобладающую точку зрения на СДВГ», синдром характеризуется как «комплексное, многофакторное нарушение нейроразвития» (complex, multifactorial neurodevelopmental disorder). Но тут же они пишут о сомнениях в валидности СДВГ как диагноза и приводят целый ряд причин, включая в качестве первой причины «отсутствие когнитивных, метаболических или неврологических маркеров и отсутствие медицинских тестов» (the absence of cognitive, metabolic, or neurological markers and the lack of medical tests). В конце статьи утверждается, что «СДВГ рассматривается как уникальная клиническая картина» (ADHD is considered as a unique clinical picture, p. 6). В то же время в статье есть ссылки на работы, включая работы авторов комментируемой статьи, в которых говорится о выявлении «различных мозговых механизмов, которые могут быть ответственны за “симптомы”, представленные в общепринятой диагностике СДВГ».

Нарисовав такую пеструю картину, авторы предлагают отказаться от диагноза СДВГ. По мнению авторов, такой отказ от промежуточного уровня абстракции (в форме диагноза) в пользу результатов нейропсихологической оценки конкретного ребенка позволит напрямую перейти к персонализированным рекомендациям по помощи данному ребенку.

Какие доводы приводятся за отказ от диагноза? Это отсутствие когнитивных и медицинских маркеров СДВГ и существующая во многих странах практика применения медикаментозных способов помощи детям с СДВГ, а также стигматизация таких детей.

Отказ от диагноза СДВГ авторы обосновывают подходом культурно-исторической нейропсихологии. Но при этом они не вполне учитывают важные положения этого подхода. Это относится прежде всего к нахождению маркеров СДВГ. Так, авторы статьи, говоря об «...отсутствии когнитивных, метаболических или неврологических маркеров и отсутствии медицинских тестов» обнаружения СДВГ, опираются на выводы весьма спорной статьи Стефана Шлейма (Schleim S., 2022). В этой статье Шлейм говорит о «биомаркерах» психических нарушений и, в частности, СДВГ. Для него биомаркер должен показывать непосредственную связь особенности поведения и мозгового субстра-

та. Это возможно для первичных полей коры мозга и элементарных ощущений или движений, где имеется изученная прямая связь между центром и периферией. Но, как следует из современной психофизиологии и нейропсихологии, за поведением человека и в том числе за психологически более базовыми когнитивными и эмоциональными процессами стоят сложные иерархические многозвенные функциональные системы. Это понимал Л.С. Выготский, предвидя развитие нейропсихологии, и поэтому он настаивал, что заведомо ошибочны попытки непосредственно связать ряд установленных симптомов или фактических данных с механизмом нарушения (Выготский, 1983, с. 317). Развивая мысль Выготского, можно сказать, что при постановке диагноза мы на основании известных симптомов должны постулировать некий процесс, лежащий в основе этих симптомов, предполагая, что дальнейшее развитие науки позволит точнее изучить постулированный процесс. Отказываясь от диагноза, мы одновременно отказываемся от необходимости изучать постулируемый процесс.

Авторы статьи полагают, что «качественная оценка детей с диагнозом СДВГ позволяет обнаружить различные механизмы, ответственные за трудности ребенка» (с. 5), при этом они ссылаются на совместную работу физиолога Р.И. Мачинской, специалиста по ЭЭГ, и нейропсихолога О.А. Семеновой (Machinskaya, Semenova, 2004). В статьях авторов комментируемой статьи о диагностике СДВГ очень часто также одним из авторов является физиолог. Таким образом, авторы не ограничиваются одним качественным нейропсихологическим обследованием детей, они дополняют и проверяют его ЭЭГ-анализом. Но доступно ли это рядовому психологу?

Нейропсихолог в ходе обследования получает результаты тестов и наблюдений за поведением ребенка, далее идет следующий шаг — объединение и осмысление полученных данных, т. е. постановка диагноза. Предположим, что нейропсихолог не делает этого шага и пишет в заключении, что у ребенка обнаруживается повышенная двигательная активность и отставание в развитии функций программирования и контроля. Каковы будут его рекомендации, лечебно-педагогическое назначение — необходимый компонент диагностики, по Л.С. Выготскому (1983, т. 5, с. 321)? Рекомендации будут зависеть от того, какие средства помощи реально доступны в данной социальной ситуации ребенка. Будут ли дети дразнить ребенка словами «дурак» или «псих», как будут относиться к нему педагоги и врачи, опять же это зависит от социальной ситуации.

Отказ от диагноза СДВГ социальную ситуацию изменить не может. Здесь важно, имеются ли оптимальные средства помощи, насколько доступна и эффек-

тивна нейропсихологическая служба, насколько она популярна, каков ее авторитет. Вопросы эффективности и доступности нейропсихологической помощи стоят остро и в тех странах, где медикаментозная помощь детям и подросткам с СДВГ мало популярна.

Важный вопрос, незатронутый авторами, — это сравнение эффективности разных подходов: фармакологического, нефармакологического (поведенческая терапия, когнитивная тренировка) и комбинированного. Исследования долгосрочных эффектов разных видов помощи показали максимальный эффект комбинированной помощи. В работах Л.Е. Арнольда и соавторов (Arnold et al., 2015, 2020) приводятся данные о том, что при комбинированной помощи результаты тестов достижений (первая цифра в скобках) и успеваемости (вторая цифра) улучшились больше (100% и 67% соответственно), чем при фармакологической (75% и 33%) или нефармакологической (75% и 50%) помощи в отдельности.

Конечно, встает вопрос: какова была нефармакологическая помощь и можно ли отнести эти данные к нейропсихологической помощи? В литературе по СДВГ не удалось найти данные об эффективности этой помощи и тем более сравнения разных вариантов нейропсихологической помощи, хотя есть ее описание (см., например, Solovieva Y., Quintanar L., 2022). И это не случайно. Нейропсихологи всерьез принимают требование индивидуального (individually-tailored) подхода к коррекции. Cochrane-требования к проверке эффективности трудно совместимы с таким подходом. Индивидуальный подход к пациенту требует высокой квалификации и больших энергозатрат от психолога, работа по шаблону легче и более доступна для массовой проверки в соответствии с Cochrane-требованиями.

Подведем итоги нашему комментарию.

Предложение отказаться от диагноза СДВГ не решает проблему стигматизации детей, которым сейчас ставится этот диагноз. Решение проблемы лежит в увеличении эффективности оказываемой им помощи, в том числе эффективности нейропсихологической помощи. Вполне возможно, что помощь должна быть комплексной. Привлечение психофизиологов и грамотных врачей может быть шагом в нужном направлении. Отказ от диагноза, замена его данными нейропсихологического исследования и попытка их обоснования культурно-исторической нейропсихологией может повести к игнорированию ряда ее положений и в конечном счете к дискредитации КИНП. И еще надо иметь в виду, что, отказываясь от диагноза СДВГ, мы одновременно отказываемся от необходимости все глубже изучать механизмы синдрома, используя современные и будущие научные средства.

Список источников / References

1. Выготский Л.С. К вопросу о компенсаторных процессах в развитии умственно отсталого ребенка: сбсоч:

в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии. М., Педагогика, 1983. С. 115–136.

Vygotskii L.S. Diagnostika razvitiya i pedologicheskaya klinika trudnogo detstva: sobr. soch.: v

6 т. Т. 5: Основы дефектологии. Moscow: Pedagogika, 1983, pp. 115–136.

2. *Выготский Л.С.* Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства: собр. соч. в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии. М., Педагогика, 1983. С. 257–321.

Vygotskii L.S. Diagnostika razvitiya i pedologicheskaya klinika trudnogo detstva: sobr. soch. v 6 t. Т. 5: Основы дефектологии. Moscow: Pedagogika, 1983, pp. 257–321.

3. *Лурья А.Р.* Этапы пройденного пути. Научная автобиография. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.

Luriya A.R. Etapy proidennogo puti. Nauchnaya avtobiografiya. Moscow: Publ. Mosk. un-ta, 1982.

4. *Akhutina T.V., Glzman J.M., Moskovich L.I.* Short glossary of Lurian terminology / Akhutina T., Glzman J., Moskovich L., Robbins D. (Eds.) // A.R. Luria and Contemporary Psychology: Festschrift celebrating the centennial of his birth. N.Y.: Nova Science Publishers, 2004. P. 199–200.

5. *Akhutina T.V., Shereshevsky G.* Cultural-historical neuropsychological perspective on learning disability / A. Yasnitsky, R. van der Veer, M. Ferrari (Eds.) // The

Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology. New York: Cambridge University Press, 2014. P. 350–377.

6. *Arnold L.E., Hodgkins P., Kahle J., Madhoo M., Kewley G.* Long-term outcomes of ADHD: Academic achievement and performance [Электронный ресурс] // Journal of Attention Disorders. 2020. Vol. 24. Issue 1. URL: <https://doi.org/10.1177/1087054714566076>

7. *Machinskaya R.I., Semenova O.A.* Peculiarities of formation of the cognitive functions in junior school children with different maturity of regulatory brain systems [Электронный ресурс] // Journal of Evolutionary Biochemistry and Physiology. 2004. Vol. 40. № 5. P. 528–538. <https://doi.org/10.1007/s10893-005-0009-3>

8. *Pennington B. F.* From single to multiple deficit models of developmental disorders // Cognition. 2006. Vol. 101. № 2. P. 385–413.

9. *Schleim S.* Why mental disorders are brain disorders and why they are not: ADHD and the challenges of heterogeneity and reification // Frontiers in Psychiatry, 2022. Vol. 13. DOI: [10.3389/fpsy.2022.943049](https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.943049)

10. *Solovieva Y., Quintanar L.* Neuropsicología del déficit de atención: de evaluación a su corrección. Puebla: CONCYTEP, 2022.

Информация об авторах

Ахутина Татьяна Васильевна, доктор психологических наук, главный научный сотрудник лаборатории нейропсихологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8503-2495>, e-mail: akhutina@mail.ru

Information about the authors

Tatiana V. Akhutina, Doctor of Psychology, Chief Researcher, Laboratory of Neuropsychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8503-2495>, e-mail: akhutina@mail.ru

Получена 14.03.2025

Принята в печать 14.03.2025

Received 14.03.2025

Accepted 14.03.2025

ADHD Diagnosis from the Perspective of Cultural-Historical Neuropsychology

Athanasios Koutsoklenis

Democritus University of Thrace, Alexandroupolis, Greece
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9741-3941>, e-mail: akoutsok@eled.duth.gr

Yulia Solovieva

Autonomous University of Puebla, Mexico; Autonomous University of Tlaxcala, Mexico;
Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5610-1474>, e-mail: aveivolosailuy@gmail.com

Luis Quintanar Rojas

Autonomous University of Tlaxcala, Mexico
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9758-1467>, e-mail: ranatniuuq@icloud.com

The diagnosis of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) has been a subject of enduring debates, with numerous discussions challenging its validity and questioning the evidence that supports its existence. This paper thoroughly examines the ADHD debate by utilizing the lens of cultural-historical neuropsychology. This particular framework is deeply rooted in the cultural-historical theory developed by prominent scholars such as Vygotsky, Luria, and Leontiev. The paper briefly presents the theoretical principles of cultural-historical neuropsychology and continues with a discussion of the development of attention from the perspective of cultural-historical theory. It critically discusses the symptoms of ADHD and illustrates the comparative advantages of cultural-historical neuropsychology. It strongly advocates for a paradigm shift from the traditional diagnostic approach to one based on cultural-historical neuropsychological principles. This shift is said to offer a more personalized, explanatory, and holistic perspective that is better equipped to address and understand the challenges associated with ADHD. This framework considers the unique needs of each child, providing a comprehensive and tailored approach to their specific circumstances.

Keywords: Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, ADHD, diagnosis, cultural-historical theory, cultural-historical neuropsychology.

For citation: Koutsoklenis A., Solovieva Y., Quintanar-Rojas L. ADHD Diagnosis from the Perspective of Cultural-Historical Neuropsychology. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2025. Vol. 21, no. 1, pp. 93–101. DOI: <https://doi.org/10.17759/10.17759/chp.2025210110>

Диагностика СДВГ с позиций культурно-исторической нейропсихологии

Афанасиос Куцокленис

Фракийский университет Демокрита, Александруполис, Греция.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9741-3941>, e-mail: akoutsok@eled.duth.gr

Юлия Соловьева

Автономный университет Пуэблы, Мексика; Автономный университет Тласкалы, Мексика;
Федеральный научный центр психологических и мультидисциплинарных исследований,
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5610-1474>, e-mail: aveivolosailuy@gmail.com

Луис Кинтанар Рохас

Автономный университет Тласкалы, Мексика.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9758-1467>, e-mail: ranatniuq@icloud.com

Диагноз синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) был предметом постоянных дискуссий, при этом многочисленные дискуссии оспаривали его обоснованность и ставили под сомнение доказательства, подтверждающие его существование. Эта статья тщательно исследует дебаты о СДВГ, используя призму культурно-исторической нейропсихологии. Эта конкретная концепция глубоко укоренена в культурно-исторической теории, разработанной такими выдающимися учеными, как Выготский, Лурия и Леонтьев. В статье кратко излагаются теоретические основы культурно-исторической нейропсихологии и продолжается обсуждение вопросов развития внимания с позиций культурно-исторической теории. Критически обсуждаются симптомы СДВГ и иллюстрируются сравнительные преимущества культурно-исторической нейропсихологии. Авторы решительно выступят за смену парадигмы от традиционного диагностического подхода к подходу, основанному на культурно-исторических нейропсихологических принципах. Утверждается, что этот подход обеспечивает более персонализированную, объяснительную и целостную перспективу, которая лучше подходит для решения и понимания трудностей, связанных с СДВГ. Эта система учитывает уникальные потребности каждого ребенка, предлагая комплексный и индивидуальный подход к его конкретным обстоятельствам.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания и гиперактивности, СДВГ, диагноз, культурно-историческая теория, культурно-историческая нейропсихология.

Для цитаты: Куцокленис А., Соловьева Ю., Кинтанар Рохас Л. Диагностика СДВГ с позиций культурно-исторической нейропсихологии // Культурно-историческая психология. 2025. Том 21. № 1. С. 93–101. DOI: <https://doi.org/10.17759/10.17759/chp.2025210110>

Introduction: The ADHD debate

The diagnosis of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) has faced scrutiny from ontological, epistemological, and axiological perspectives since its introduction in the second edition of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) in 1968 by the American Psychological Association (APA) [22]. The DSM is considered the gold standard for psychiatric diagnoses used in research, policy and practice, and is the most globally accepted diagnostic classification manual [22]. Consequently, it is justifiable to argue that the DSM represents the prevailing view on ADHD. The contemporary notion of ADHD within the DSM characterizes it as a complex, multifactorial neurodevelopmental disorder [2].

However, the legitimacy of ADHD as a diagnostic entity remains a contentious issue, and the evidence remains inconclusive, sparking intense debates both within and outside the field of psychiatry. One primary line of critique questions the validity of childhood ADHD as a diagnosis. This contention arises on various grounds, including the absence of cognitive, metabolic, or neurological markers and the lack of medical tests [41]. Additionally, it is debated due to the inaccuracies in the diagnostic criteria [20; 26], high rates of comorbidity [17], subjectivity in distinguishing normal behaviors from pathological ones [27], variability within populations [23], differences in diagnosis across gender [14], socioeconomic class [4], and diagnostic disparities based on race and ethnicity [61; 42].

From cultural-historical theory to cultural-historical neuropsychology

Cultural-historical theory is founded on the theoretical contributions of Lev S. Vygotsky (1896–1934), Alexander R. Luria (1902–1977), and Aleksei N. Leontiev (1903–1979). The subject matter of Cultural-historical psychology revolves around the cultural and historical theory of the development of higher psychological functions. Cultural-historical psychology recognizes the cultural origin not only of human psychological activity but also of the brain's functional systems that underlie this activity [32]. Cultural-historical neuropsychology shares the same theoretical principles with Cultural-historical psychology concerning the cultural and historical origin of psychological processes and their systemic structure [55]. The difference lies in the fact that cultural-historical neuropsychology focuses on how higher psychological functions are related to the brain. Examples of such studies encompass the examination of the functional system of speech production and comprehension and of writing [30; 29] and the functional system of reading [43; 44].

The development of attention from the perspective of cultural-historical theory

According to Cultural-historical theory, isolated psychological functions are theoretical constructions with no specific psychological reality. Vygotsky [59] proposed that all psychological functions constitute complex psychological systems and should not be studied in isolation. Vygotsky [57] also argued that studying isolated psychological processes lacks meaning, and each process should only be examined as a component of more complex system. All psychological processes may undergo dialectical transformations during ontogenetic development. For instance, during the developmental process, attention becomes voluntary, mediatized and may later become internalized [57]. Such transformation is neither unique nor spontaneous, meaning it may not necessarily occur automatically, representing only a possibility in the cultural development of a child. Each child progresses through complex and lengthy stages of cultural development, before acquiring speech and logical knowledge.

Building on Vygotsky's ideas, Luria [31] proposed a definition of human psychological processes that distinguished them from those in animals. Human psychological functions are cultural in origin, mediated¹ in structure and voluntary in operation. This perspective allows for the study of psychological processes within a complex functional structure, and it was suggested that this structure is human activity [28]. Each activity is directed towards a cultural objective and is influenced by a cultural object or motive of the activity. Various types of cultural activities are formed during ontogenetical

development, such as play activity during preschool age and learning activity during school age [58; 44].

For instance, in the context of attention, the function of attention is explained with the help of another functions, such as motivation, perception, intellect, consciousness or even movement [25]. Attention should be studied as an integral element in every human activity. This element is referred to as external control [25]. The child may control their actions using external means, such as toys, objects, drawings, or speech. Speech can be both external and internal. The child may acquire the function of control only through the of adult's constant control of the child's productive actions; otherwise, no form of control would spontaneously develop.

Initially, the child is guided by the adult's external speech, which is directed to the child's action goal [59; 33]. Later, during the schooling period, the child may develop the ability to control their intellectual actions through internalized speech. In this case, it can be said that the child has acquired attention. The function of attention is always the function of self-control [25]. The element of control in each cultural action (playing, reading, writing, drawing, and so on) can be either external or internal, and attention can be understood as an internalized level of external control or as internal self-control.

'ADHD symptoms' from the perspective of cultural-historical neuropsychology

According to Luria's proposal, different functional brain mechanisms might be studied as elements of a complex functional system [21]. Each functional system includes the elements of assuming the future result of the action (the objective of the action), efferent control of the execution of the action, afferent analysis, synthesis of external or internal information and the possibility of correction of the action [28]. A brain functional system includes the mechanisms of regulation and control, sequential organization of movements and actions, afferent kinesthetic analysis and synthesis, spatial simultaneous perception, and general activation of cortical activity. Vygotsky [58] presented some important ideas for clinical diagnosis, during which profound causes, instead of external manifestations of symptoms, should be discovered by a specialist. Only qualitative approach for both levels of psychological and neuropsychological assessment may discover the reasons for the child's developmental difficulties and point out the ways for adequate correction.

Such perspectives are rarely taken into account when a child is diagnosed with ADHD. The label substitutes the necessity of identifying the reason for the difficulty, and the name of the disorder is considered sufficient to explain all the symptoms. According to the cultural-historical approach, neuropsychological assessment is understood as a specifically organized qualitative interaction between an adult and a child, during which the

¹ We prefer the term 'mediatized' rather than the term 'mediated' because the latter overemphasizes the adult's role and participation.

child is asked and induced to fulfill different tasks. Each task represents a complex functional system (for example, drawing a house or writing a sentence by dictation), so that the specialist may find and determine the difficulties related systemically to one general factor or brain mechanisms of the syndrome [32].

As we have previously stated, cultural-historical neuropsychology does not study or assess the process of attention in isolation. The process of neuropsychological assessment allows us to establish strong and weak components of functional system of an activity, which accessible to the child at each specific psychological age (preschool or school age) [44]. In the case of ADHD diagnosis, previous studies [e.g. 5; 33] did not identify only one type of brain functional mechanisms or brain structures, responsible for the child's difficulties. Among such different mechanisms assessed in students of different ages and grades (preschool, primary, secondary school), the mechanisms of regulation and control, motor sequential organization of movements and actions, general brain activation and spatial functions were frequently determined as the reasons for children's difficulties and low success in learning activities [52].

Qualitative assessment of children with diagnosis of ADHD allows to find different mechanisms, responsible for the child's difficulties [53]. Children may have complex systemic difficulties and receive a diagnosis of ADHD, but in different cases, these difficulties would be completely different [45; 49]. Such differences require a differential approach for correction and development at different psychological ages [46; 52]. It is also important to stress that brain functional mechanisms are not related to only one brain level or brain zone. Luria's conception of dynamic, hi-

erarchic and systemic representation of functional systems changes during ontogenetic development, realized during cultural activities with different level of automatization of actions [50]. Table 1 shows examples of different brain mechanisms that might be responsible for 'symptoms' as presented in the mainstream ADHD diagnosis.

Data presented in Table 1 is based on clinical experience of the authors and previous studies. These studies implemented the method of qualitative neuropsychological assessment and EEG recording, and pointing out the possibility of the participation of different levels of maturation of brain regulation cortical and subcortical systems in samples of Russian and Mexican children and adolescents of varying ages [16; 33; 34; 47; 48; 52]. Cases of children with a diagnosis of ADHD and no kind of systemic difficulties during qualitative neuropsychological assessment and no evidence of any compromised brain level according to EEG were also found [51].

Table 1 presents known variants of the combination of traditional diagnosis of ADHD with the data of qualitative neuropsychological assessment and EEG methods. These brain levels of organization are not taken into account by mainstream views on ADHD. In contrast, ADHD is considered as a unique clinical picture that does not allow the understanding of real brain mechanisms that lead to the difficulties of the child. The process of correction and development is substituted by medication, the use of behavior conditioning or training of executive functions [3]. No specific proposals according to the age or educational level of the child are usually provided; the same treatment and recommendations are applied to all cases according to the ADHD label.

Table 1

Brain functional mechanisms that are responsible for the children's' difficulties

Functional mechanisms	Possible brain anatomic level	Possible age of children
Regulation and control	Fronto-thalamic system of regulation	Preschool age (5 – 7), school age (7–12), adolescence (12–15)
	Medial structure of brain stem	Preschool age (5–7), school age (7–12)
	Basal ganglia	Preschool age (5–7), school age (7–12)
	Limbic system	Preschool age (5–7), school age (7–12)
Sequential organization of movements and actions	Fronto-thalamic system of regulation	Preschool age (5–7), School age (7–13)
	Basal ganglia	Preschool age (5–7), School age (7–13)
Spatial functions (spatial analysis and synthesis)	Posterior cortical associative and subcortical zones (TPO)	School age (7–13)
	Low brainstem, reticular system	Preschool age and initial period of school age (5–8)
General level of activation	Brainstem, reticular system	Preschool and school age
	Medial structure of brain stem	Preschool and school age
	Limbic system	Preschool and school age
Afferent kinesthetic analysis and synthesis	Parietal cortical and subcortical lobe	Adolescents

Comparative advantages of cultural-historical neuropsychology

1. Provides explanations for behaviors

In the latest edition of DSM, the APA conceptualized ADHD as “a neurodevelopmental disorder defined by impairing levels of inattention, disorganization, and/or hyperactivity-impulsivity. Inattention and disorganization entail inability to stay on task, seeming not to listen, and losing materials necessary for tasks, at levels that are inconsistent with age or developmental level. Hyperactivity-impulsivity entails overactivity, fidgeting, inability to stay seated, intruding into other people’s activities, and inability to wait— symptoms that are excessive for age or developmental level” [2, p. 37]. This definition retains the circular logic of the previous edition, which is “if A then B, and if B then A” translated to “if an individual has attention deficit hyperactivity disorder it is because he is inattentive, disorganized and hyperactive-impulsive, and if an individual is inattentive, disorganized and hyperactive-impulsive it is because he has ADHD”. However, without concrete and objective evidence of an identifiable brain disorder there is nothing that explains behaviors associated with ADHD diagnosis.

DSM-5-TR represents a descriptive approach to diagnosis. DSM utilizes behavioral indicators that are considered sufficient for the diagnosis — there is no necessity to understand or identify any presumed underlying causes or dynamics [40]. These behavioral indicators are simultaneously called symptoms and ‘diagnostic criteria’. These criteria constitute the essence of descriptive diagnosis since they form the basis for the definitions of disorders and the scientific validity of the classification system [24]. On the contrary, Cultural-historical neuropsychology favors *explanatory* models and principles instead of *descriptive* models and principles [55]. In Cultural-historical theory, to explain means to explain causally [56]. Cultural-historical neuropsychology has formulated the understanding of the brain bases of human activity at the level of humans’ brain functional systems [31]. It allows the identification of precise functional brain sources responsible for the child’s difficulties, such as the specific brain factors mentioned above (see Table 1). The concept of functional brain systems helps to understand and explain the various possibilities of the reasons for difficulties. Such reasons might depend on functional deficits of different neuropsychological factors, such as regulation and control, general brain activation, spatial functions, and so on. Subsequently, neuropsychological assessment is not preoccupied with the description of behavioral symptoms but with the identification of the factors that are the reasons for the manifestation of these symptoms. To sum up, Cultural-historical neuropsychology is focused on identifying and explaining the deeper reasons for the behavior, not on naming the behavior itself.

2. Negates the arbitrary homogenization of a *de facto* heterogenous population

The population of children diagnosed with ADHD is very diverse [23]. This diversity is expected, as the

ADHD diagnostic category includes three sub-categories [2, p. 70]:

F90.2 Combined presentation: If both Criterion A1 (inattention) and Criterion A2 (hyperactivity-impulsivity) are met for the past 6 months.

F90.0 Predominantly inattentive presentation: If Criterion A1 (inattention) is met but Criterion A2 (hyperactivity-impulsivity) is not met for the past 6 months.

F90.1 Predominantly hyperactive/impulsive presentation: If Criterion A2 (hyperactivity-impulsivity) is met and Criterion A1 (inattention) is not met for the past 6 months.

This means that children diagnosed with “Predominantly inattentive presentation” may not share common “symptoms” with children diagnosed with “Predominantly hyperactive/impulsive presentation” or share only a few of them. Even for the children diagnosed with the “Combined presentation” there are many possible combinations of symptoms that lead to very different profiles. All the different symptoms mentioned above are considered to derive from a neurological cause. However, this cause has not been defined yet, as admitted by the American Psychiatric Association itself [2].

The heterogeneity of the population of children diagnosed with ADHD is also documented in the high rates of ‘comorbid’ diagnoses. Data from the National Survey of Children’s Health show that nearly two-thirds (63.8%) of children diagnosed with ADHD had at least one current co-occurring condition [12]. Examples of high prevalent ‘co-morbid’ conditions include autism spectrum disorders and learning disorders [17].

Cultural-historical neuropsychology rejects the arbitrary inclusion of diverse children under one diagnostic entity. Firstly, Cultural-historical neuropsychology acknowledges that externally similar behaviors may rely on different psychological processes (that are not possible to be observed directly), and that externally different behaviors may stem from common underlying processes. Hence, it aims to identify the processes responsible for the particular observed behaviors through a structural analysis of the symptom under investigation. This means that a neuropsychological syndrome is not understood as a mere combination of symptoms in Cultural-historical neuropsychology, but it represents instead a selective defect of groups of psychological functions, whose structure includes the same damaged factor with the conservation of other functions that do not include this factor. Cultural-historical neuropsychology aims to reveal the reasons that lie behind the symptoms and not simply sum them up and label them with an arbitrary diagnostic term.

3. Avoids the medicalization of children’s behavior

Sociological approaches to ADHD focus on the social and historical contexts that shape the understanding of ADHD. ADHD (and its diagnostic predecessors such as hyperkinetic disorder and ADD) has had a central position in sociological research concerning the medicalization of human behavior [e.g. 9]. An ADHD diagnosis does not project a value-neutral self-image for labeled as

such. Despite the fact that an ADHD label may provide access to resources, it simultaneously distances individuals from ‘normalcy’ [21]. Stigmatization due to ADHD takes different forms, including public stigmatization, stigmatization by authorities, and courtesy stigma [37].

As stated above, Cultural-historical neuropsychology does not have the goal of labelling children, and thus it avoids the medicalization of children’s behavior. In Cultural-historical neuropsychology impulsive, inattentive and hyperkinetic behaviors are not considered symptoms of a neurological disorder per se. It follows that children who exhibit such behaviors are not considered sick or to have a brain disorder. In this manner, Cultural-historical neuropsychology avoids exposing children to the negative side effects of drug treatments, which include – but are not limited to – death, cardiac problems, psychotic disorders, reduced appetite, difficulty sleeping, and abdominal pain [40]. This is particularly important given how widespread the use of pharmaceutical interventions is becoming [12; 39].

4. Deploys research methodology that allows for explaining behavior at the individual level

The mainstream view on ADHD subscribes to evidence-based practice. Evidence-based practice has derived from its parent movement, evidence-based medicine [18]. In the case of ADHD, the literature promoting evidence-based practice privileges specific types of evidence produced by experimental research, particularly from randomized control trials (RCTs). The following statement by the European ADHD Guidelines Group is very representative: ‘Randomized-controlled trials (RCTs) remain the gold standard to assess the efficacy, effectiveness, and safety of interventions’ [8, p. 1338]. However, RCTs implement group-aggregated averages in the data analysis. Therefore, by default, their intention is not to explore the particular needs of specific individuals in their settings [18].

Cultural-historical neuropsychology avoids the pitfall of the aforementioned ‘ecological fallacy’. In contrast, it deploys research methods that aim to reveal the processes that are hidden from direct observation and which underlie such behavior [54]. Explanation is achieved with the structural-systemic description of the studied phenomenon. Therefore, the investigation of observable behavior cannot be sufficient in cultural-historical neuropsychology because observable behavior is not in direct correspondence with non-observable psychological processes that underlie it [54].

5. Avoids the complex educational negative effects of labeling

The ADHD label is closely related to stigmatization in educational settings [19]. Children and adolescents diagnosed with ADHD may perceive their diagnosis negatively [36; 60], and recall childhood memories of mistreatment, discrimination, or misunderstanding due to the diagnosis [21; 60].

The complexity of the effects of the ADHD label is evident in several studies. For example, [38] provided

school teachers and education students with vignettes describing children who met ADHD criteria that included or did not include the label ‘ADHD’. Participants were asked to rate their reactions towards the children’s behavior. They found that ADHD-labeled vignettes elicited greater perceptions of the child’s impairment, along with more negative emotions and less confidence in the participants; however, they also found an increase in the participants’ willingness to implement interventions for the labeled children [38]. In another study that used vignettes [15] it was found that the ADHD label general triggered essentialist beliefs among teachers. Labeling is not an objective in Cultural-historical neuropsychology, nor is it a prerequisite for effective intervention. By focusing its procedures on explaining rather than naming, Cultural-historical neuropsychology avoids exposing children to the complex effects of labeling.

6. Acknowledges that inattentive, impulsive and hyperkinetic behaviors may be attributed to reasons other than neuropsychological factors

Cultural-historical neuropsychology acknowledges that not all inattentive, impulsive, and hyperkinetic behaviors are related to neuropsychology. It recognizes that socio-economic factors can contribute to a child’s display of inattentive, impulsive,

and hyperkinetic behaviors. For example, Choi et al. [6] found that children living in decreasing, consistently low, and consistently mid-low-income households had an increased risk of being diagnosed with ADHD compared children who stably lived in a mid-high-income household. Cultural-historical neuropsychology also acknowledges that attention difficulties may be related to emotional development and the child’s achievement of a healthy self through emotional investments in relationships, and identity, and self-coherence [10]. Children who have received the ADHD diagnosis often experience a great deal of difficulties in interpersonal relationships stemming from problematic parental and sibling interactions, parental overinvolvement and abandonment, trauma, and narcissistic vulnerabilities [7; 11]. Cultural-historical neuropsychology may also help differentiate neuropsychological syndromes from other non-neuropsychological reasons that lead to ADHD related difficulties, such as social isolation or traditional, ineffective teaching techniques.

7. Acknowledges the teacher as an active collaborator

Evidence-based practices are considered the gold standard of mainstream approaches to ‘ADHD’ assessment and intervention. According to the mainstream perspective, a notable advantage of these interventions is their potential for standardization. This means they can be manualized and presented to teachers as a protocol with clearly defined steps.

[25]. These interventions aim to neutralize the impact of individual teachers on the effectiveness outcomes. Such an approach reduces the teacher to a follow-

er who needs to ‘follow the book’ to faithfully execute the instructions of the manual [25]. Furthermore, the guidelines are directed towards ‘children with ADHD’ in general and not to a particular individual child. However, for interventions to be effective, they must be contextualized and tailored to the unique and specific needs of individual children.

Cultural-historical neuropsychology addresses both of these issues. On one hand, it encourages active collaboration between teachers and neuropsychologists (as seen in examples provided in 44). Suggestions stemming from cultural-historical neuropsychology can be beneficial for individualized instruction (in a one-on-one setting) and for differentiated instruction (in a whole-class setting). On the other hand, the outcomes of cultural-historical neuropsychology are inherently customized for each child, influencing recommendations for school-based interventions. These interventions are not structured around the diagnosis but are solely based on the findings of the neuropsychological assessment. Consequently, there is no intermediate level of abstraction (in the form of a diagnosis) that mediates between assessment and intervention; a tailor-made assessment leads directly to personalized intervention recommendations for the specific child.

References

1. Akhutina T.V., Pylaeva N.M. Overcoming learning disabilities: A Vygotskian-Lurian neuropsychological approach, 2012. Cambridge: Cambridge University Press.
2. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th ed, Text Revision, 2022. Washington, DC: American Psychiatric Association.
3. Benzing V., Schmidt M. Cognitively and physically demanding exergaming to improve executive functions of children with attention deficit hyperactivity disorder: A randomised clinical trial. *BMC Pediatrics*, 2017. Vol. 17, no. 1, pp. 1–8. DOI:10.1186/s12887-016-0757-9
4. Bergey M., Chiri G., Freeman N.L.B., Mackie T.I. Mapping mental health inequalities: The intersecting effects of gender, race, class, and ethnicity on ADHD diagnosis. *Sociology of Health and Illness*, 2022. Vol. 44, pp. 604–623. DOI:10.1111/1467-9566.13443
5. Castellanos F.X., Proal E. Large-scale brain systems in ADHD: beyond the prefrontal-striatal model. *Trends in Cognitive Science*, 2012. Vol. 16, no. 1, pp. 17–26. DOI:10.1016/j.tics.2011.11.007
6. Choi Y., Shin J., Cho K.H., Park E.C. Change in household income and risk for attention deficit hyperactivity disorder during childhood: A nationwide population-based cohort study. *Journal of Epidemiology*, 2017. Vol. 27, no. 2, pp. 56–62. DOI:10.1016/j.je.2016.09.004
7. Cione G.F., Coleburn L.A., Fertuck E., Fraenkel P. Psychodynamic play therapy with a six-year-old African-American boy diagnosed with ADHD. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 2011. Vol. 10, no. 1, pp. 130–143. DOI:10.1080/15289168.2011.576593
8. Coghill D. et al. The management of ADHD in children and adolescents: bringing evidence to the clinic: perspective from the European ADHD Guidelines Group (EAGG).

Concluding remarks

To summarize, the discussion surrounding ADHD is intricate and multifaceted, encompassing ontological, epistemological, and axiological perspectives. While the prevailing view, as represented in the DSM, characterizes ADHD as a neurodevelopmental disorder, it remains a subject of debate, with numerous critiques challenging its validity and the implications of its application. Cultural-historical neuropsychology offers a distinctive perspective on attention and related difficulties, drawing from the rich theoretical tradition of cultural-historical theory. This approach views ADHD not as a monolithic condition but emphasizes the developmental nature of attention, highlighting how attention evolves from external to internal control within the context of cultural activities. In essence, cultural-historical neuropsychology provides a comprehensive framework for understanding and addressing the factors associated with the diagnosis of ADHD. It transcends the limitations of categorical diagnosis by focusing on explanatory models, individual needs, and collaboration among educators and specialists. As we continue to navigate the complexities of the ADHD diagnosis, this perspective offers a valuable pathway toward more effective support for children.

European Child & Adolescent Psychiatry, 2023. Vol. 32, no. 8, pp. 1337–1361. DOI:10.1007/s00787-021-01871-x

9. Conrad P., Bergey M.R. The impending globalization of ADHD: notes on the expansion and growth of a medicalized disorder. *Social Science & Medicine*, 2014. Vol. 122, pp. 31–43. DOI:10.1016/j.socscimed.2014.10.019

10. Conway F. Current Research and Future Directions in Psychodynamic Treatment of ADHD: Is Empathy the Missing Link? *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 2015. Vol. 14, no. 3, pp. 280–287. DOI:10.1080/15289168.2015.1069

11. Conway F., Oster M., Szymanski K. ADHD and complex trauma: A descriptive study of hospitalized children in an urban psychiatric hospital. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 2011. Vol. 10, no. 1, pp. 60–72. DOI:10.1080/15289168.2011.575707

12. Danielson M.L., Bitsko R.H., Ghandour R.M., Holbrook J.R., Kogan M.D., Blumberg S.J. Prevalence of Parent-Reported ADHD Diagnosis and Associated Treatment Among U.S. Children and Adolescents, 2016. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 2018. Vol. 47, no. 2, pp. 199–212. DOI:10.1080/15374416.2017.1417860

13. Danielson M.L., Holbrook J.R., Bitsko R.H., Newsome K., Charania S.N., McCord R.F., Kogan M.D., Blumberg S.J. State-Level Estimates of the Prevalence of Parent-Reported ADHD Diagnosis and Treatment Among U.S. Children and Adolescents, 2016 to 2019. *Journal of Attention Disorders*, 2022. Vol. 26, no. 13, pp. 1685–1697. DOI:10.1177/10870547221099961

14. Fairman K.A., Peckham A.M., Sclar D.A. Diagnosis and Treatment of ADHD in the United States: Update by Gender and Race. *Journal of Attention Disorders*, 2020. Vol. 4, no. 1, pp. 10–19. DOI:10.1177/1087054716688534

15. Gibbs S., Beckmann J.F., Elliott J., Metsäpelto R.-L., Vehkakoski T., Aro M. What’s in a name: the effect of category labels on teachers’ beliefs. *European Journal of Special Needs*

Education, 2019. Vol.35, no. 1, pp. 115–127. DOI:10.1080/08856257.2019.1652441

16. Glozman J.M., Shevchenko I.A. Executive function in children with ADHD. *Psychology and Neuroscience*, 2014. Vol. 7, no. 4, pp. 453–460. DOI:10.3922/j.psns.2014.4.04

17. Gnanavel S., Sharma P., Kaushal P., Hussain S. Attention deficit hyperactivity disorder and comorbidity: A review of literature. *World Journal of Clinical Cases*, 2019. Vol.6, no.17, pp.2420–2426. DOI:10.12998/wjcc.v7.i17.2420.

18. Gomory T. The limits of evidence-based medicine and its application to mental health evidence-based practice (part two): Assertive Community Treatment assertively reviewed. *Ethical Human Psychology and Psychiatry: An International Journal of Critical Inquiry*, 2013. Vol. 15, no. 2, pp. 73–86. DOI:10.1891/1559-4343.15.2.73

19. Gwernan-Jones R., D.A. Moore P. Cooper A.E., Russell M., Richardson M., Rogers et al. A systematic review and synthesis of qualitative research: The influence of school context on symptoms of attention deficit hyperactivity disorder. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 2016. Vol. 21, no. 1, pp. 83–100. DOI:10.1080/13632752.2015.1120055

20. Honkasilta J., Koutsoklenis A. The (Un)real existence of ADHD—Criteria, functions, and forms of the diagnostic entity. *Frontiers in Sociology*, 2022. Vol 7. DOI:10.3389/fsoc.2022.814763

21. Honkasilta J., Vehmas S., Vehkakoski T. Self-pathologizing, selfcondemning, self-liberating: youths' accounts of their ADHD-related behavior. *Social Science and Medicine*, 2016. Vol. 150, pp. 248–255. DOI:10.1016/j.socscimed.2015.12.030

22. Horwitz A.V. *DSM: A History of Psychiatry's Bible*, 2021. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

23. Karalunas S.L., Nigg J.T. Heterogeneity and subtyping in attention-deficit/ hyperactivity disorder—considerations for emerging research using person-centered computational approaches. *Biological Psychiatry*, 2019. Vol. 88, pp. 103–110. DOI:10.1016/j.biopsych.2019.11.002

24. Kirk S.A., Cohen D., Gomory T. “DSM-5: the delayed demise of descriptive diagnosis,” in Demazeux S. (eds.), *The DSM-5 in Perspective: Philosophical Reflections of the Psychiatric Babel*, 2015, pp. 63–81.

25. Koutsoklenis A., Gaitanidis A. Interrogating the effectiveness of educational practices: a critique of evidence-based psychosocial treatments for children diagnosed with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Frontiers in Education*, 2017. Vol. 2, no. 11. DOI:10.3389/educ.2017.00011

26. Koutsoklenis A., Honkasilta J. ADHD in the DSM-5-TR: What has changed and what has not. *Frontiers in Psychiatry*, 2023. Vol. 13. DOI:10.3389/fpsy.2022.1064141

27. Koutsoklenis A., Honkasilta J., Brunila K. Reviewing and reframing the influence of relative age on ADHD diagnosis: beyond individual psycho(patho)logy. *Pedagogy, Culture, and Society*, 2020. Vol. 28, pp.165–181. DOI:10.1080/14681366.2019.1624599

28. Leontiev A.N. *Conferencias sobre la psicología general*, 2000. Moscú: Sentido.

29. Luria A.R. *Bases of neuropsychology*, 2003. Moscow: Academia.

30. Luria A.R. *Las funciones corticales superiores del hombre*, 1986. México: Fontamara. (In Spanish)

31. Luria A.R. *The working brain. In An introduction to neuropsychology*, 1973. London: Penguin books.

32. Luria A.R., Artemeva E.Y. Two approaches to an evaluation of the reliability of psychological investigations (Reliability of a fact and syndrome analysis). *Soviet Psychology*, 1970. Vol. 8, no. 3–4, pp. 271–282. DOI:10.2753/RPO1061-0405080304271

33. Machinskaya R.I. Functional maturation of the brain and formation of the neurophysiological mechanisms of selective voluntary attention in young school children. *Human Physiology*, 2006. Vol. 32, no. 1, pp. 20–29. DOI:10.1134/S0362119706010038

34. Machinskaya R.I., Farber D.A. *Brain mechanisms of formation of cognitive activity in preschool and minor school age*, 2014. Moscow: Moscow Psychological and Social University and Russian Academy of Education.

35. Machinskaya R.I., Krupskaya E.V. EEG analysis of the functional state of deep regulatory structures of the brain in hyperactive seven- to eight-year-old children. *Human Physiology*, 2001. Vol. 27, no. 3, pp. 368–370. DOI:10.1023/A:1010938426006

36. Moldavsky M., Sayal K. (2013). Knowledge and attitudes about attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and its treatment: the views of children, adolescents, parents, teachers and healthcare professionals. *Current Psychological Reports*, 2013. Vol. 15, no. 8, p. 377. DOI:10.1007/s11920-013-0377-0

37. Mueller A.K., Fuermaier A.B., Koerts J., Tucha L. Stigma in Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, 2012, Vol. 4, no. 3, pp. 101–114. DOI:10.1007/s12402-012-0085-3

38. Ohan J.L., Visser T.A.W., Strain M.C., Allen L. Teachers' and education students' perceptions of and reactions to children with and without the diagnostic label “ADHD.” *Journal of School Psychology*, 2011. Vol. 49, no. 1, pp. 81–105. DOI:10.1016/j.jsp.2010.10.001

39. Ponnou S., Thomé B. ADHD diagnosis and methylphenidate consumption in children and adolescents: A systematic analysis of health databases in France over the period 2010–2019. *Frontiers in Psychiatry*, 2022. Vol. 13. DOI: 10.3389/fpsy.2022.957242

40. Santos G.M., Santos E.M., Mendes G.D., Fragoso Y.D., Souza M.R., Martimbianco A.L.C., et al. A review of Cochrane reviews on pharmacological treatment for attention deficit hyperactivity disorder. *Dementia & Neuropsychologia*, 2021. Vol. 15, pp. 421–7. DOI:10.1590/1980-57642021dn15-040001

41. Schlem S. Why mental disorders are brain disorders and why they are not: ADHD and the challenges of heterogeneity and reification. *Frontiers in Psychiatry*, 2022. Vol. 13. DOI: 10.3389/fpsy.2022.943049

42. Shi Y., Guevara H.L.R., Dykhoff H.J., et al. Racial disparities in diagnosis of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in a US National birth cohort. *JAMA Network Open*, 2021. Vol. 4, no. 3. DOI:10.1001/jamanetworkopen.2021.0321

43. Solovieva Y., Koutsoklenis A., Quintanar L. Neuropsychological assessment of difficulties in reading Spanish: A cultural-historical approach. *Psychology in Russia: State Art*, 2021. Vol. 14, no. 4, pp. 51–65. DOI:10.11621/pir.2021.0404

44. Solovieva Y., Koutsoklenis A., Quintanar L. Overcoming theoretical stagnation through cultural–historical neuropsychology: The case of dyslexia. *Theory and Psychology*, 2022. Vol. 32, no. 2, pp. 263–280. DOI:10.1177/09593543211040812

45. Solovieva Y., Pelayo H., Méndez I., Machinskaya R., Morán G. Correlación de análisis neuropsicológico y electroencefalográfico en escolares con diagnóstico de TDAH. *Revista Neurobiología*, 2016a. Vol. 7, no. 15, 1–15.

46. Solovieva Y., Quintanar L. Neuropsicología del déficit de atención: de evaluación a su corrección, 2022. Puebla: CONCYTEP.

47. Solovieva Y., Quintanar L. Syndromic analysis of ADHD at preschool age according to A.R. Luria concept.

Psychology & Neuroscience, 2014. Vol. 7, no. 4, pp. 443–452.
DOI:10.3922/j.psns.2014.4.03

48. Solovieva Y., Quintanar L., Machinskaya R. A Qualitative Syndromic Analysis of ADHD: Interdisciplinary Neuropsychological and Neurophysiological Approach. In: J. Glzman (Ed.) *Understanding children with attention deficit hiperactivity disorder (ADHD)*, 2020. New York, NOVA., pp. 141–176.

49. Solovieva Y., Rivas X., Méndez-Balbuena I., Machinskaya R., Pelayo-González H.J. Neuropsychology and electroencephalography to study attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of the Faculty of Medicine*, 2016b. Vol.64, no. 3, p. 27. DOI:10.15446/revfacmed.v64n3.54924

50. Solovieva Y., Rojas L.Q., Akhutina T., Hazin I. Historical-Cultural Neuropsychology: a systemic and integral approach of psychological functions and their cerebral bases. *Estudios de Psicología*, 2019. Vol. 24, no. 1, pp. 65–75. DOI:10.22491/1678-4669.20190008.

51. Solovieva Y., Torrado D.O., Maravilla R.L., Rivas Z.X. Análisis neuropsicológico diferencial en dos casos diagnosticados con TDAH. *Informes Psicológicos*, 2017. Vol. 17, no. 1, pp. 121–141. DOI:10.18566/infpsic.v17n1a07

52. Soto H.H., Solovieva Y., Pelayo H.G., Rivas X.Z., Machinskaya R., Quintanar L.R., Hazin I. (2022). Neuropsychological and Electrophysiological Profiles in Adolescents with ADHD: a Qualitative Approach. *Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 2, pp. 32–44. DOI:10.17759/chp.2022180204

53. Machinskaya R.I., Semenova O.A. Peculiarities of formation of the cognitive functions in junior school children with different maturity of regulatory brain systems. *Journal of Evolutionary Biochemistry and Physiology*, 2004. Vol.40, no.5, pp. 528–538. DOI:10.1007/s10893-005-0009-3

54. Toomela A. Methodology of cultural-historical psychology. In: A. Yasnitsky, R. van der Veer, and M. Ferrari (eds.), *The Cambridge handbook of cultural-historical psychology*, 2014a. Cambridge: Cambridge University Press (101–125).

55. Toomela A. There can be no cultural-historical psychology without neuropsychology. And vice versa. In: A. Yasnitsky, R. Van Der Veer, and M. Ferrari (eds.), *The Cambridge handbook of cultural-historical psychology*, 2014. Cambridge: Cambridge University Press (315–349).

56. Vygotsky L. The historical meaning of the crisis in psychology: A methodological investigation. In *The Collected Works of Vygotsky*, 1987. (translated by Rene Van Der Veer). Retrieved on 5th September 2023 from <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/crisis/index.htm>

57. Vygotsky S.L. Selected Works, 1995. Vol. II. Madrid: Visor.

58. Vygotsky S.L. Selected Works, 1996. Vol. IV. Madrid: Visor.

59. Vygotsky S.L. Selected Works, 1992. Vol. I. Madrid: Visor.

60. Walker-Noack L., Corkum P., Elik N., Fearon I. Youth Perceptions of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Barriers to Treatment. *Canadian Journal of School Psychology*, 2013. Vol. 28, no. 2, pp. 193–218. DOI:10.1177/0829573513491232

61. Zhao X., Hayes T., Timmons A.C. et al. Unpacking Inequities in ADHD Diagnosis: Examining Individual-Level Race/Ethnicity and State-Level Online Information-Seeking Patterns. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 2023. Vol. 50, pp. 576–590. DOI:10.1007/s10488-023-01259-w

Information about the authors

Athanasios Koutsoklenis, PhD in Special Education, Assistant Professor, School of Education, Democritus University of Thrace, Alexandroupolis, Greece, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9741-3941>, e-mail: akoutsok@eled.duth.gr

Yulia Solovieva, Autonomous University of Puebla, Mexico; Autonomous University of Tlaxcala, Mexico; Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia, ORCID: 0000-0001-5610-1474, e-mail: yulia.solovieva@correo.buap.mx

Luis Quintanar Rojas, PhD in Neuropsychology, Professor, Autonomous University of Tlaxcala, Mexico. ORCID: 0000-0002-9758-1467, e-mail: ranatniuu@icloud.com

Информация об авторах

Афанасиос Куцокленис, Фракийский университет Демокрита, Александруполис, Греция, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9741-3941>, e-mail: akoutsok@eled.duth.gr

Юлия Соловьева, Автономный университет Пуэблы, Мексика; Автономный университет Тласкалы, Мексика; Федеральный научный центр психологических и мультидисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5610-1474>, e-mail: aveivolosailuy@gmail.com

Луис Кинтанар Рохас, Автономный университет Тласкалы, Мексика, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9758-1467>, e-mail: ranatniuu@icloud.com

Получена 15.07.2024

Принята в печать 14.03.2025

Received 15.07.2024

Accepted 14.03.2025

Номо Legens: Человек читающий

М.А. Степанова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ им. М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2308-058X>, e-mail: marina.stepanova@list.ru

В статье с позиций культурно-исторической методологии поднимается проблема психологии художественной литературы как вида искусства. Отдельно, отталкиваясь от представлений М.М. Бахтина о диалогичности текста и А.Н. Леонтьева о коммуникативной природе искусства, рассматриваются вопросы, связанные с созданием художественных произведений и их пониманием, что получило отражение в разделах «Работа автора» и «Работа читателя». Встреча автора и читателя означает рождение Номо Legens — Человека читающего. Исследованию этого феномена и посвящена данная публикация.

Художественную литературу (как работу автора) можно анализировать двояко: с одной стороны, она выступает предметом психологического исследования, а с другой — ее субъектом, самостоятельным носителем психологического знания. В первом случае литература представляет собой либо объект научно-психологического изучения, либо его средство; во втором — обосновывается возможность отношения к литературе как к носителю внеаучного психологического знания, чем и обусловлено ее психотехническое воздействие на читателя.

Восприятие литературного произведения читателем (работа читателя) анализируется с художественных и научных позиций, которые взаимодополняют друг друга. С опорой на представления Л.С. Выготского об активности эстетического переживания и учение об интериоризации П.Я. Гальперина обосновывается точка зрения, согласно которой понимание литературного произведения читателем есть процесс его активного воссоздания, что созвучно представлениям В.Ф. Асмуса о чтении как творчестве.

В заключение на примере художественной литературы делается вывод о продуктивности обращения к научным и внеаучным (литературным) источникам психологического знания при разработке вопросов психологии искусства.

Ключевые слова: культурно-историческая теория Л.С. Выготского, психология искусства, психология литературы, научное и внеаучное знание, теория П.Я. Гальперина, интериоризация, чтение.

Для цитаты: Степанова М.А. Номо Legens: Человек читающий // Культурно-историческая психология. 2025. Том 21. № 1. С. 102–113. DOI: <https://doi.org/10.17759/10.17759/chp.2025210111>

Homo Legens: A Person Reading

Marina A. Stepanova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2308-058X>, e-mail: marina.stepanova@list.ru

The article raises the problem of the psychology of fiction as a form of art from the standpoint of cultural and historical methodology. Separately, based on the ideas of M.M. Bakhtin about the dialogic nature of the text and A.N. Leontiev about the communicative nature of art, issues related to the creation of works of art and their understanding are considered, which is reflected in the sections “the work of the author” and “the work of the reader”. The meeting of the author and the reader means the birth of Homo Legens — the Reading Man: this publication is devoted to the study of this phenomenon.

Fiction (as the author's work) can be analyzed in two ways: on the one hand, it acts as an object of psychological research, and on the other — its subject, an independent carrier of psychological knowledge. In the first case, literature is either an object of scientific and psychological study, or its means; in the second, the possibility of treating literature as a carrier of extra-scientific psychological knowledge is substantiated, which determines its its psychotechnical effect on the reader.

The reader's perception of a literary work (the reader's work) is analyzed from artistic and scientific positions, which complement each other. Based on L.S. Vygotsky's ideas about the activity of aesthetic experience and P.Ya. Galperin's doctrine of interiorization, the point of view is substantiated according to which the reader's understanding of a literary work is a process of its active recreation, which is consonant with V.F. Asmus's ideas about reading as creativity.

In conclusion, using fiction as an example, a conclusion is made about the productivity of turning to scientific and non-scientific (literary) sources of psychological knowledge in developing issues of the psychology of art.

Keywords: cultural-historical theory of L.S. Vygotsky, psychology of art, psychology of literature, scientific and non-scientific knowledge, theory of P. Ya. Galperin, interiorization, reading.

For citation: Stepanova M.A. Homo Legens: A Person Reading. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2025. Vol. 21, no. 1, pp. 102–113. DOI: <https://doi.org/10.17759/10.17759/chp.2025210111>

Только то чтение удовлетворительно, когда книга переживается.
Читать «для удовольствия» не стоит. И даже для «пользы» едва ли стоит.

В.В. Розанов. «Апокалипсис нашего времени»

Прошедший 2024 год — год столетнего юбилея культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. Памятуя о двух ставших историческими выступлениях Л.С. Выготского вековой давности — на Втором съезде по психоневрологии в Петрограде и II Всероссийском съезде социально-правовой охраны несовершеннолетних в Москве — велик соблазн обратиться к анализу этих материалов.

Однако возможен и иной подход — основанный на возвращении к истокам культурно-исторической психологии, а именно к разработке Л.С. Выготским вопросов психологии искусства. На продуктивность такого хода мысли обратил внимание Д.Б. Эльконин. Он заметил, что обычно начало научной деятельности Л.С. Выготского связывают с его докладом о методике рефлексологического и психологического исследования на Втором съезде по психоневрологии, а далее предположил: «И у нас есть основания полагать, что книга «Психология искусства», которую он защитил как диссертацию уже в 1925 г., была подготовлена им в гомельский период жизни... Но это значит, что эта книга была готова у Л.С. Выготского до того, как он выступил в 1924 г. на съезде... Но это же значит, что он, занимаясь психологией искусства (в его понимании), вместе с тем подготовил глубокие основания для громадного теоретического рывка в разработке ряда фундаментальных общепсихологических проблем» [53, с. 476–477].

Впоследствии А.Н. Леонтьев назвал «Психологию искусства» «...книгой *переходной* в самом полном и точном значении слова» [30, с. 6], в которой Л.С. Выготский подводит итог своих работ 1915–1922 годов и вместе с тем «...готовит те новые психологические идеи, которые составили главный вклад Выготского в науку» [там же]. А.Н. Леонтьев заключает, что «Психологию искусства» нужно читать исторически: «...и как психологию *искусства*, и как *психологию* искусства» [там же].

Предваряя первый том будущего шестнадцатитомного собрания сочинений Л.С. Выготского, в ко-

торый вошли театральные рецензии и критические статьи о театре, В.С. Собкин также посчитал важным обратить внимание читателя «...на содержательные связи между театральными рецензиями Выготского и его последующими психологическими исследованиями, которые проявились уже на раннем этапе его творчества» [42, с. 10]. В.С. Собкин пришел к выводу о том, что обращение к искусству играло важную роль как в личностном, так и профессиональном самоопределении Л.С. Выготского и «услышал» «... тот “неслышимый диалог”, который вел Выготский, размышляя о развитии театра, искусства и... психологии» [42, с. 59].

Постановка проблемы: искусство автора и искусство читателя

Отправной точкой для нашего исследования выступило рассмотрение Л.С. Выготским искусства не только как части культуры, но и как предмета специального научного исследования. М.Г. Ярошевский увидел в психологии искусства «...счастливое сочетание направлений, представляющих две различные сферы культуры: искусство и науку» [8, с. 295], плодом сочетания которых и явилась «Психология искусства».

Было бы слишком самонадеянно претендовать на представление в небольшой публикации взглядов Л.С. Выготского на психологию искусства — сказанное верно в том числе и по отношению к истории их становления, в данном случае для нас на первый план выходит лишь предельно краткое их обозначение. Всесторонний — психологический, философский, культурологический — анализ работ Л.С. Выготского нашел отражение в предисловиях к неоднократно переизданной «Психологии искусства», а также в специально посвященной этой проблеме статье Д.А. Леонтьева и В.С. Собкина [27].

Одну из своих работ, обращенных к психологии искусства Л.С. Выготского, В.С. Собкин снабдил

подзаголовком «Опыт реконструкции авторских смыслов» [43], пояснив, что слово «опыт» употребляется в значении «эссе», а это предполагает рефлекссию собственного «...опыта, ... реакций относительно затрагиваемых Выготским проблем» [43, с. 13]. Удивительно точное обозначение **читательской психологической работы с текстами Л.С. Выготского**, близкое автору данной публикации.

Л.С. Выготский основной «грех» всякой теории искусства видел в том, что она пытается исходить «...только из объективных данных художественной формы или содержания» (курсив наш. — М.С.) [8, с. 68] и не опирается ни на какую психологическую теорию искусства, которая и была предложена автором *на примере литературы*. Позволим провести наше исследование в этой логике Л.С. Выготского и рассмотреть художественное произведение как место встречи автора и читателя. Известный отечественный философ, логик и библиотековед С.И. Поварнин писал: «Как в музыке имеется два вида художников: композитор, создающий музыкальные произведения, и исполнитель, исполняющий их на рояле и других инструментах, так и в области искусства словесного — в области научных и поэтических книг — требуется два рода частных «искусств»: *искусство автора и искусство читателя*» (курсив наш. — М.С.) [39, с. 213].

М.М. Бахтин обосновал диалогичность текста: подлинная сущность текста «...всегда развивается на рубеже двух сознаний, двух субъектов» [4, с. 285]. Об этом же писал и А.Н. Леонтьев: поэзия, живопись, музыка, никем не воспринимаемые, не обнаруживают существенного своего содержания, «...искусство по самой природе своей коммуникативно» [29, с. 178].

Задача данной публикации состоит в том, чтобы, отталкиваясь от представлений М.М. Бахтина о диалогичности текста и А.Н. Леонтьева о коммуникативной природе искусства, соединить психологическую работу автора и читателя, что своим итогом имеет рождение читателя Homo Legens.

Анализ психологической работы автора проводится с позиций психотехнического подхода, когда художественная литература рассматривается как самостоятельный носитель венаучного (в отличие от научного) психологического знания.

Психологическая работа читателя состоит не в пассивном прочтении художественного произведения, а в его активном воссоздании, что соответствует представлениям Л.С. Выготского об активности эстетического переживания и учения П.Я. Гальперина об интериоризации как источнике и одновременно способе формирования высших форм поведения человека, образцом которого выступает чтение. Такое понимание чтения полностью отвечает представлениям В.Ф. Асмуса о чтении как творчестве.

Проблема психологии литературы представлена в многочисленных исследованиях [5; 8; 18; 24; 26; 42; 47 и др.), и в наши задачи не входит ее всесторонний историко-психологический анализ, даже более того: такой анализ осложнил бы наше изложение. Обращение к конкретным источникам обусловлено интересом к из-

учению феномена Homo Legens — Человека читающего, рождение которого происходит в момент встречи автора и читателя, что отвечает сущности психотехнического подхода к литературе [см. подробнее об этом: 44].

Поставленная проблема носит междисциплинарный характер, что предполагает последующее обращение как к собственно психологическим, так и иным источникам. В этой связи несомненный интерес представляет коллективная монография, среди авторов которой психологи, философы и литературоведы, с говорящим за себя названием «Поэзия: опыт междисциплинарного анализа» [40]. Можно соглашаться или спорить с конкретными авторскими выводами (поскольку иллюстрации авторского подхода отсылают читателя к конкретным примерам поэтического творчества), предпринимать попытки распространения общей идеи на другие виды литературного творчества, но не оставляет сомнения «главный пафос» «междисциплинарного, системного подхода к феномену поэзии, который не сводится к чисто языковому и/или эстетическому ракурсу» [40, с. 7]. Значительно раньше на тенденцию междисциплинарного подхода к различным явлениям языка (и речи) обратил внимание А.А. Леонтьев, когда писал о рождении новой лингвистики, которая учится у смежных с нею наук — логики и психологии, физиологии высшей нервной деятельности и антропологии, социологии и этнографии [25, с. 334]. Ответ на вопрос о том, ограничивается ли междисциплинарный подход поэзией, мы находим у А. Гениса: «Вся литература — стихи, включая прозу» [11, с. 45]. О единстве поэзии и прозы писал и Б.Л. Пастернак: «Не отделимые друг от друга поэзия и проза — полоса» [37, с. 112], что, по его мнению, обусловлено тем, что искусство создается не творцом, а действительностью: «Искусство реалистично как деятельность и символично как факт. Оно реалистично тем, что не само выдумало метафору, а нашло ее в природе и свято воспроизвело» [37, с. 231].

Психология литературы: работа автора

Проблемы, объединенные общей тематикой «психология литературы», на поверку оказываются сложными и разноплановыми. Обобщая накопленные в психологии данные, художественную литературу можно анализировать двояко: с одной стороны, она выступает *предметом психологического исследования*, а с другой — ее *субъектом*, иначе говоря, самостоятельным *носителем психологического знания*.

Оба направления нуждаются в отдельном рассмотрении, что и получило отражение в нашей публикации [44], поэтому сейчас ограничимся кратким изложением ранее полученных результатов, обогащенных новыми данными.

Литература как предмет психологического исследования

Литература как предмет психологии может быть представлена тремя подходами.

Согласно *первому подходу*, литература выступает объектом психологического исследования: литература поставляет материал, а психология выступает в роли объяснительной науки, и психолог, таким образом, осуществляет научно-психологический анализ литературы. Классическим образцом такого подхода выступает психология искусства Л.С. Выготского, который призывал к тому, чтобы «...языком объективной психологии говорить об объективных фактах искусства» [8, с. 8]. Литература выступила объектом исследования в работах других психологов, и специально следовало бы сказать о проведенном И.В. Страховым изучении психологической концепции Л.Н. Толстого [45].

Художественная литература привлекла внимание специалистов в области родственных психологии дисциплин: русский психиатр В.Ф. Чиж показал, что «...произведения здорового гения отличаются по существу от произведений больного гения» [52 с. 422]; уже в наше время была переиздана книга одного из лидеров русского психоанализа первой четверти прошлого века И.Д. Ермакова [15]; отечественный дефектолог Д.И. Азбукин писал о ценности литературных произведений для психопатологии и дефектологии [1].

Согласно *второму подходу*, литература выполняет иллюстративную функцию, когда психологи приводят примеры из художественных произведений для подтверждения собственных мыслей.

В данном случае можно сослаться опять же на труды Л.С. Выготского и вспомнить не только «Мышление и речь», но и его работы по дефектологии, в частности обращение к повести В.Г. Короленко «Слепой музыкант» [7, 1983]. Отечественный психолог А.М. Щербина, специалист в области воспитания слепых детей, также анализирует эту повесть В.Г. Короленко.

А.Н. Леонтьев, рассматривая вопросы формирования личности, ссылается на Л.Н. Толстого, А.С. Пушкина, Ф.М. Достоевского [28]. Э. Фромм, задумавший с позиций психолога разобраться, что такое счастье, свобода воли, совесть, в качестве своих надежных спутников выбирает В. Шекспира, Л. Пирранделло, Г. Ибсена, Ф. Кафку [50]. Ф.Е. Василюк при исследовании критических жизненных ситуаций обращается к Ф.М. Достоевскому, А.П. Чехову, И.А. Бунину, Ю. Трифонову [6].

Наконец, с *третьим подходом* мы встречаемся у Б.М. Теплова, который предлагал рассматривать художественную литературу как метод психологического исследования. По мнению Б.М. Теплова, литература содержит неисчерпаемые запасы материалов, без которых не может обойтись научная психология. В качестве очень важной задачи Б.М. Теплов называет установление «принципов научно-психологического использования данных художественной литературы» [47, с. 306].

Существенное дополнение делает Б.С. Братусь, когда замечает, что «использование художественного образа как метода психологического исследования, определение его возможностей и ограничений не нашли должного отражения в научной литературе» [5, с. 55] и ставит задачу понять, чем накопленные в литературе образы могут быть полезны для психологии.

А.А. Леонтьев поднимает проблему объективного метода исследования психологической специфики искусства и в качестве такого называет анализ процесса художественного общения [24, с. 346].

В заключение можно заметить, что, несмотря на кажущееся различие подходов, когда литература выступает для психолога объектом исследования (1) или его средством (2, 3), между ними много общего, в то время как различия, наоборот, весьма условны.

Литература как психологическая практика

В трудах Л.С. Выготского, Б.М. Теплова, А.Н. Леонтьева, И.В. Страхова и др. прослеживается идея внутренне присущего литературе психологического содержания, которое и оказывает воздействие на читателя. Л.С. Выготский говорит о катарсическом эффекте художественного произведения, которое «...вовлекает в... очистительный огонь самые интимные, самые жизненно важные потрясения личной души» [8, с. 238].

Осмелимся предположить, что литература выступает своеобразной психологической практикой. За таким пониманием литературы скрывается ее рассмотрение как источника психотехнического знания, иначе говоря, реализуется *психотехнический подход к литературе*, по сути заложенный исследованиями Л.С. Выготского [см. подробнее об этом: 44]. В.С. Собкин во вступительной статье к тому театральным рецензий Л.С. Выготского ставит задачу «понимания той работы, которую проводит Выготский в ходе своего анализа» [42, с. 12] «Трагедии о Гамлете», и заключает: «это *психотехнические* читательские импровизации по поводу отдельных смысловых узлов “Гамлета”, которые и пытается развязать Выготский» [там же].

А.А. Пузырей в «Послесловии» к книге М.М. Зощенко «Повесть о разуме»¹ назвал ее «*путеводителем в духовном странствии*» (курсив наш. — М.С.) [19, с. 150]. Он предпринял попытку ввести эту книгу М.М. Зощенко в «оборот» современной психологии: «...чрезвычайно важен урок, который мы можем извлечь из работы Зощенко как своеобразного опыта... конкретной и жизненной психологии человека, не только в отношении традиционной, академической, научной... психологии, но и... в отношении... чрезвычайно интересных и по-своему очень эффективных направлений практической психологии...» (курсив наш. — М.С.) [19, с. 151].

Литература оказывает поистине громадное влияние на человека. К.Г. Паустовский так описывает

¹ «Повесть о разуме» впервые опубликована в 1972 году на страницах журнала «Знамя» с предисловием Арсения Гулыги, назвавшем ее «повестью исследовательского плана» [13, с. 143]: «Язык — форма мысли, и мысль прославить разум... помогла обрести ему слова простые и выразительные» [13, с. 144].

свое состояние после прочтения «Легкого дыхания»: «Все внутри меня дрожало от печали и любви. <...> я впервые... понял, что такое искусство и какова его возвышающая и вечная сила» [38, с. 148]. Знаменитый кукольник Сергей Образцов вспоминает спустя полвека выступление Маяковского, которое как будто выжжено в памяти: «...этот героически-трагический его разговор с будущим, его отчет за всю свою жизнь» [35, с. 297].

Неслучайно И.В. Страхов, посвятивший монографию анализу психологических воззрений Л.Н. Толстого, назвал его художником-психологом и выделил в качестве сильнейшей стороны его художественного творчества психологический реализм [45]. Ф.М. Достоевский «признавался»: «Меня зовут психологом, неправда, я лишь *реалист в высшем смысле*, т. е. изображаю все глубины души человеческой» [цит. по: 32, с. 113].

П.Я. Гальперин, специально не занимавшийся анализом художественной литературы, пришел к выводу, что «...в искусстве всякое изображение есть обнажение, разоблачение» [10, с. 562].

Е.А. Климов обнаружил достоверное и полезное знание в повестях Н.В. Гоголя «Вечера на хуторе близ Диканьки» и в этой связи заметил, что «...Гоголю не чужды мысли, уместные для практикующего психолога. Ему принадлежит выражение «оказывать помощь душевную другим»» [30, с. 71].

Литература как носитель психологического знания. Научное и художественное знание

Психологическая наполненность художественной литературы позволяет рассматривать ее в качестве носителя психологического знания.

Позволим вслед за философами предположить, что знание может иметь разные источники. В.П. Зинченко писал о живом знании [16]. На противоположность знания-мысли живому знанию обратил внимание русский философ С.Л. Франк [49]. Примером такого живого знания для С.Л. Франка выступило всякое художественное знание. В.П. Зинченко подчеркивал адекватность в данном случае понятия «живое знание», однако поддержал автора нынешней публикации в стремлении не исключать из научного оборота и понятие «ненаучное знание». В силу двойственности последнего, содержащего в себе указание на отсутствие знания, возможно использование другого понятия — «вненаучное знание» как синонима понятия «живое знание».

Однако хотелось бы обратить внимание на еще один возможный вариант определения ненаучного источника знания. А.А. Мелик-Пашаев и З.Н. Новлянская в книге «Психология и литература в диалоге о человеке» [41] ссылаются на С.С. Аверинцева и М.М. Бахтина, писавших об «инонаучном знании». Действительно, М.М. Бахтин в работе «К методологии гуманитарных наук» приводит слова С.С. Аверинцева об «*инонаучной* форме знания, имеющей свои внутренние законы и критерии точности» [цит. по: 4, с. 362]. М.М. Бахтин обращает внимание

на отличие точных наук, предполагающих монологическую форму знания и одного субъекта — познающего (созерцающего) вещь, от гуманитарных наук — наук о духе, имеющих дело с диалогической формой познания, когда субъект не может восприниматься как вещь и стать безгласным. В силу этого гуманитарное знание «...не может стать научным в смысле научности точных наук» [4, с. 362]. С отношением к искусству как к знанию мы встречаемся в статье В.П. Зинченко [18], в которой он, в свою очередь, отсылает читателя к Г.Г. Шпету («Искусство как вид знания»).

Обобщая изложенное, остановимся на рассмотрении *литературы как носителя вненаучного психологического знания*, поскольку сравнение М.М. Бахтиным точных и гуманитарных наук предполагает обращение именно к наукам, в нашем же случае речь идет не о науке, а о литературе как виде искусства. С заслуживающим внимания анализом соотношения науки и искусства мы встречаемся в рассуждениях В.Ф. Тендрякова: «В искусстве важна не истинность фактов, а истинность чувств. ...обобщающий вывод: *наукой познается объективный мир, искусством — восприятие человеком этого мира*» [46, с. 123].

Также специально следовало бы сказать о возможности рассмотрения художественной литературы как носителя вненаучного гуманитарного знания в целом. В частности, именно с таким прочтением художественных текстов мы сталкиваемся в трудах Л.С. Выготского по дефектологии, в которых Л.С. Выготский «спорит» с Короленко, описывающим переживания слепого человека [7].

Психологическое содержание литературы может пониматься (или называться) иначе. Советский литературовед Лидия Гинзбург писала о психологической и аналитической прозе. При этом в психологической прозе она усматривала попытку соотнесения «...концепции личности, присущей данной эпохе и социальной среде, и художественным ее изображением» [12, с. 5].

Развиваемое нами отношение к литературе как носителю психологического знания не является новым для психологии. Г. Олпорт обозначил проблему существования двух подходов к пониманию личности — психологического и литературного и поставил задачу их примирения.

Развивая мысль Г. Олпорта, Б.С. Братусь обнаружил в литературе ряд полезных «для научной психологии назиданий, относящихся как к конкретному исследовательскому процессу, так и к самосознанию, самовоспитанию психолога-профессионала» [5, с. 56], но вместе с тем обратил внимание и на существенные ограничения в использовании художественного материала научной психологией.

По мере развития экспериментального подхода появляется соблазн отказаться от обращения к литературным текстам, однако, по мнению А.Ш. Тхостова, интуитивная точность писателей обеспечивает «...психологической интерпретации своеобразную «экологическую валидность»» [48, с. 109].

Рассмотрение литературы как носителя психологического знания предполагает выяснение принципиальных различий между научным и ненаучным психологическим знанием. Попытку решения этой проблемы мы находим в трудах С.Л. Франка. Учителями психологии он считает Достоевского и Толстого, Мопассана и Ибсена; а необходимый материал действительной психологии предлагает искать среди клинических наблюдений над душевнобольными. Однако С.Л. Франк подчеркивает, что недопустимо требовать от мыслителей-художников вроде Достоевского, Толстого и Ибсена или мечтателей и проповедников вроде Ницше и Метерлинка, чтобы они придавали своим размышлениям и наблюдениям научную форму. Ему видится опасность там, «...где такая литература или принимается за возмещение научного знания, или сама выступает с таким притязанием» [49].

Если вернуться к литературе как носителю вне-научного психологического знания, то можно выделить, по крайней мере, два его принципиальных отличия от научного.

Во-первых, научное психологическое знание — продукт деятельности профессиональных психологов, в то время как огромная психологическая работа в литературе проводится автором. Другое дело, что писатель порой оказывается больше психологом, чем профессионалом, и это говорит о психологической интуиции создателей художественных текстов — как написала Марина Цветаева: «самое ценное в стихах и в жизни — то, что сорвалось» [51, с. 362].

Во-вторых, научное психологическое знание является результатом исследования посредством психологических методов работы. Писатель владеет художественными методами, благодаря которым последовательность тех или иных событий (или переживаний, или созерцаний природы) превращается из бытописания в художественное произведение.

Психология — наука, а литература — искусство, однако из факта отличия научного знания от вне-научного не следует, что нужно отказаться от последнего. Литературные знания ценные не только сами по себе, они, отмечает С.Л. Франк, «...дают богатейшую пищу и научной мысли» [49, с. 427]. Тем более, что, по мнению В.П. Зинченко, «...искусство на десятилетия, а то и на столетия опережает науку в познании неживого и особенно живого» [17, с. 439]. Не лучше ли использовать присущее литературе вне-научное психологическое знание в научных психологических целях?

Психология литературы: работа читателя

Восприятие художественного текста — предмет специального анализа.

Читатель активен — эта мысль встречается в трудах философов, литераторов, психологов и др. Л.С. Выготский писал: «...художественное восприятие доступно восприятию далеко не всякого и восприятие художественного произведения представляет собой трудную и утомительную психическую

работу» [9, с. 278]. Художественное произведение воспринимается не одними ушами и глазами, «...идет сложнейшая конструктивная деятельность, осуществляемая слушателем или зрителем и заключающаяся в том, что из предъявляемых внешних впечатлений воспринимающий сам строит и создает эстетический объект» [9, с. 279].

А.А. Леонтьев, рассматривая искусство как общение, замечает, что, как и всякому общению, искусство нужно учить: «Человек, который воспринимает искусство, тоже его творит, и нам нужно научить его творить искусство» [24, с. 300]. В книге по психолингвистике он пишет о «психолингвистической теории понимания текста» [23, с. 141] и приводит слова М.М. Бахтина о том, что содержание текста полифонично и многоаспектно, и далее уточняет: «...реципиент “вчитывается” в текст» [23, с. 143].

Д.А. Леонтьев за созданием и восприятием искусства видит механизм взаимодействия личности с предметными формами культуры и опосредованно через последние с другими личностями и пишет об искусстве как механизме трансляции смыслов [26].

Что касается художественной литературы, то ее восприятие выступало предметом специальной заботы литераторов.

Прежде всего обратимся к анализу работы читателя литераторами, поскольку их взгляд в данном случае можно назвать профессиональным поиском путей «достучаться до читателя». К тому же это отвечает высказанной выше идее о существовании двух подходов — научного и художественного, литературного.

Русский писатель Я.Б. Княжнин, характеризуя работу понимания текста, писал о трех видах чтения: «Читается трояким образом: первое, читать и не понимать; второе, читать и понимать; третье, читать и понимать даже то, что не написано» [цит. по: 21, с. 231]. М.М. Бахтин специально подчеркивал: текст ждет активного понимания, которое всегда диалогично [4].

О том, как нелегко стать читателем, писал упомянутый выше С.И. Поварнин: «Мы найдем истинными слова Гёте: “Эти добрые люди и не подозревают, каких трудов и времени стоит научиться читать. Я сам на это употребил 80 лет и все не могу сказать, чтобы вполне достиг цели»» [39, с. 213]. Современник С.И. Поварнина англичанин С. Моэм в написанной в зрелые годы книге «Подводя итоги» добавил: «Я читаю медленно и не умею бегло проглядывать книги» [34, с. 94].

С.Я. Маршак — известному детскому писателю — принадлежат статьи о литературе, в которых он размышлял не только о писателе, но еще и о читателе. В очерке «О талантливом читателе» он заметил: «...читатель — лицо незаменимое. Без него не только наши книги, но и все произведения Гомера, Данте, Шекспира, Гете, Пушкина — всего лишь немая и мертвая груда бумаги» [31, с. 99]. Но Читателем в подлинном смысле слова нужно стать, и С.Я. Маршак пишет о той большой работе, которую проделывает читатель: «Читатель... должен и хочет работать...»

Литературе так же нужны талантливые читатели, как и талантливые писатели» [31, с. 105].

Упомянутый очерк С.Я. Маршака «О талантливом читателе», впервые опубликованный в журнале «Новый мир» в 1958 г., впоследствии был включен писателем в сборник 1961 года «Воспитание словом». В том же 1961 г. в журнале «Вопросы литературы» увидела свет статья философа и литературоведа В.Ф. Асмуса «Чтение как труд и творчество». Случайное совпадение во времени или неслучайное порождение времени?

В.Ф. Асмус совершенно справедливо замечает, что большинство читателей даже не задумываются о том, является ли чтением трудом, они не склонны следить за работой собственной мысли, которая происходит во время чтения художественной литературы. В.Ф. Асмус отмечает, какая нужна большая работа, чтобы «...жизнь, изображенная автором, возникла “вторично”, стала жизнью и для его читателя» [3, с. 56]. Чтобы чтение оказалось плодотворным, читатель должен сам потрудиться, и, кроме труда, необходимого для простого воспроизведения последовательности фраз и слов, читатель должен затратить «...особый, сложный и притом действительно творческий труд» [там же].

В процессе чтения читатель активен, особая деятельность его сознания регулируется двумя установками: с одной стороны, он относится к читаемому как к своеобразной действительности, а с другой — он сознает, что показанный автором кусок жизни не непосредственная жизнь, а ее образ. Таким образом, в процессе чтения читатель владеет своеобразной диалектикой и видит «...реальный эквивалент художественного вымысла» [3, с. 59].

В.Ф. Асмус ставит важный для нашего последующего изложения вопрос о содержании работы читателя. В процессе чтения художественного произведения читатель в какой-то мере повторяет пройденный автором путь мысли и чувства, но он идет не в точности по авторскому маршруту и с отличным от авторского результатом. При этом чем сложнее образ героев, проявляющийся в череде их поступков, тем значительнее вариации осознания, понимания и оценки у читателя. Однако отсюда следует не то, что чтение художественного произведения есть процесс, в котором господствуют субъективность и произвол, а доказывает лишь то, что к осознанию содержания художественного произведения ведет активность самого читателя, зрителя, слушателя. В.Ф. Асмус заключает: «Содержание художественного произведения *не переходит — как вода, переливающаяся из кувшина в другой*, — из произведения в голову читателя. Оно *воспроизводится, воссоздается* самим читателем — по ориентирам, данным в самом произведении, но с конечным результатом, определяемым умственной, душевной, духовной деятельностью читателя» (курсив наш. — М.С.) [3, с. 62].

Деятельность читателя есть творчество, и творческий результат чтения зависит не только от состояния читателя в момент чтения, но и от всей его духовной

биографии. На эту «предвзятость» читателя, обусловленную не столько интеллектуальной, сколько личностной требовательностью читателя, обратил внимание С. Моэм. «Я пришел к заключению, — он писал, — что никогда не найду той единственной, вполне меня удовлетворяющей книги, которую ищу, — не найду по той причине, что такой книгой может быть только некое выражение меня самого» [34, с. 261].

Таким образом, трудность понимания художественной литературы — понятие относительное, и способность «понять» зависит от уровня читательской культуры. «Непонятность» в искусстве — «...неточное название читательской лени, беспомощности, девственности художественной биографии читателя, отсутствия в нем скромности и желания трудиться» [3, с. 64].

Если С.Я. Маршак и В.Ф. Асмус пишут о работе читателя с литературоведческих позиций, то невольно возникает вопрос о том, как видят работу читателя психологи. Что скрывается за процессом восприятия художественного текста, если он не может быть представлен как переливание из одного кувшина в другой?

Б.Г. Ананьев в связи с обсуждением вопросов психологии искусства поставил задачу изучить формирование художественной одаренности и в качестве рабочих понятий, которые могут быть использованы, остановился на «интериоризации» и «экстериоризации» [2]. Он отметил, что ребенок с первых дней жизни проявляет себя и как зритель, слушатель, и как творец. Читателем человек становится до того, как научится читать, поскольку механизм интериоризации в области искусства часто независим от человека.

Однако возможно и другое понимание интериоризации как активного процесса, что верно и для восприятия искусства, и для художественного творчества. Обратимся к изучению процесса интериоризации П.Я. Гальпериним. Л.С. Выготский писал, что природа эстетического переживания еще изучена недостаточно, но «...мы убеждены, что здесь идет сложнейшая конструктивная деятельность, ... заключающаяся в том, что из предъявляемых внешних впечатлений воспринимающий *сам строит и создает эстетический образ*» (курсив наш. — М.С.) [9, с. 279]. Исследования П.Я. Гальперина позволяют приблизиться к пониманию того, какая психологическая работа стоит за активным созданием эстетического образа. Итогом выполненных им исследований явилось понимание интериоризации как перехода от непсихического в психическое и в этой связи обнаружение ответа на вопрос о происхождении психики, что в наиболее систематизированном виде получило отражение в статье «К вопросу об интериоризации» При этом обращает на себя внимание общность формулировок в данной статье П.Я. Гальперина и упомянутой выше работе В.Ф. Асмуса.

Процесс интериоризации, по утверждению П.Я. Гальперина, означает, что «...*умственный план — это не пустой сосуд*, куда помещают некую вещь, что процесс интериоризации — это и есть процесс образования внутреннего плана (курсив наш. — М.С.) [10,

с. 430]. Перенос во внутренний план есть «процесс его формирования, а не простое пополнение новым содержанием» (там же). Об этом же писал В.Ф. Асмус, отмечая, что содержание художественного произведения *воссоздается* читателем.

Таким образом, процесс чтения как понимания художественного текста может быть представлен как процесс интериоризации объективно заданных литературных образцов в субъективное достояние субъекта, как переход от непсихического (для читателя это авторский текст) к психическому, что, по мнению П.Я. Гальперина, способствует преодолению извечной пропасти между ними. При этом исследование поэтапного формирования умственных действий позволило П.Я. Гальперину «...впервые раскрыть значение «перехода извне внутрь» как условия (но только условия!) преобразования непсихического явления в психическое» [10, с. 432]. П.Я. Гальперин формулирует свое понимание интериоризации в полемике с Л.С. Выготским, отмечая, что в экспериментальных исследованиях понятий выступил факт переноса внешних форм действия во внутренние, но это не меняло сам процесс по существу. И только линия генетического исследования восстановила основное значение понятия об интериоризации. Сквозь призму такого представления об интериоризации можно рассмотреть и восприятие художественного текста, при этом последний есть частный вид искусства. Культурно-историческая психология искусства обретает конкретное звучание, круг замкнулся: от представлений Л.С. Выготского об образовании высших психических функций и высших форм поведения, частным случаем которого выступает чтение, к учению об интериоризации П.Я. Гальперина и далее — к психологии искусства Л.С. Выготского на новом уровне.

Невольно возникает вопрос: каким образом, если это вообще возможно, организовать формирование умения (действия) чтения, но не только как овладения знаками, но и как постижения смыслов? П.Я. Гальперин исследовал формирование предметного действия, и пока что остается неясным, что может скрываться за этим действием, при том, что у каждого читателя свои смыслы, на что неоднократно указывали авторы художественных произведений. О направленности искусства на постижение «личностного смысла действительности, реальности» [29, с. 184] писал и А.Н. Леонтьев: «...самое трудное в искусстве слова заключается в том, чтобы *в материале значения пройти за значение*» (курсив наш. — М.С.) [там же].

Будущее психологии литературы: диалог науки и искусства

Итак, что происходит с человеком читающим, равно как и не читающим?

Попытки ответа на этот и похожие вопросы в первую очередь предполагают обращение к научно обоснованным данным, однако специфика предмета изучения — Homo Legens — направляет поиски в сто-

рону соединения научного и иного знания, результатом такой работы и выступает междисциплинарный подход. Что касается собственно научного подхода, то в данном исследовании была продемонстрирована продуктивность соединения психотехнического подхода при анализе работы писателя с пониманием работы читателя с опорой на представления об интериоризации П.Я. Гальперина.

Б.С. Братусь писал, что анализ литературных данных не может быть основным, а тем более единственным в понимании живого движения личности человека. В то же время литература как носитель вне-научного знания достойна самого пристального психологического изучения.

Писатель С.Я. Маршак размышляет о талантливом читателе, философ и литератор В.Ф. Асмус разъясняет, что стоит за творчеством читателя, а психолог П.Я. Гальперин находит закон — закон интериоризации, объясняющий рождение и становление читателя. Тем самым очевидна продуктивность обращения как к научным, так и иным источникам психологического знания при разработке вопросов психологии литературы. А.А. Леонтьев заметил, что во всякой науке есть проблемы, которые не могут быть решены только ее собственными средствами [22] — проблемы психологии литературы из их числа, что и обуславливает обращение к междисциплинарному подходу.

Наш разговор касался истоков культурно-исторической психологии — психологии искусства на примере психологии литературы, которая рассматривалась с двух сторон — писателя и читателя. Если в первом случае мы имеем дело с объективно существующим литературным произведением, то во втором — с его субъективным отражением читателем. Общее положение Л.С. Выготского об искусстве как общественной технике чувств получило конкретно-психологическое наполнение на примере становления Человека читающего — Homo Legens. При этом трудно не согласиться с А.А. Леонтьевым в том, что эта техника может быть закрыта для читателя, если «...он не соучаствует в акте общения искусством как равный» [24, с. 313]. Признавая, что не всякое произведение рассчитано на *любого* читателя, слушателя, А.А. Леонтьев специально уточняет, что «...всякое по-настоящему значительное произведение тем и значительно, что оно *потенциально* доступно любому читателю... при условии овладения им основами языка данного искусства» [24, с. 314].

Лишним доказательством истинности понимания Л.С. Выготским искусства выступает совпадение научного и литературного мнений в оценке предназначения искусства. Если для Л.С. Выготского «Искусство есть, скорее, организация нашего поведения на будущее, установка вперед, требование, которое может быть, никогда и не будет осуществлено, но которое заставляет нас стремиться поверх нашей жизни к тому, что лежит за ней» [8, с. 243], то для А. Моруа «Искусство — это попытка создать рядом с реальным миром другой, более человеческий мир» [33, с. 31]. На продуктивность *соединения научного и художествен-*

ного анализа обратил внимание философ Арсений Гулыга: обращаясь к философской прозе М. Зощенко, он назвал его повести образцом научно-художественного жанра [14, с. 700]. Весьма перспективным в данном случае представляется обращение именно к таким источникам, к которым могут быть отнесены труды В.В. Розанова, Ю.К. Олеси, И.Г. Эренбурга, Б.Л. Пастернака, К.И. Чуковского, в том числе и зарубежных авторов — например, Дж. Оруэлла; список можно продолжить.

Становятся понятны слова А.А. Леонтьева не столько о предназначении искусства, сколько о его необходимости. Он обратил внимание на то, что в жизни

и отдельного человека, и общества в целом есть что-то, что представляется излишним, роскошью. Нужен ли человеку Бах и Блок? А.А. Леонтьев заключает: «Есть вещи, без которых *может прожить каждый из нас* в отдельности, но *не может прожить общество в целом*» (курсив наш. — М.С.) [24, с. 297]. Возвращаясь к пониманию Л.С. Выготским искусства как общественной техники чувств, А.А. Леонтьев пишет о развитии личности через общение искусством: «Искусство есть своеобразный «полигон», на котором люди учатся быть людьми» [24, с. 350]. И художественная литература, вне всякого сомнения, едва ли не самый значимый в этом отношении полигон.

Литература

1. Азбукин Д.И. Отражение в русской художественной литературе гуманистического отношения к детям-олигофренам // Ученые записки МГПИ имени В.И. Ленина. 1947. Том 49. С. 285–297.
2. Ананьев Б.Г. Задачи психологии искусства // Художественное творчество: вопросы комплексного изучения / Отв. ред. Б.С. Мейлах. Л.: Наука, 1982. С. 236–242.
3. Асмус В.Ф. Чтение как труд и творчество // В.Ф. Асмус. Вопросы теории и истории эстетики: Сборник статей. М.: Искусство, 1968. С. 55–68.
4. Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Сост. С.Г. Бочаров. М.: Искусство, 1979. С. 361–373.
5. Братусь Б.С. О месте художественной литературы в построении научной концепции личности // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. 1985. № 2. С. 54–61.
6. Васильюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
8. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Педагогика, 1987. 344 с.
9. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
10. Гальперин П.Я. Психология: предмет и метод. Избранные психологические труды. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2023. 843 с.
11. Генис А. Камасутра книжника: Уроки чтения. М.: АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2020. 347 с.
12. Гинзбург Л.Я. О психологической прозе. Л.: Художественная литература, 1977. 443 с.
13. Гулыга А. «Повесть о разуме» М.Зощенко // Знамя. 1972. № 3. С. 141–144.
14. Гулыга А. Разум побеждает (О научно-художественных повестях М. Зощенко) // М. Зощенко. Возвращенная молодость; Голубая книга; Перед восходом солнца: Повести. Л.: Художественная литература, 1988. С. 700–715.
15. Ермаков И.Д. Психоанализ литературы: Пушкин. Гоголь. Достоевский / Вступит. ст. А. Эткинда и М.И. Давыдовой. М.: Новое литературное обозрение, 1999. 509 с.
16. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова). М: Гардарики, 2002. 431 с.

References

1. Azbukin D.I. Otrazhenie v russkoi khudozhestvennoi literature gumanisticheskogo otnosheniya k detyam-oligofrenam [Reflection of the humanistic attitude towards oligophrenic children in Russian fiction]. *Uchenye zapiski MGPI imeni V.I. Lenina*. [Scientific notes of the Moscow State Pedagogical Institute named after V.I. Lenin], 1947, no. 49, pp. 285–297. (In Russ.).
2. Anan'ev B.G. Zadachi psikhologii iskusstva [The tasks of the psychology of art]. In Meilakh B.S. (ed.) *Khudozhestvennoe tvorchestvo: voprosy kompleksnogo izucheniya* [Artistic creativity: issues of comprehensive study]. Leningrad: Nauka, 1982, pp. 236–242. (In Russ.).
3. Asmus V.F. Chtenie kak trud i tvorchestvo [Reading as work and creativity]. In Asmus V.F. (ed.) *Voprosy teorii i istorii estetiki* [Questions of the theory and history of aesthetics]. Moscow: Iskusstvo, 1968, pp. 55–68. (In Russ.).
4. Bakhtin M.M. K metodologii gumanitarnykh nauk [Towards the methodology of the Humanities]. In Bocharov S.G. (ed.) *Bakhtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva* [Bakhtin M.M. Aesthetics of verbal creativity]. Moscow: Iskusstvo, 1979, pp. 361–373. (In Russ.).
5. Bratus' B.S. O meste khudozhestvennoi literatury v postroenii nauchnoi kontseptsii lichnosti [On the place of fiction in the construction of a scientific concept of personality]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* [Lomonosov Psychology Journal]. 1985, no 2, pp. 54–61. (In Russ.).
6. Vasilyuk F.E. Psikhologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situatsii) [Psychology of experience (analysis of overcoming critical situations)]. Moscow: Publ. MGU, 1984. 200 p. (In Russ.).
7. Vygotsky L.S. Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 5. Osnovy defektologii [Collected Works: in 6 vol. Vol. 5. Fundamentals of defectology]. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p. (In Russ.).
8. Vygotsky L.S. Psikhologiya iskusstva [Psychology of Art]. Moscow: Pedagogika, 1987. 344 p. (In Russ.).
9. Vygotsky L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya [Educational psychology]. Moscow: Pedagogika. 1991. 480 p. (In Russ.).
10. Gal'perin P.Ya. Psikhologiya: predmet i metod. Izbrannye psikhologicheskie Trudy [Psychology: subject and method. Selected psychological works.]. Moscow: Moscow Publishing House, 2023. 843 p. (In Russ.).
11. Genis, A. Kamasutra knizhnika: Uroki chteniya [Scribe's Kama Sutra: Reading Lessons]. Moscow: AST Publishing House: Edited by Elena Shubina. 2020. 347 p. (In Russ.).

17. Зинченко В.П. Психология искусства // Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб: Прайм-Еврознак, 2003. С. 438–440.

18. Зинченко В.П. Психологические аспекты влияния искусства на человека // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 3–21.

19. Зощенко М.М. Повесть о разуме. М.: Педагогика, 1990. 192 с.

20. Климов Е.А. О психологическом знании в «Предисловии» к «Вечерам на хуторе...» Н.В. Гоголя // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 66–72.

21. Королькова А.В. Словарь фразеологизмов русских писателей / А.В. Королькова, А.Г. Ломов, А.Н. Тихонов; под рук. А.Н. Тихонова. М.: Русский язык-Медиа, 2004. 627 с.

22. Леонтьев А.А. Возникновение и первоначальное развитие языка. М.: Изд-во АН СССР, 1963. 139 с.

23. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 287 с.

24. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, 1997. 365 с.

25. Леонтьев А.А. Путешествие по карте языков мира. М.: Изд. дом Мещерякова, 2008. 352 с.

26. Леонтьев Д.А. Введение в психологию искусства. М.: Изда-во Моск. ун-та, 1998. 111 с.

27. Леонтьев Д.А., В.С.Собкин. Психология искусства и психологическая методология в ранних работах Л.С. Выготского // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. 1994. №4. С. 35–44.

28. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

29. Леонтьев А.Н. Психология искусства и художественная литература // Литературная учеба. 1981. № 2. С. 177–185.

30. Леонтьев А.Н. Вступительная статья // Л.С. Выготский. Психология искусства. 3-е изд. / Общ. ред. В.В. Иванова. М.: Искусство, 1986. С. 5–13.

31. Маршак С.Я. Воспитание словом: статьи, заметки, воспоминания. СПб: Азбука; Азбука-Аттикус, 2022. 416 с.

32. Мережковский Д.С. Л. Толстой и Достоевский. Вечные спутники. М.: Республика, 1995. 621 с.

33. Моруа А. Надежды и воспоминания. М.: Прогресс, 1983. 392 с.

34. Моэм С. Подводя итоги. М.: АСТ, 2018. 320 с.

35. Образцов С.В. По ступенькам памяти. М.: Время, 2001. 317 с.

36. Олпорт Г. Личность: проблема науки или искусства? // Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. С. 208–215.

37. Пастернак Б.Л. Воздушные пути. Проза разных лет. М.: Советский писатель, 1983. 495 с.

38. Паустовский К.Г. Золотая роза // К.Г. Паустовский. Избранные произведения: в 2 т. Т. 2. М.: Художественная литература, 1977. С. 7–192.

39. Поварнин С.И. Искусство спора. Как читать книги. М.: АСТ, 2022. 288 с.

40. Поэзия: опыт междисциплинарного анализа / Под ред. Г.В. Иванченко, Д.А.Леонтьева, Ю.Б.Орлицкого. М.: Смысл, 2015. 480 с.

41. Психология и литература в диалоге о человеке / Под ред. Н.А. Борисенко, Н.Л. Карповой, С.Ф. Дмитренко М.: Ассоциация школьных библиотек русского мира (РШБА), 2016. 368 с.

42. Собкин В.С. Л.С. Выготский и театр: абрис социокультурного контекста // Л.С. Выготский. Полное

12. Ginzburg L.Ya. O psikhologicheskoi proze [About psychological prose]. Leningrad: Khudozhestvennaya literatura. 1977, 443 p. (In Russ.).

13. Gulyga, A. «Povest` o razume» M.Zoshhenko [“The Tale of Reason” M. Zoshchenko]. *Znaniya* [Znaniya], 1972, no. 3, pp. 141–144. (In Russ.).

14. Gulyga A. Razum pobezhdaet (O nauchno-xudozhestvenny`x povestiyax M.Zoshhenko). [Reason wins (On the scientific and artistic stories of M. Zoshchenko)]. In: M. Zoshchenko. *Vozvrashhennaya molodost`*; *Golubaya kniga*; *Pered vosxodom solnca: Povesti* [Returned youth; Blue Book; Before sunrise: Tales]. Leningrad: Khudozhestvennaya literature. 1988, pp. 700-715). (In Russ.).

15. Ermakov I.D. Psikhoolanaliz literatury: Pushkin. Gogol'. Dostoevskii [Psychoanalysis of literature: Pushkin. Gogol. Dostoevsky] Etkind A., M.I. Davydova M.I. (Vstupit. st.) Moscow: Novoe literaturnoe obozreniya. 1999, 509 p. (In Russ.).

16. Zinchenko V.P. Psikhologicheskie osnovy pedagogiki. (Psikhologo-pedagogicheskie osnovy postroeniya sistemy razvivayushchego obucheniya D.B.El'konina-V.V.Davydova) [Psychological foundations of pedagogy. (Psychological and pedagogical foundations of building a system of developmental education by D.B.Elkonin-V.V.Davydov).]. Moscow: Gardariki, 2002, 431 p. (In Russ.).

17. Zinchenko V.P. Psikhologiya iskusstva [Psychology of Art]. In Meshcheryakov B, Zinchenko V. (eds) *Bol'shoy psikhologicheskii slovar'* [A large psychological dictionary]. Saint-Petersburg: Praim-Evroznak, 2003, pp. 438–440. (In Russ.).

18. Zinchenko V.P. Psikhologicheskie aspekty vliyaniya iskusstva na cheloveka [Psychological aspects of the influence of art on a person]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2006, no. 4, pp. 3–21. (In Russ.).

19. Zoshchenko M.M. Povest' o razume [The Tale of the Mind]. Moscow: Pedagogika, 1990, 192 p. (In Russ.).

20. Klimov E.A. O psikhologicheskoy znaniy v «Predislovii» k «Vecheram na khutore...» N.V. Gogolya [About psychological knowledge in the “Preface” to “Evenings on the farm...” by N.V. Gogol]. *Voprosy psikhologii* [Issues of psychology], 2001, no. 1, pp. 66–72. (In Russ.).

21. Korol'kova A.V. Slovar' frazeologizmov russkikh pisatelei [Dictionary of phraseological units of Russian writers] Korol'kova A.V., Lomov A.G., Tikhonov A.N. (eds). Moscow: Russkii yazyk-Media, 2004. 627 p. (In Russ.).

22. Leontiev, A.A. (1963). Vozniknovenie i pervonachal'noe razvitie yazyka [Emergence and initial development of the language]. Moscow: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1963. 139 p. (In Russ.).

23. Leontiev, A.A. Osnovy psixolingvistiki [Fundamentals of psycholinguistics]. Moscow: Smy'sl, 1997a, 287 p. (In Russ.).

24. Leontiev, A.A. Psixologiya obshheniya [Psychology of communication]. Moscow: Smy'sl, 1997b. 365 p. (In Russ.).

25. Leontiev, A.A. Puteshestvie po karte yazykov mira [World language map travel]. Moscow: Izdatel'skij dom Meshcheryakova, 2008. 352 p. (In Russ.).

26. Leontiev, D.A. Vvedenie v psixologiyu iskusstva Puteshestvie po karte yazykov mira [Introduction to art psychology]. Moscow: MSU, 1998. 111 p. (In Russ.).

27. Leontiev, D.A., Sobkin, V.S. Psixologiya iskusstva i psixologicheskaya metodologiya v rannix rabotax L.S.Vy'gotskogo [Psychology of art and psychological methodology in the early works of L.S. Vygotsky]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* [Lomonosov Psychology Journal]. 1994, no. 4, pp. 35–44. (In Russ.).

собрание сочинений: в 16 т. Т. 1: Драматургия и театр. М.: Левь, 2015. С. 10–59.

43. Собкин В.С. «Трагикомедия исканий» Льва Выготского: опыт реконструкции авторских смыслов. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2022. 103 с.

44. Степанова М.А. Психологическое лицо литературы // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 109–122.

45. Страхов И.В. Психология литературного творчества. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 384 с.

46. Тендряков В.Ф. Искусство и самопознание // Вопросы философии. 1977. № 8. С. 117–128.

47. Теплов Б.М. Заметки психолога при чтении художественной литературы // Избранные труды: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1985. С. 306–312.

48. Тхостов А.Ш. Формирование патологических форм зависимости (Попытка психологического анализа романа «Господа Головлевы») // Психологический журнал. 2006. Том 27. № 5. С. 101–110.

49. Франк С.Л. Предмет знания. Душа человека. СПб.: Наука, 1995. 655 с.

50. Фромм Э. Человек для себя. Минск: Харвест, 2003. 253 с.

51. Цветаева М.И. Об искусстве. М.: Искусство, 1991. 478 с.

52. Чиж В.Ф. Болезнь Н.В. Гоголя. Записки психиатра / Сост. Н.Т. Унаниянц. М.: Республика, 2001. 511 с.

53. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1989. 554 с.

28. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Conscience. Personality]. Moscow: Politizdat, 1975. 304 p. (In Russ.).

29. Leont'ev A.N. Psikhologiya iskusstva i khudozhestvennaya literature [Psychology of Art and Fiction]. *Literaturnaya ucheba* [Literary studies], 1981, no. 2, pp. 177–185. (In Russ.).

30. Leontiev, A.N. Vstupitel'naya stat'ya [Introductory article]. In: Vygotsky L.S. Psikhologiya iskusstva. V.V.Ivanov (obshh. red.). [Psychology of art. General. ed. V.V. Ivanov (ed)]. 2 ed. (pp. 5–13). Moscow: Iskusstvo, 1986, pp. 5–13. (In Russ.).

31. Marshak S.Ya. Vospitanie slovom: stat'i, zametki, vospominaniya [Education with words: articles, notes, memories]. Saint Petersburg: Azbuka, Azbuka—Attikus, 2022. 416 p. (In Russ.).

32. Merezhkovskii D.S. L. Tolstoi i Dostoevskii. Vechnye sputnikii [L. Tolstoy and Dostoevsky. Eternal companions]. Moscow: Respublika, 1995. 621 p. (In Russ.).

33. Morua A. Nadezhdy i vospominaniya [Hopes and Memories]. Moscow: Progress, 1983. 392 p. (In Russ.).

34. Moem S. Podvodya itogi [Summing up]. Moscow: Publ AST, 2018. 320 p. (In Russ.).

35. Obraztsov S.V. Po stupen'kam pamyati [Down the stairs of memory]. Moscow: Vremya. 2001. 317 p. (In Russ.).

36. Olport G. Lichnost': problema nauki ili iskusstva? [Personality: a problem of science or art?]. In Gippenreiter Yu.B., Puzyrei A.A. (eds.) *Psikhologiya lichnosti. Teksty* [Psychology of personality. Lyrics]. Moscow: Publ. MGU. 1982, pp. 208–215. (In Russ.). Paustovskii K.G. Zolotaya roza [Golden rose].

37. Paustovskii K.G. Izbrannye proizvedeniya. V 2 t. T. 2. [Paustovskii K.G. Selected works. In 2 vol. Vol. 2.]. Moscow: Khudozhestvennaya literature, 1977. Vol. 2, pp. 7–192. (In Russ.).

38. Pasternak B.L. Vozdushny'e puti. Proza raznykh let Air routes [Air routes. Prose of different years]. Moscow: Sovetskij pisatel', 1983. 495 p. (In Russ.).

39. Povarnin S.I. Iskusstvo spora. Kak chitat' knigi [The art of argument. How to read books]. Moscow: Publ AST, 2022. 288 p. (In Russ.).

40. Ivanchenko G.V., Leont'ev D.A., Orliczky Yu.B. (eds). Poe'ziya: opyt mezhdisciplinarnogo analiza [Poetry: experience in interdisciplinary analysis]. Moscow: Smy'sl, 2015. 480 p. (In Russ.).

41. Borisenko N.A., Karpova N.L., Dmitrenko S.F. (eds). Psikhologiya i literatura v dialoge o cheloveka [Psychology and literature in dialogue about man]. Moscow: Assotsiatsiya shkol'nykh bibliotek russkogo mira (RShBA), 2016. 368 p. (In Russ.).

42. Sobkin, V.S. L.S.Vy'gotskij i teatr: abris sociokul'turnogo konteksta [L.S. Vygotsky and theater: outline of the socio-cultural context]. In: Vygotsky L.S. *Polnoe sobranie sochinenij: v 16 t.: T. 1. Dramaturgiya i teatr* [Complete works: in 16 volumes: T. 1. Dramaturgy and theatre]. Moscow: Lev'', 2015, pp. 10-59. (In Russ.).

43. Sobkin, V.S. (2022). «Tragikomediya iskanij» L'va Vy'gotskogo: opyt rekonstrukcii avtorskix smy'slov [“Tragicomedy of Searches” by Lev Vygotsky: experience in the reconstruction of author's meanings]. Moscow: MSU/ 2022. 103 p. (In Russ.).

44. Stepanova M.A. Psikhologicheskoe litso literatury [The psychological nature of literature]. *Voprosy psikhologii* [Issues of psychology], 2006, no. 3, pp. 109–122. (In Russ.).

45. Strakhov I.V. Psikhologiya literaturnogo tvorchestva [Psychology of literary creativity]. Moscow: Institut

prakticheskoi psikhologii; Voronezh: NPO «MODEK», 1998. 384 p. (In Russ.).

46. Tendryakov V.F. Iskusstvo i samopoznanie [Art and self-discovery]. *Voprosy filosofii [Issues of philosophy]*, 1977, no. 8, pp. 117–128. (In Russ.).

47. Teplov B.M. Zametki psikhologa pri chtenii khudozhestvennoi literatury [Notes from a psychologist when reading fiction]. *Izbrannye trudy: V 2 t. [Selected works: In 2 vol. V.1]*. Moscow: Pedagogika, 1985, vol. 2. pp. 306–312. (In Russ.).

48. Tkhostov A.Sh. Formirovanie patologicheskikh form zavisimosti (Popytka psikhologicheskogo analiza romana «Gospoda Golovlevy») [Formation of pathological forms of addiction (An attempt at a psychological analysis of the novel “Gentlemen Golovlevs”). *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 2006, vol. 27, no. 5. pp. 101–110. (In Russ.).

49. Frank S.L. Predmet znaniya. Dusha cheloveka [Subject of knowledge. Soul of man]. Saint Petersburg: Nauka, 1995. 655 p. (In Russ.).

50. Fromm E. Chelovek dlya sebya [A man for himself]. Minsk: Kharvest, 2003. 253 p. (In Russ.).

51. Tsvetaeva M.I. Ob iskusstve [About art]. Moscow: Iskusstvo, 1991. 478 p. (In Russ.).

52. Chizh V.F. Bolezn' N.V. Gogolya. Zapiski psikhiatra [Disease N.V. Gogol. Notes from a psychiatrist]. Unanyants N.T. (sost). Moscow: Respublika, 2001. 511 p. (In Russ.).

53. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie Trudy [Selected psychological works]. Davydov V.V., Zinchenko V.P. (eds). Moscow: Pedagogika, 1989. 554 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Степанова Марина Анатольевна, доктор психологических наук, доцент, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ им. М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2308-058X>, e-mail: marina.stepanova@list.ru

Information about the authors

Marina A. Stepanova, Doctor of Science (Psychology), docent, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2308-058X>, e-mail: marina.stepanova@list.ru

Получена 26.08.2024

Принята в печать 14.03.2025

Received 26.08.2024

Accepted 14.03.2025

РЕЦЕНЗИИ
REVIEWS

Научная статья | Original paper

Детская игра в оптике современных психологических представлений. Размышления по прочтении учебника об игре

И.В. Вачков¹ ✉, **С.Н. Вачкова**²

¹ Московский институт психоанализа, Москва, Российская Федерация

² Московский городской педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ igorvachkov@mail.ru

Резюме

Статья посвящена рассмотрению и анализу нового учебника «Игра ребенка раннего и дошкольного возраста», опубликованного в 2024 г. При этом авторы стремились осуществить такой анализ не просто в жанре рецензии, а рассмотреть содержание учебника через призму современных взглядов психологов на игру детей раннего и дошкольного возраста с учетом классических и не(о)классических (в терминологии В.Т. Кудрявцева) теорий, прежде всего с позиций культурно-исторической психологии. Таким образом, была реализована основная цель теоретического исследования — провести анализ содержания учебника «Игра ребенка раннего и дошкольного возраста», выявив позиции авторов по ключевым проблемам рассматриваемого феномена в контексте современных научных представлений об игре в раннем и дошкольном возрастах. Проведенный анализ показал наличие существенных расхождений авторов в понимании и трактовке некоторых аспектов детской игры, что в очередной раз свидетельствует о сложности изучаемого феномена и недостаточной разработанности как в теоретическом, так и в эмпирическом плане не только внешних проявлений игровой активности детей, но и внутренних процессов, порождающих эту активность. Вместе с тем, по мнению авторов статьи, выход в свет учебника «Игра ребенка раннего и дошкольного возраста» без сомнения является значимым и существенным шагом психолого-педагогической науки в освещении как хорошо изученных сторон детской игры, так и остающихся пока неразрешенными проблем этого феномена.

Ключевые слова: культурно-исторический подход, детская игра, ранний возраст, дошкольный возраст, вмешательство взрослого, цифровые игры

Для цитирования: Вачков И.В., Вачкова С.Н. Детская игра в оптике современных психологических представлений. Размышления по прочтении учебника об игре // Культурно-историческая психология. 2025. Том 21. № 1. С. 114–120. DOI: <https://doi.org/10.17759/10.17759/chp.2025210112>

Children's Play in the Limelight of Contemporary Psychological Concepts. Reflections after Reading the Textbook about Play

I.V. Vachkov¹ ✉, S.N. Vachkova²

¹ Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russian Federation

² Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russian Federation

✉ igorvachkov@mail.ru

Abstract

The article is devoted to consideration and analysis of the new textbook “Early and Preschool Child Play”, published in 2024. The authors strove to carry out such an analysis not simply in the framework of a review, but to consider the content of the textbook through the prism of contemporary views of psychologists on children's play in early and preschool age, taking account of classical and non-classical (in the terminology of V.T. Kudryavtsev) theories, primarily from the position of cultural-historical psychology. Thus, the main goal of the theoretical study was to analyze the content of the textbook “Early and Preschool Child Play”, identifying the positions of the authors on the key issues of the phenomenon under consideration in the context of current scientific ideas about play in early and preschool ages. The analysis conducted showed the presence of substantial differences between the authors in understanding and interpreting some aspects of children's play, which once more indicates the phenomenon complexity under study and its insufficient development of not only the external manifestations of children's play activity, but also the internal processes that generate this activity, both in theoretical and empirical aspects. At the same time, according to the authors of the article, the publication of the textbook “Early and Preschool Child Play” is undoubtedly a significant and essential step in psychological and pedagogical science to embrace both the well-studied aspects of children's play and still unresolved problems of this phenomenon.

Keywords: cultural-historical approach, children's play, early age, preschool age, adult intervention, digital games.

For citation: Vachkov I.V., Vachkova S.N. Children's Play in the Limelight of Contemporary Psychological Concepts. Reflections after Reading the Textbook about Play. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2025. Vol. 21, no. 1, pp. 114–120. DOI: <https://doi.org/10.17759/10.17759/chp.2025210112>

Введение

После внимательного изучения учебника «Игра ребенка раннего и дошкольного возраста» (И.Н. Галасюк [и др.]; под ред. И.Н. Галасюк, А.А. Шведовской, Е.В. Бодровой, О.В. Рубцовой. М.: Юрайт, 2024. 424 с.) возник ряд соображений, связанных с необходимостью не только отозваться на это неординарное событие — появление учебника, полностью посвященного проблеме детской игры, — но и высказать некоторые мысли относительно рассматриваемого феномена игры через призму психологических представлений, отраженных в современных зарубежных и отечественных публикациях.

Отечественными исследователями разработано немало теорий детской игры (Венгер, Михайленко, 1978; Выготский, 1966, 2023; Кравцов, Кравцова, 2017; Трифонова, 2022; Эльконин, 1978). Начиная с работ Л.С. Выготского в рамках культурно-исторической психологии (Выготский, 2023) и Ж. Пиаже и его последователей, выступавших с позиций генетической психологии, игра не раз оказывалась в фокусе внимания психологов. Немало психологических статей и отдельных книг о ней опубликовано за последние сто лет в России и за рубежом. Однако, как справедливо

замечает В.Т. Кудрявцев, после знаменитого Симпозиума по психологии и педагогике детской игры, организованного Институтом дошкольного воспитания АПН РСФСР в октябре 1964 г., «...попыток комплексного обсуждения природы и путей развития детской (дошкольной) игры в нашей стране не предпринималось» (Галасюк и др., 2024, с. 12–13). Выход в свет учебника «Игра ребенка раннего и дошкольного возраста» отчасти компенсирует отсутствие за последние более чем полувека обсуждений и дискуссий по поводу этой проблемы и позволяет не только студентам, но и всем заинтересованным в этой теме специалистам познакомиться с целым веером взглядов на феномен детской игры с разных сторон и в разных аспектах, собранных под одной обложкой. Этот факт представляется чрезвычайно важным в силу того, что, несмотря на значительное количество исследований указанного феномена, осуществленных и в нашей стране, и в других странах, тайна детской игры так и остается не открытой полностью. Более того, можно, пожалуй, утверждать, что тем глубже происходит ее изучение, тем больше новых загадок она порождает.

В связи со сказанным вспоминается полуполюгендарная история о том, что Альберт Эйнштейн, по-

знакомившись и поговорив с великим швейцарским психологом Жаном Пиаже, воскликнул: «Насколько просто то, чем занимаюсь я, по сравнению с тем, чем занимаетесь вы! Теоретическая физика — это детская игра по сравнению с тайнами детской игры!».

Следует заметить, что, анализируя содержание учебника, можно выделять не только ключевые темы, очевидным образом обозначенные авторами, но и те научные категории, которые оказываются в фокусе пристального внимания многих из специалистов, включившихся в написание этого серьезного учебного труда. Это такие категории, как структура игры дошкольников, типология игр, родительская отзывчивость, игра в эпоху «цифрового детства», вмешательство взрослого в детскую игру и множество других. Среди этих категорий упоминается, но глубоко не анализируется такая категория, как детская субъектность. В ряде параграфов авторы обращают внимание на то, что субъектность ребенка в игре проявляется и развивается, но подробно не раскрываются сущность этого понятия, его характеристики, психологические механизмы и возможности игры в развитии детской субъектности.

Авторы статьи в связи с этим поставили перед собой *основную цель*: провести анализ содержания учебника «Игра ребенка раннего и дошкольного возраста», выявив позиции авторов по ключевым проблемам рассматриваемого феномена в контексте современных научных представлений об игре в раннем и дошкольном возрастах.

Анализ содержания учебника «Игра ребенка раннего и дошкольного возраста»

Структура учебника подчинена тематическому принципу: основной текст разбит не на разделы или части, а на три важнейшие темы, внутри которых содержатся параграфы. Каждый из параграфов раскрывает определенный аспект соответствующей темы и завершается вопросами к тексту, учебным заданием и списком литературы. Почти все параграфы написаны разными авторами (есть редкие случаи, когда одному-двум авторам принадлежит заслуга написания двух или даже трех параграфов). Не стоит, пожалуй, подробно описывать, как были распределены параграфы между создателями учебника — при желании читатель может узнать это из предисловия книги. Подробно проанализировать содержание каждого параграфа в силу ограниченности объема статьи не представляется возможным. Обратим внимание только на некоторые из текстов, которые, на наш взгляд, являются самыми значимыми.

Это в первую очередь касается двух параграфов, открывающих первую тему и фактически задающих, подобно камертону, смысловое звучание всех последующих учебных материалов. Этой первой темой выступают «Фундаментальные и прикладные проблемы детской игры». И неудивительно, что первыми «закоперщиками», вступающими на проблемное «игровое» поле, оказываются два очень известных специалиста по дошкольному детству, два доктора психологиче-

ских наук В.Т. Кудрявцев и Г.Г. Кравцов. Первый акцентирует внимание читателя на том, как игра влияет на развитие воображения ребенка. Он убедительно доказывает, что «...сведение воображения к одной из его составляющих — операции знаково-символического замещения — является принципиальным, но, увы, доселе повсеместно распространенным психологическим предрассудком» (Галасюк и др., с. 23). Отчасти этот вопрос затрагивался им и раньше (Кудрявцев, 1999).

Не менее глубокий и фундаментальный подход к проблеме детской игры предлагает Г.Г. Кравцов. Так же, как и В.Т. Кудрявцев, отдавая дань первичному воображению как предпосылке детской игры и воображению в конечном результате как самостоятельной психологической функции (согласно Л.С. Выготскому), Г.Г. Кравцов уделяет особое внимание соотношению игры и обучения. При этом автор полагает, что «...необоснованное применение игры в обучении детей нередко приносит больше вреда, чем пользы, пагубно влияя на закономерное развитие самой игровой деятельности и не обеспечивая эффективного обучения, ведущего за собой психическое развитие детей» (Галасюк и др., с. 36).

Рассмотрим еще несколько важных идей, сформулированных авторами в разных параграфах и в разных темах, освещенных в учебнике. Буквально сквозной нитью через весь учебник проходит мысль о необходимости для детского развития свободной, самостоятельной, спонтанной, творческой игры, которую инициирует и «порождает» сам ребенок. Так, Е.В. Трифонова цитирует очень важное утверждение А.В. Запорожца о том, что игра «...вооружает дошкольника доступными для него способами активного воссоздания, моделирования с помощью внешних, предметных действий таких содержаний, которые при других условиях были бы недостижимыми и, следовательно, не могли быть по-настоящему освоены» (Запорожец, 1986, с. 241).

В рамках первой темы нам показался весьма любопытным параграф, посвященный детской игре в условиях цифровой трансформации (кстати, к вопросам об игре в цифровую эпоху, об использовании детьми игр на различных гаджетах, о «цифровом детстве» авторы обращаются в разных местах учебника). Тема эта в настоящее время чрезвычайно актуальна. Заслуживает пристального внимания анализ игры в «цифровом детстве» автора этого параграфа О.В. Рубцовой. Кроме того, она рассматривает такое важное понятие, как цифровые игрушки, и их классификацию. Здесь большой интерес вызывает одна из последних и наиболее популярных классификаций, в рамках которой цифровые игрушки подразделяются на три категории: интерактивные (interactive), умные (smart) и подключаемые (connected). Эта классификация опирается на следующие критерии:

- 1) уровень технологической сложности игрушки;
- 2) способ взаимодействия с игрушкой;
- 3) возможные виды деятельности с игрушкой (степень автономности и интерактивности игрушки) (Hall, Paracha, Flint, 2021).

В рамках второй темы «Игровое взаимодействие ребенка и взрослого» несомненный интерес вызывает

развернувшаяся на страницах учебника латентная дискуссия о степени возможного вмешательства взрослого в детскую игру. Очень важной видится позиция И.Н. Галасюк, которая указывает на то, что в игре и игровом пространстве главенствующая роль должна быть отдана ребенку, а взрослый лишь создает условия для его самореализации и воплощения его возможностей в игровых действиях. Исследованию вопроса о сопровождении детской игры взрослым, в частности педагогом, в нынешних условиях посвящена, например, работа А.Н. Якшиной, Т.Н. Ле-ван (Якшина, Ле-ван, 2023). Нельзя не обратить внимание на тот факт, что в современных исследованиях происходит новый виток интереса к спонтанной, творческой игре ребенка (Александрова, 2023).

В третьей теме «Детская игра в диагностике и коррекции» наиболее любопытным представляется материал, связанный с разработанной В.Ф. Петренко и О.В. Митиной методикой «Сказочный семантический дифференциал». В условиях дефицита психодиагностических методик для детей младших возрастов и при очевидной сложности проведения диагностики в этот период (об этом среди других пишет, например, В.А. Якименко (Якименко, 2021)) появление названной методики является важным событием в проблемном поле детской игры.

Не менее интересным инструментом для изучения переживаний и восприятия ребенком детско-родительских отношений является предложенная А.А. Шведовской методика «Игра в семью». Одна из первых ее публикаций по проблеме применения игр как психодиагностического инструментария появилась более двадцати лет назад (Шведовская, 2003).

Специалистам, работающим с детьми с ограниченными возможностями здоровья, несомненно, окажутся полезными разработки Н.В. Зверевой и Л.В. Токарской, посвященные диагностике родительского восприятия игры особого ребенка, а также характеристике игровой деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и подходам к ее оценке. Следует заметить, что в последние годы возрос интерес специалистов к изучению игр детей с различными соматическими и психическими нарушениями (Колягина, Козлова, 2023).

Огромным достоинством рассматриваемого учебника можно считать богатый методический инструментарий, помещенный в Приложения. Здесь студенты и уже работающие специалисты найдут интереснейшие психодиагностические методики для изучения и оценки детской игры, а также рекомендации для родителей по взаимодействию с ребенком в процессе игры.

Проведенный краткий анализ содержания многостраничного учебника «Игра ребенка раннего и дошкольного возраста» позволяет говорить о многих плодотворных идеях, высказанных его авторами, и тех категориях, которые были рассмотрены и о которых говорилось выше. Такие понятия, как «субъект», «субъектность», «субъективность» изредка встречаются в тексте. Однако подробного анализа проявления субъектности и ее развития в процессе разворачивания детской игры в тексте учебника найти не

удалось. На с. 315 имеется отсылка к работе «Диагностика субъектных проявлений дошкольников в игровой деятельности» О.В. Акуловой и О.В. Солнцева. Они предлагают выделить следующие показатели субъектных проявлений дошкольников в процессе сюжетно-ролевых и режиссерских игр:

- интерес к участию в сюжетных играх;
- интерес к сюжетным играм, их содержанию;
- избирательность, самостоятельность и творчество;
- коммуникативно-игровые умения;
- круг общения в игре (Галасюк и др., 2024).

Однако показатели субъектных проявлений детей в игре детально не раскрыты. А между тем значимость феномена субъектности в контексте игры ребенка трудно переоценить. Прочтение учебника «Игра ребенка раннего и дошкольного возраста» породило оправданное, на наш взгляд, желание дополнить рассуждения авторов размышлением о взаимосвязи игры и развития детской субъектности.

Содержание нового учебника в контексте современных психологических представлений об игре

Следствием загадочности феномена игры в раннем и дошкольном детстве (впрочем, эта загадочность сохраняется и в более старших возрастах) становится возникновение широкого спектра мнений о сущности, структуре, критериях, природе, динамических характеристиках и прочих атрибутах игры.

Когда учебник создается большим коллективом авторов (а их, между прочим, 25 человек, при этом все прекрасные специалисты в области игры дошкольников), неизбежно возникает ситуация разногласия. Это связано, по-видимому, с естественной для любой научной среды (для психологической, как представляется, в особенности) ситуацией, когда исследователи имеют на один и тот же предмет различные взгляды. А если речь идет о таком чрезвычайно сложном психологическом явлении, как детская игра, мнения оказываются не только в чем-то различающимися, а зачастую просто полярными. По-разному оцениваются авторами и взгляды довольно авторитетных специалистов в области детской игры. Так, например, кто-то критикует позицию Е.О. Смирновой, а кто-то постоянно цитирует ее работы, рассматривая предложенное ею понимание произвольности в детской игре как единственно правильное.

Одно, пожалуй, что объединяет позиции авторов рассматриваемого учебника, — это опора на идеи культурно-исторического подхода и, прежде всего, на важнейшие научные положения о сущности детской игры, сформулированные Л.С. Выготским. Однако порой и понимание этих положений, и выводы, по мнению авторов, из них вытекающие, опять-таки оказываются различными.

При рассмотрении важнейших проблемных вопросов, поднятых в первой теме учебника «Фундаментальные и прикладные проблемы детской игры», мы обратили внимание на первый параграф этой темы,

написанный В. Кудрявцевым. Его главная мысль, на наш взгляд, состоит не в том, что он анализирует роль игры в развитии воображения ребенка (об этом писал еще Л.С. Выготский), а в новом понимании сущности детской игры в ее связи со смыслом. Указывая на то, что в основе понимания детской игры должны лежать «не(о)классические» идеи Л.С. Выготского, он подчеркивает (отчасти вступая в полемику с Д.Б. Элькониним), что игра — это не просто трансляция детям и осмысление ими исторически заданных «канонов взрослости» или способ моделирования социальных отношений, она для ребенка оказывается «формой самоотношения, где в смысловом плане строится и условно «апробируется» ближайшая и более отдаленная перспектива личностного роста» (Галасюк и др., 2024, с. 29). Иными словами, для В.Т. Кудрявцева на первый план в понимании детской игры выходит категория смысла, тесно связанная с категориями воображения и личности. В этом отношении его идеи созвучны с позицией А.Г. Асмолова (Миры и смыслы Александра Асмолова (беседа с ученым), 2024).

Не менее оригинальную и в определенной степени неожиданную позицию отстаивает такой авторитетный ученый, как Г.Г. Кравцов. Он полагает, например, что дидактических игр с психологической точки зрения вообще не существует, что это некая особая деятельность. Более того, он придерживается принципиально иной, по сравнению с представителями деятельностного подхода, позиции в отношении воли и произвольности, которые играют, разумеется, очень важную роль в детской игре, но не могут рассматриваться как различные способности, о чем пишет, например, Е.О. Смирнова. Г.Г. Кравцов утверждает, что между волей и произвольностью имеется значимая и существенная связь генетической преемственности. Автор выделяет внешнее, деятельностное, сознание и внутреннее, рефлексивное, сознание. И далее звучит чрезвычайно важное утверждение, идущее вразрез с точкой зрения А.Н. Леонтьева: «С этих позиций то, что мы привыкли называть игровой деятельностью детей, на самом деле никакая не деятельность, а рефлексия на эмоционально-смысловую сферу психики, но осуществляемая в доступной для детей дошкольного возраста форме, а именно во внешних выразительных действиях с предметами-заместителями и со своим телом» (Галасюк и др., 2024, с. 46). Разумеется, с такой позицией могут не согласиться даже многие из авторов рассматриваемого учебника, но, на наш взгляд, она достаточно убедительна и заслуживает внимательного отношения. Вообще критика Г.Г. Кравцовым подхода А.Н. Леонтьева и его последователей в отношении понимания сущности мотива и роли мотивационно-потребностной сферы ребенка в игровом процессе представляется, по нашему мнению, весьма обоснованной.

Важные идеи и актуальную информацию, которые, несомненно, вызовут интерес у всех тех, кто погружен в проблематику современной детской игры, предлагает О.В. Рубцова.

Очень интересен анализ ею работ зарубежных исследователей, ориентированных на наши, отечествен-

ные теории игры. Во-первых, О.В. Рубцова отмечает, что в англоязычной литературе для описания современной детской игры используются такие термины, как подключенная игра (connected play) и цифровая игра (digital play). Так, рассматривая игру с позиций культурно-исторической концепции, сторонницей теории подключенной игры выступает О. Марш (Marsh, 2017), а идею цифровой игры развивает — М. Флир (Fleer, 2016). Во-вторых, стоит обратить внимание на очень важную мысль О.В. Рубцовой (Рубцова, 2019, 2024) о том, что, по ее мнению, виртуальная игровая ситуация отнюдь не является аналогом мнимой ситуации в традиционной игре, о которой пишет Л.С. Выготский.

Сходные идеи о «цифровых» играх и игрушках мы можем обнаружить и в других современных публикациях (Токарчук, Саломатова, Гаврилова, 2024).

Во второй теме, на наш взгляд, особое значение имеет параграф, написанный Е.Г. Юдиной. Как указывает Е.Г. Юдина, в последние годы сложилось почти всеми разделяемое мнение о том, что «исчезновение» свободной игры детей связано с утилитарно-прагматической позицией взрослых, выражающейся в постоянных попытках использовать игру как обучающий ресурс для подготовки детей к школе и вообще к будущему. И вследствие требований родителей воспитатели ДОУ (дошкольных образовательных учреждений) вынуждены брать управление детской игрой в свои руки. Однако Е.Г. Юдина в своих исследованиях показала, что причина «угнетения» игры в детских садах состоит не в установке родителей на приоритет подготовки к школе (в рейтинге основных задач ДОУ, составленном на основе мнений родителей, подготовка к школе как задача детского сада стоит у родителей на четвертом-пятом месте), а в том, что нынешнее поколение родителей в детстве было лишено игры и потому не понимает, зачем игра нужна их детям. А потому в рейтинге задач ДОУ они ставят детскую игру на последнее место (Галасюк и др., 2024).

Стоит заметить, что среди вопросов, поднятых в учебнике, и тех проблем, связанных с игрой дошкольников, которые, по мнению авторов, еще ждут своего решения, недостаточно глубоко — вопреки тому, чего он заслуживает, — рассмотрен вопрос о развитии субъектности ребенка в процессе детской игры.

Заключение

1. Публикация учебника «Игра ребенка раннего и дошкольного возраста» (под редакцией И.Н. Галасюк, А.А. Шведовской, Е.В. Бодровой, О.В. Рубцовой. М.: Юрайт, 2024. 424 с.) можно считать важным событием, как для тех, кто только изучает психологическую науку, так и в целом для научного психологического сообщества, в особенности для специалистов, занимающихся проблемами раннего и дошкольного возраста и психологическим содержанием детской игры.

2. В учебнике поднят ряд вопросов относительно феномена детской игры, до сих пор остающихся нерешенными в психологической и педагогической науке: структура игры в раннем и дошкольном детстве,

критерии и типология игр, проявление и развитие в игре различных психических функций, роль взрослого в детской игре и необходимая и достаточная степень его вмешательства в детскую игру, особенности современной игры дошкольников и ее специфика в пространстве «цифровой трансформации» и многие другие. Позиции авторов в этих вопросах порой довольно сильно расходятся, что позволяет рассматривать новый учебник как своеобразное поле для научных дискуссий.

3. Среди обилия категорий, подробно рассмотренных в рамках названных вопросов (родительская отзывчивость, игра в эпоху «цифрового детства», вмешательство взрослого в детскую игру и др.), осталась в стороне от обсуждения очень важная проблема детской субъектности, развивающейся в процессе игры.

4. Перспективами исследования являются, прежде всего, организация и проведение экспериментальных

исследований, направленных на изучение детской игры как пространства развития субъектности ребенка.

Ограничения. В качестве ограничений при обобщении результатов следует выделить следующие: рассмотрение психологических проблем игры в раннем и дошкольном детстве отталкивается в основном от содержания учебника «Игра ребенка раннего и дошкольного возраста» и связанных с его содержанием источников, поэтому остались без внимания ряд значимых работ, посвященных указанным проблемам; основные теоретические положения о детской субъектности в контексте игры сформулированы без привлечения эмпирических данных; теорию субъектности человека нельзя считать до конца разработанной, что определяет некоторую схематичность и неполный охват всей специфики развития субъектности в раннем и дошкольном возрастах, фиксируемой в этом учебнике.

Список источников / References

1. Александрова, С.Ю. (2023). Спонтанная игра детей дошкольного возраста и принципы её обогащения. *Технологии образования*, 4 (22), 39–42.

Aleksandrova, S. Yu. Spontaneous play of preschool children and principles of its enrichment. *Educational technologies*, 4 (22), 2023, 39–42. (In Russ.).

2. Венгер, Л.А., Михайленко, Н.Я. (1978). Сюжетно-ролевая игра и психическое развитие ребенка. В: *Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста* (с. 32–36). М.: Педагогика. (In Russ.).

Venger, L.A., Mikhailenko, N.Ya. (1978). Sociodramatic play and mental development of the child. In: *Play and its role in the development of the preschool child* (pp. 32–36). Moscow: Pedagogy. (In Russ.).

3. Выготский, Л.С. (1966). Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. *Вопросы психологии*, 6, 62–76.

Vygotsky, L.S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *The Issues of Psychology*, 6, 62–76. (In Russ.).

4. Выготский, Л.С. (2023). *История развития высших психических функций*. М.: Юрайт. URL: <https://urait.ru/bcode/513910>

Vygotsky, L.S. (2023). *The history of the development of higher mental functions*. Moscow: Yurait Publishing House. (In Russ.). <https://urait.ru/bcode/513910>.

5. *Игра ребенка раннего и дошкольного возраста: учебник для вузов* (2024) (И.Н. Галасюк, А.А. Шведовская, Е.В. Бодрова, О.В. Рубцова, ред.). М.: Юрайт.

Early and Preschool Child Play: a textbook for universities (2024) (I.N. Galasyuk, A.A. Shvedovskaya, E.V. Bodrova, O.V. Rubtsova, red.). Moscow: Yurait Publishing House. (In Russ.).

6. Запорожец, А.В. (1986). *Избранные психологические труды: В 2 т.: Том 1. Психическое развитие ребенка*. М.: Педагогика.

Zaporozhets, A.V. (1986). *Selected psychological works: In 2 volumes: Vol. 1. Mental development of the child*. Moscow: Pedagogy. (In Russ.).

7. Колягина, В.Г., Козлова, М.С. (2023). Игра как способ коррекции коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра. *Коррекционная педагогика: теория и практика*, 1(95), 56–61. https://doi.org/10.52252/26867222_2023_1_56

Kolyagina, V.G., Kozlova, M.S. (2023). Play as a way to correct communication skills in preschool children

with Autism Spectrum Disorder. *Correctional pedagogy: theory and practice*, 1(95), 56–61. (In Russ.). https://doi.org/10.52252/26867222_2023_1_56

8. Кравцов, Г.Г., Кравцова, Е.Е. (2017). *Психология игры: культурно-исторический подход*. М.: ЛевЪ.

Kravtsov, G.G., Kravtsova, E.E. (2017). *Psychology of play: Cultural-historical approach*. Moscow: Lev». (In Russ.).

9. Кудрявцев, В.Т. (1999). *Психология развития человека: Основания культурно-исторического подхода. Часть 1*. Рига.

Kudryavtsev, V.T. (1999). *Psychology of Human Development: The Foundations of the Cultural-Historical Approach. Part 1*. Riga. (In Russ.).

10. Миры и смыслы Александра Асмолова (беседа с ученым). (2024). *Культурно-историческая психология*, 20(1), 128–136. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200116>

The Worlds and Meanings of Alexander Asmolov (Conversation with a Scientist). (2024). *Cultural-Historical Psychology*, 20(1), 129–136. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2024200116>

11. Рубцова, О.В. (2019) Цифровые технологии как новое средство опосредования. *Часть 1. Культурно-историческая психология*, 15(3), 117–124. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150312>

Rubtsova, O.V. (2019). Digital Media as a New Means of Mediation. Part 1. (2019) *Cultural-Historical Psychology*, 15(3), 117–124. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2019150312>

12. Рубцова, О.В., Шпагина, Е.М., Шведовская, А.А., Дворянчиков, Н.В. (2024). *Риски в цифровой среде: диагностика, профилактика, коррекция*. М: АНО «Центр глобальной ИТ-кооперации».

Rubtsova, O.V., Shpagina, E.M., Shvedovskaya, A.A., Dvoryanchikov, N.V. (2024). *Risks in the digital environment: diagnostics, prevention, correction*. M: ANO Center for Global IT Cooperation. (In Russ.).

13. Токарчук, Ю.А., Саломатова, О.В., Гаврилова, Е.В. (2024). Использование настольных и цифровых игр дошкольниками: результаты опроса российских родителей [Электронный ресурс]. *Психолого-педагогические исследования*, 16(1), 76–95. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2024160105>

Tokarchuk, Yu.A., Salomatova, O.V., Gavrilova, E.V. (2024). The Use of board and digital games by preschoolers: results of a survey of Russian parents [Electronic resource]. *Psychological-Educational Studies*, 16(1), 76–95. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2024160105>

14. Трифонова, Е.В. (2022). Детская игра с позиций культурно-исторической психологии: подмена, утрата и воссоздание идеальной формы деятельности в образовательном пространстве. *Культурно-историческая психология*, 18(3), 5–12. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180301>

Trifonova, E.V. (2022). Children's play in Cultural-Historical Psychology: Substitution, Loss and Recreation of the Ideal Form of Activity in the Educational space. *Cultural-Historical Psychology*, 18(3), 5–12. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2022180301>

15. Шведовская, А.А. (2003). Игра как диагностическое средство в психологическом консультировании. *Психологическая наука и образование*. 8(1), 23–43.

Shvedovskaya, A.A. (2003). Play as a diagnostic tool in psychological counseling. *Psychological Science and Education*. 8(1), 23–43. (In Russ.).

16. Эльконин, Д.Б. (1978). *Психология игры*. М.: Просвещение.

Elkonin, D.B. (1978). *Psychology of play*. Moscow: Education. (In Russ.).

17. Якименко, В.А. (2021). Педагогическая диагностика игры дошкольника: современные тенденции и трудности проведения. *Калининградский вестник образования: Научно-методический электронный журнал*. 3(11), 40–51.

Yakimenko, V.A. (2021). Pedagogical diagnostics of preschooler's game: current trends and difficulties in

conducting. *Kaliningrad Bulletin of Education: Scientific and Methodological Electronic Journal*. 3(11), 40–51. (In Russ.).

18. Якшина, А.Н., Ле-ван, Т.Н. (2023). Стратегии сопровождения игры у дошкольных педагогов с разным пониманием игры и ее развивающей ценности. *Культурно-историческая психология*. 19(2), 99–106. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190213>

Yakshina, A.N., Le-van, T.N. (2023). Play Support Strategies of Preschool Teachers with Different Perspectives on Play, and Its Role in Child's Development. *Cultural-Historical Psychology*. 19(2), 99–106. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2023190213>

19. Fleer, M. (2016). Theorising digital play: A cultural-historical conceptualisation of children's engagement in imaginary digital situations. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 75–90.

Fleer, M. Theorising digital play: A cultural-historical conceptualisation of children's engagement in imaginary digital situations. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 75–90.

20. Hall, L., Paracha, S., Flint, T. (2021). Still looking for new ways to play and learn: Expert perspectives and expectations for interactive toys. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 7. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2021.100361>

21. Marsh, J.A. (2017) The internet of toys: a posthuman and multimodal analysis of connected play. *Teachers College Record*, 119(15), 1–32. <https://doi.org/10.1177/016146811711901206>

Информация об авторах

Игорь Викторович Вачков, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии, Московский институт психоанализа (НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7784-7427>, e-mail: igorvachkov@mail.ru

Светлана Николаевна Вачкова, доктор педагогических наук, доцент, директор института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет (ФГБОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3136-3336>, e-mail: svachkova@mgpu.ru

Information about the authors

Igor V. Vachkov, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of General Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7784-7427>, e-mail: igorvachkov@mail.ru

Svetlana N. Vachkova, Doctor of Education, Associate Professor, Director of Research Institute of Urbanism and Global Education Moscow City University (MCU), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3136-3336>, e-mail: svachkova@mgpu.ru

Вклад авторов

Вачков И.В. — формулировка идеи, аннотирование, сбор материала, обработка материала, написание текста статьи, научное редактирование текста.

Вачкова С.Н. — сбор материала, обработка материала, написание текста статьи, перевод на английский язык, научное редактирование текста.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the Authors

Igor V. Vachkov — formulation of ideas, annotation, data collection, research data processing, the writing of the manuscript, scientific editing of the manuscript.

Svetlana N. Vachkova — research data collection, research data processing, the writing of the manuscript, translation into English, scientific editing of the manuscript.

All authors discussed the results and contributed to the final version of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Получена 14.02.2024

Принята в печать 14.03.2025

Received 14.02.2024

Accepted 14.03.2025