

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**Фонд Л. С. Выготского**

**Российское Психологическое Общество (РПО)**

**Центр интеграции нейропсихологии и психологии (СИНАПСИ, Бразилия)**

**Союз развития наукоградов России**

**Рыбаков Фонд**

**Институт Выготского (Португалия), Фонд «Университет детства»**

**НИЦ детской нейропсихологии имени А. Р. Лурия**

**Кафедра ЮНЕСКО культурно-исторической психологии детства**

**Московского государственного психолого-педагогического университета**

**Томский государственный университет (ТГУ)**

**Сибирский центр Л. С. Выготского (НГПУ)**

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**ПЕРВЫЙ МЕЖДУНАРОДНЫЙ СИМПОЗИУМ  
ПО КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ  
ПОСВЯЩЕН ПАМЯТИ ЕЛЕНА ЕВГЕНЬЕВНЫ КРАВЦОВОЙ,  
ВНУЧКИ Л. С. ВЫГОТСКОГО**

**(Новосибирск, 17–19 ноября 2020 г.)**

**ACTUAL PROBLEMS OF CULTURAL-HISTORICAL  
PSYCHOLOGY**

**THE FIRST INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON CULTURAL-  
HISTORICAL PSYCHOLOGY**

**IN MEMORY OF ELENA EVGENIEVNA KRAVTSOVA,  
GRANDDAUGHTER OF L. S. VYGOTSKY**

**(Novosibirsk, November 17–19, 2020)**

Новосибирск 2020

УДК 159.9+001.32

ББК 88.37

А43

*Издание материалов Симпозиума осуществлено при финансовой поддержке  
Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 20-013-22078*

**А43**            **Актуальные** проблемы культурно-исторической психологии : материалы Первого международного симпозиума по культурно-исторической психологии (Новосибирск, 17–19 ноября 2020 г.) / сост. Т. Э. Сизикова, Н. Н. Попова, О. А. Дураченко. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2020. – 508 с. – Текст : непосредственный.

ISBN 978-5-00104-601-1

Рассмотрение вопросов культурно-исторической психологии с позиций современных изменений, происходящих во всех сферах жизни общества, обусловленных сменой типа научной рациональности и развитием цифровой среды, является необходимым в поиске опор воспитания и обучения личности, влияния на ее саморазвитие и самоорганизацию. Методологические основы культурно-исторического подхода позволяют в современных психологических и педагогических исследованиях возрастных особенностей, одаренности и ОВЗ, искусства и творчества реализовать принцип целостности и метод анализа единиц.

Для психологов и педагогов, преподавателей, аспирантов, студентов.

**УДК 159.9+001.32**

**ББК 88.37**

**ISBN 978-5-00104-601-1**

© Коллектив авторов, 2020

© Оформление. ФГБОУ ВО «НГПУ», 2020

## СОДЕРЖАНИЕ

|  |     |
|--|-----|
| <b>ПРЕДИСЛОВИЕ</b> .....   | 8   |
| <b>РАЗДЕЛ 1. СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ<br/>КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ<br/>(ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ)</b> .....  | 10  |
| <i>Айзман Р. И.</i> Проблема готовности детей к обучению в школе с позиций культурно-исторического подхода Л. С. Выготского .....  | 10  |
| <i>Богоявленская Д. Б.</i> Жизнь как творчество: призвание и подвиг Л. С. Выготского.....  | 19  |
| <i>Глозман Ж. М.</i> Выготский и Лурия. Чудо сотворчества.....   | 28  |
| <i>Кузнецов М. И.</i> Уроки Елены Кравцовой. 25 лет дружеского сотрудничества .....  | 33  |
| <i>Наумова В. А.</i> Диалог поколений: культурно-исторический подход .....   | 45  |
| <i>Смирнов С. А.</i> Антропологический поворот в XX веке и место в нем проекта Льва Выготского: уроки и шаг развития .....   | 57  |
| <i>Anauate C., Kahhale E. M. S. P.</i> Cultural historical ideas about the symbolic world of preschool babies .....  | 73  |
| <i>Люцко Л.</i> Интегративная модель личности и роль личности в контексте планетарного здоровья.....   | 81  |
| <i>Toassa G., Hazin I., Martins J. B., Marques P. N., Schmit Ishibashi W. L., Costa E. M. da, Cadima Coelho P., Soto Hernández H., Peres Calgaro R. M.</i> Knitting a Vygotskian network in Brazil ..... | 83  |
| <i>Solovieva Yu., Quintanar L.</i> Vigotsky's concept of social situation of development for assessment of development .....   | 91  |
| <b>РАЗДЕЛ 2. РАЗВИТИЕ ОСНОВ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО<br/>ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ</b> .....   | 106 |
| <i>Беспалов Б. И.</i> Общие и отличительные признаки орудий и знаков в психологической теории жизненных актов людей.....   | 106 |
| <i>Борисенко Ю. В., Евсеенкова Е. В.</i> Личная идентичность на пространстве культурных миров на примере представителей русского и шорского этносов.....   | 112 |
| <i>Воробьева И. Н.</i> Восприятие портретной живописи как «построение образа» по Л. С. Выготскому и предпосылка творческих проявлений у детей раннего возраста.....                                      | 118 |
| <i>Высоцкая Е. В., Янишевская М. А., Хребтова С. Б.</i> Деятельностная пропедевтика как условие высокой результативности в овладении знанием естественных наук.....                                      | 124 |

|  |     |
|--|-----|
| <i>Гофман А. А.</i> Культурный генез намеренного забывания: на пути от интерпсихической к интрапсихической форме.....  | 133 |
| <i>Жуланова И. В.</i> Содержание и функция педагогической рефлексии с точки зрения культурно-исторической теории и теории деятельности .....                   | 142 |
| <i>Кортнева Ю. В.</i> Психологическая диагностика и психодиагностическая интерпретация в культурно-историческом подходе.....                                   | 149 |
| <i>Лукьянов О. В.</i> Самоопределение – метод и предмет образовательной политики.....  | 155 |
| <i>Меньшикова Л. В., Левченко Е. В.</i> Принцип единства аффекта и интеллекта и его нарушение в пространстве современных информационных технологий.....        | 160 |
| <i>Овчинникова Т. Н.</i> От диалектики Выготского к диалектике нашего времени.....   | 168 |
| <i>Папуча Н. В.</i> Гамлет психологии (что на самом деле сделал Л. С. Выготский).....  | 180 |
| <i>Разумникова О. М., Каган В. А.</i> Взаимосвязь компонентов эмоционального и общего интеллекта .....   | 191 |
| <i>Резванцева М. О.</i> Изучение процесса оценивания с позиции культурно-исторической психологии .....   | 197 |
| <i>Сизикова Т. Э.</i> Применение основ культурно-исторической психологии к модальному анализу рефлексии.....   | 210 |
| <i>Kahhale E. M. S. P. et al.</i> The expanded clinic of sexuality in socio-historical psychology: reasoning and management in individual and group care ..... | 223 |

**РАЗДЕЛ 3. РАЗВИТИЕ ИДЕЙ Л. С. ВЫГОТСКОГО В ОБЛАСТИ ВОЗРАСТНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ .....**

|  |     |
|--|-----|
| <i>Агавелян Р. О., Агавелян О. К., Агавелян М. Г., Пискун О. Ю.</i> Психология осознанности в университетской цифровой педагогике постмодерна: культурно-исторический контекст ..... | 244 |
| <i>Андронов А. В., Андропова А. Г.</i> Цифровые технологии формирования саморегуляции курсантов.....   | 250 |
| <i>Бахадова Е. В.</i> Детско-родительское общение как фактор развития личности дошкольника в условиях цифровой среды .....   | 254 |
| <i>Громова Л. А.</i> Электронное образование взрослых в свете культурно-исторического подхода .....  | 261 |
| <i>Дейниченко Л. Б.</i> Развитие представлений о родительстве у девушек и юношей студенческого возраста .....  | 266 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Елфимова М. М.</b> Психотехнические возможности игры в формировании субъектной позиции.....   | 272 |
| <b>Жукова Е. С., Богоявленская Д. Б.</b> Анализ идеи «зоны ближайшего развития» (Л. С. Выготский) в исследовании становления одаренности на примере младшего школьного и раннего подросткового возраста .....                        | 278 |
| <b>Кавун Л. В., Нагайка Н. А.</b> Особенности ценностно-смысловой сферы людей с разным типом переживания расставания с партнером.....  | 285 |
| <b>Косинова М. С., Зубарева Н. С.</b> Особенности установления контакта и эмоционального интеллекта у людей в зависимости от выраженности алекситимии.....   | 294 |
| <b>Кравцов О. Г.</b> Культурно-исторический подход к пониманию психологических механизмов предупреждения девиантного поведения подростков.....   | 303 |
| <b>Лазюк И. В., Пономаренко И. В.</b> Психологический возраст и толерантность к неопределенности как составляющие профессионального самосознания у студентов .....   | 310 |
| <b>Никольников А. Н.</b> Развитие навыков саморегуляции у детей младшего школьного возраста.....   | 319 |
| <b>Парфенова Г. Л.</b> Развитие личности младших школьников в процессе исследовательской деятельности: культурно-исторический подход .....   | 323 |
| <b>Перевощикова Г. С.</b> Личностно-профессиональное воспитание студентов во внеучебной деятельности в вузе посредством развивающей образовательной среды.....   | 333 |
| <b>Рыбакова Е. В.</b> Изучение и поддержка готовности обучающихся к проектным, креативным, индивидуально приоритетным формам сотрудничества с преподавателями с применением разработанных Л. С. Выготским принципов и подходов ..... | 342 |
| <b>Хохлов Н. А.</b> Соотношение видов обобщений у детей и подростков 4–17 лет.....   | 349 |
| <b>Щелина С. О.</b> Опыт использования игровых технологий в подготовке студентов-психологов .....  | 359 |
| <b>Щелина Т. Т.</b> Психолого-педагогический потенциал технологии индивидуально-групповой дифференциации учебно-профессиональной деятельности студентов .....  | 364 |
| <b>Borges C., Morais C.</b> Proposal of an instrument for assessing child development through playing activity.....  | 373 |
| <b>Pinheiro R. L.</b> Historical-cultural psychology, parenting and concrete conditions: experiences from the brazilian context.....   | 378 |

|   |            |
|---|------------|
| <b>РАЗДЕЛ 4. РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПСИХОЛОГИИ ТВОРЧЕСТВА И ИСКУССТВА.....</b>  | <b>386</b> |
| <i>Меер А. И.</i> Проблемы музыкальной психологии в трудах Л. С. Выготского.....  | 386        |
| <i>Новопашина Л. А., Довбыш Л. В.</i> Зачем нужны медиаторы в современном искусстве? .....  | 390        |
| <i>Нуркова В. В.</i> Этюд по психологической истории фотографии: от протезирования памяти к инновационным психологическим системам .....  | 395        |
| <i>Петухова И. А.</i> Творчество в культурно-деятельностной парадигме .....   | 404        |
| <i>Тараканов А. В.</i> Креативность как фактор интеграции аффекта и интеллекта у студентов вуза .....   | 410        |
| <i>Чурбанова С. М.</i> Реализация идей Л. С. Выготского в эмпирических исследованиях творчества .....   | 418        |
| <i>Шемелина О. С., Тыренко В. О.</i> Эпистемологический стиль как фактор восприятия произведений искусства.....   | 424        |
| <b>РАЗДЕЛ 5. РАЗВИТИЕ ВЗГЛЯДОВ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ НА ОДАРЕННОСТЬ И ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ.....</b>  | <b>433</b> |
| <i>Каштанова Т. А., Лебедева А. А.</i> Культурно-историческая психология современного искусства: функции и специфика .....  | 433        |
| <i>Кушнир Д. Г., Кушнир Т. И.</i> Оценка зоны ближайшего развития как необходимый фактор формирования высших психических функций на примере учащихся с ограниченными возможностями здоровья.....    | 440        |
| <i>Лазюк И. В., Пономаренко И. В., Курусь И. А.</i> Особенности адаптации и совладающего поведения у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.....  | 444        |
| <i>Макаров Д. С.</i> Семейная среда как фактор развития одаренности .....   | 450        |
| <i>Плотникова А. В.</i> Проблема применения бригадного метода в условиях общеобразовательной начальной школы. Обоснование выбора данного метода в диагностике и коррекции трудностей обучения ..... | 457        |
| <i>Смирнова Я. К.</i> Дефицит совместного внимания у дошкольников с нарушением слуха .....  | 470        |
| <i>Трифонова Е. В.</i> Специфика проявлений одаренности в дошкольном возрасте.....  | 478        |
| <i>Улановская И. М.</i> О некоторых показателях сформированности метапредметных результатов у выпускников начальной школы для одаренных детей .....   | 485        |

**Чупров Л. Ф., Завоеванная Н. С., Селицкий О. Н.**

Третье магистральное направление «культурно-исторической теории развития высших психических функций»: от педологии трудного детства до специальной психологии ..... 494

**Vasconcellos Puppi L., Martins dos Santos G.** Corporal expression and mental health: a psychology internship experience at a mental health center in Brazil ..... 499

## ПРЕДИСЛОВИЕ

По мнению Л.С. Выготского психология на протяжении своей истории переживает системный методологический кризис, распадаясь вновь и вновь на противоположные и конфронтрующие школы, исследовательские подходы. В период переживания современной психологической наукой поиска новых ориентиров, охватывающих методологию, предмет и метод психологии сегодня мы обращаемся к культурно-исторической психологии, как к традиции, шагнувшей сквозь время почти на столетие.

Л.С. Выготский мечтал о новой единой психологии с единым предметом и собственным методом. Развитие идей Льва Семеновича Выготского его учениками, вторым и третьим поколениями психологов Д. Б. Элькониным, П.Я. Гальпериным, В.В. Давыдовым, Е.Е. Кравцовой, Г.Г. Кравцовым и другими привело к упрочению, углублению и расширению основных принципов и фундаментальных понятий культурно-исторической психологии, что позволяет двигаться дальше, объединяя усилия разных направлений.

Новая психология, по мнению Л.С. Выготского, исследует единицы анализа целостной психики. В работе «Мышление и речь», статье «Проблема умственной отсталости» и других работах в качестве единиц были выделены возраст, переживание, личность и другое. Продолжение исследований в этом направлении является одной из важнейших задач современности. Возвращение и снятие подмен, вытеснений, совершенных разными научными подходами, идеи развития личности как саморазвития путем овладения с помощью психологических орудий-средств собственной психикой и поведением актуально в решении вопросов развития общества, обучения и воспитания.

Ключевым понятием для культурно-исторической психологии выступает личность, что делает, по мнению Л.С. Выготского психологию живой наукой, не могущей применять естественнонаучные методы исследования. Дальнейшее развитие экспериментально-генетического (формирующего) метода Л.С. Выготского предполагает расширение методологической и методической базы качественных методов анализа в психологии.

В современной возрастной психологии нет полной картины, дающей представление о развитии личности ребенка в свете основополагающих понятий культурно-исторической концепции. Некоторые из выделенных Л.С. Выготским характеристик с позиций современных психологических данных требуют уточнения и переосмысления. Основные концепции культурно-исторической психологии, породившие научные дискуссии и, тем самым, проблемы в теории и практике психологии: социальная ситуация развития, социальные взаимодействия и обучение, высшие психологические процессы, созна-



ние, смысл и значение, личность и ее развитие, воля и произвольность, воспитание инициативности и другие, актуальны по сей день.

Современная социальная ситуация развития, обусловленная цифровыми технологиями, внедряемыми в обучении, воспитании, трудовой деятельности, с одной стороны, приводит к новым формам отношений между субъектами взаимодействия, с другой стороны, требует осмысления и выделения ценного в отношениях нецифровой среды для трансформации в новые условия развития высших психологических процессов и воспитания субъектности. Поиск решения возникающих противоречий разными специалистами и специалистами, способными объединиться в междисциплинарные проекты, является первостепенной задачей многих гуманитарных наук, в том числе, культурно-исторической психологии.

*Т. Э. Сизикова*

# РАЗДЕЛ 1

## СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ (ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ)

---

**Айзман Роман Иделевич**

д-р биол. наук, проф., заслуженный деятель науки РФ,  
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный  
педагогический университет», Новосибирск, Россия

**Roman I. Aizman**

Dr. Sci. (Biology), Professor, Honored Scientist of the Russian Federation,  
FSBEI HE "Novosibirsk State Pedagogical University", Novosibirsk, Russia

### ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ С ПОЗИЦИЙ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ПОДХОДА Л. С. ВЫГОТСКОГО

Только то обучение в детском возрасте хорошо,  
которое забегает вперед развития и ведет развитие за собой.  
Но обучать ребенка возможно только тому, чему он уже способен обучаться.  
*Л. С. Выготский*

**Аннотация.** В статье с позиций культурно-исторического подхода Л. С. Выготского рассматриваются психолого-педагогические, медико-биологические и социальные подходы к определению готовности детей к обучению в школе, т. е. структура школьной зрелости и факторы, влияющие на ее формирование. На основе закономерностей онтогенетического развития обосновываются современные подходы к разработке тестов для индивидуальной оценки школьной готовности.

**Ключевые слова:** школьная зрелость, критерии готовности к обучению, онтогенетические закономерности, комплексная диагностика.

### THE PROBLEM OF CHILDREN'S READINESS TO STUDY AT SCHOOL FROM THE STANDPOINT OF CULTURAL-HISTORICAL APPROACH L. S. VYGOTSKY

**Abstract.** In the article from the standpoint of the cultural-historical approach of L.S. Vygotsky examines psychological, pedagogical, medico-biological and social approaches to determining the readiness of children to study at school, i. e. the structure of school maturity and factors influencing its formation. Based on the patterns of ontogenetic development, modern approaches to the development of tests for the individual assessment of school readiness are substantiated.

**Keywords:** school maturity, criteria of readiness for learning, ontogenetic patterns, complex diagnostics.

## **Подходы к определению готовности детей к обучению в школе**

Подготовка детей к школе – задача комплексная, охватывающая все сферы жизни ребенка. Определение готовности детей к обучению в школе актуально тогда, когда обучение многовариативно, и необходимо понять, какая программа обучения больше подходит для ребенка.

Существуют *педагогический* и *психологический* подходы определения готовности детей к школе. Сторонники первого подхода определяют готовность детей по сформированности у дошкольников учебных навыков: умение считать, читать, писать и др. Педагогический подход ориентирован лишь на отбор детей и не позволяет определить программу обучения для дошкольника, прогнозировать качество усвоения знаний, умений, навыков. Согласно психологическому подходу, готовность к школе нужно определять по показателям общего психического развития дошкольника. При этом психическая зрелость рассматривается как необходимая степень развития отдельных психических функций: эмоциональных, интеллектуальных, социальных и т. д. Психологическая готовность к школе – только один из аспектов этой задачи, но внутри этого аспекта выделяются различные подходы.

В рамках концепции ведущей деятельности, сформулированной учеником и последователем Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьевым [1], были разработаны различные подходы к определению психологической готовности к школе. Понятие ведущей деятельности впервые в отечественной психологии встречается в трудах Л.С. Выготского. Так, анализируя детскую игру, он отмечает, что последняя является ведущей, но не преобладающей деятельностью. Психологические особенности каждого возрастного периода определяются посредством оценки сформированности основных характеристик ведущей деятельности ребенка. К примеру, ведущей деятельностью дошкольников может быть игра, поэтому необходимо диагностировать именно ее развитие. Б.Д. Эльконин предлагал в качестве основных критериев готовности к школьному обучению использовать сформированность игровой деятельности и наличие зачатков новообразований, характерных для учебной деятельности [2].

В.С. Мухина утверждает, что готовность к школьному обучению – это желание и осознание необходимости учиться, возникающее в результате социального созревания ребенка, появления у него внутренних противоречий, задающих мотивацию к учебной деятельности [3].

Наиболее полно понятие «готовность к школе» дано в определении Л.А. Венгера, под которой он понимал определенный набор знаний и умений, в котором должны присутствовать все остальные элементы, хотя уровень их развития может быть разным. Составляющими этого набора прежде всего яв-

ляются мотивация, личностная готовность, в которую входят «внутренняя позиция школьника», волевая и интеллектуальная готовность [4].

Новое отношение ребенка к окружающей среде, возникающее при поступлении в школу, Л.И. Божович назвала «внутренней позицией школьника», считая это новообразование критерием готовности к обучению в школе [5].

Существует также комбинация педагогического и психологического подходов, которая предполагает диагностику навыков и способностей, играющих важную роль при обучении чтению, числовым представлениям, письму. Например, диагностика способности к зрительным и слуховым различиям, понимания на слух, словарного запаса, общей осведомленности и др., а также степени эмоциональной, интеллектуальной и социальной зрелости. При диагностике готовности детей к школе необходимо учитывать и характер условий, в которых оказывается первоклассник, попадая в школу с ее классно-урочной системой и действующими программами [6, 7]. Данные условия требуют от ребенка:

- определенного уровня произвольности действий;
- умения организовывать свою двигательную активность;
- действовать в соответствии с указаниями взрослого;
- анализировать предлагаемый образец;
- определенного уровня развития мышления и речи;
- желания идти в школу.

Это тот комплекс психического развития, который Д.Б. Эльконин назвал «сформированность необходимых предпосылок к учебной деятельности». Он подчеркивал, что при переходе от дошкольного к школьному возрасту следует оценивать «как новообразования дошкольного возраста, так и начальные формы деятельности следующего периода» [2].

Во всех этих вариантах оценки готовности детей к систематическому обучению в школе отсутствует учет такого важного фактора как *здоровье ребенка*. По современным представлениям, здоровье – это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезни и физических дефектов [8]. Учитывая состояние здоровья современных детей (по данным НИИ детей и подростков РАМН, среди поступающих в школу всего 4,3% абсолютно здоровых детей), становится абсолютно понятно, что при оценке готовности детей к обучению важно оценивать, кроме психолого-педагогической зрелости, еще состояние здоровья будущих обучающихся. Это позволило нам заключить, что начинать систематическое обучение в школе могут только **здоровые дети**, обладающие достаточной **физической, психической, социальной и функциональной готовностью**, т. е. школьной зрело-

стью. Исходя из этого, мы выделили три уровня критериев готовности ребенка к обучению:

1. *Медико-биологические критерии готовности*, включающие:

- Состояние физического и психического здоровья;
- Физиологическая готовность организма, его зрелость.

2. *Психологическая готовность*, куда входит:

- Уровень развития когнитивной сферы: восприятия, мышления, памяти, внимания, речи;
- Уровень развития эмоционально-волевой сферы.

3. *Социальная готовность*, которая включает:

- Личностную готовность;
- Коммуникативную готовность.

Понятно, что каждый из этих критериев можно оценивать, используя различные методики, которые достаточно хорошо представлены в различных пособиях [3, 4, 6, 7, 9, 10, 11 и др.].

Однако изменившиеся социально-экономические условия в стране, а также высокая вариабельность темпов развития детей в сторону акселерации или ретардации привели к пониманию необходимости более полного и всестороннего анализа готовности детей к обучению. В первую очередь, это социальная ситуация развития современного дошкольника. Можно выделить несколько особенностей современных детей в отличие от их сверстников в конце 90-х годов XX столетия, на завершающем этапе существования СССР. Это:

- увеличение количества детей, находящихся на домашнем воспитании;
- стремление родителей дать своим детям сверххранное образование;
- ограниченные контакты со сверстниками;
- ограничение и замена общения со взрослыми техническими средствами;
- исчезновение и существенное уменьшение игры как ведущего вида деятельности;
- часто неадекватные требования взрослых (родителей, воспитателей, педагогов) к знаниям, навыкам и умениям детей дошкольного возраста.

Эти подходы породили ряд мифов об уровне развития и возможностях дошкольников и младших школьников. В частности,

- современные дети умнее своих сверстников 50-летней давности;
- «окно развития» ребенка закрывается в дошкольном возрасте (в 4-6 лет);
- ребенок должен научиться читать и писать в 4-5 лет, чтобы к моменту поступления в школу он обладал уже этими навыками;
- иностранным языкам (лучше сразу нескольким) нужно начинать учить как можно раньше;

– ребенок должен одновременно осваивать разные виды активности, занимаясь музыкой, рисованием, спортом, художественным творчеством и т.д.

Однако специалисты по возрастной физиологии и гигиене детей категорически против таких психо-эмоциональных и физических нагрузок для детей 5–7 летнего возраста, так как это приводит к ухудшению здоровья и физического развития дошкольников [10, 11, 12]. Имеются убедительные доказательства, что раннее обучение детей знакам, цифрам, счету и чтению может спровоцировать нарушения в развитии; для детей одинаково вредным является как опережение, так и запаздывание в развитии; на каждом возрастном этапе развития дети должны решать проблемы в соответствии со своим возрастом [12]. Эти принципы базируются на законах возрастной физиологии онтогенеза и были гениально сформулированы еще Л.С. Выготским.

### **Закономерности онтогенеза**

Старший дошкольный возраст (6-7 лет) традиционно выделяется в педагогике и психологии как переходный, критический период детства, получивший наименование кризиса семи лет. Постановка и разработка проблемы критических возрастов в психологии впервые были осуществлены Л.С. Выготским. Исходя из анализа развития и обобщения материалов собственных исследований, Л.С. Выготский разработал периодизацию психического развития ребенка, в основе которой было положено понятие центральных психологических новообразований. «Самое существенное содержание развития в критические возрасты, – указывал Л.С. Выготский, – заключается в возникновении новообразований» [13, С. 248]. По его мнению, новообразованием дошкольного периода развития является воображение ребенка. В качестве центрального психологического новообразования дошкольного периода, выражающего сущность кризиса семи лет, Л.С. Выготский выделял «обобщение переживания», или «интеллектуализацию аффекта». У детей, прошедших кризис семи лет, обобщение переживания выражается в потере непосредственности поведения, в обобщенном восприятии действительного, в произвольности поведения [13].

Проблема кризиса семи лет, или другими словами, психологической готовности к школьному обучению, получает свою конкретизацию как проблема смены ведущих типов деятельности в каждом возрастном периоде. Применительно к интересующему нас возрасту – это переход от сюжетно-ролевой игры к учебной деятельности [2]. Рассматривая детское развитие как сложный диалектический процесс, внутренний смысл которого составляет единство «органического созревания» и «вращения ребенка в цивилизацию», Л. С. Выготский рассматривал общую проблему психического развития ребенка в контексте соотношения биологического и социального, естественного и исторического, природного и культурного. В онтогенезе процесс развития разных сторон лич-

ности протекает одновременно, «совместно и слитно», образуя единый, сложный, хотя и противоречивый процесс. «Врастание нормального ребенка в цивилизацию представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания» [14, С. 19].

Раскрывая механизмы, лежащие в основе обучения, Л. С. Выготский сформулировал положение о «зоне ближайшего развития», определяющей достижения ребенка в непосредственном сотрудничестве и под влиянием взрослого. «Зону ближайшего развития», согласно этой точке зрения, составляют еще не созревшие, но уже начавшие развитие психические функции; в противоположность этому совокупность уже «созревших» функций, обеспечивающих самостоятельное (без помощи взрослого) решение ребенком определенного круга задач, Л. С. Выготский обозначил как его «уровень актуального развития». Он подчеркивал: «Обучать ребенка тому, чему он не способен обучаться, так же бесплодно, как обучать его тому, что он уже умеет самостоятельно делать» [15, С. 303]. Обучение выполняет свои функции только в том случае, когда опирается на еще не зрелые, но уже начавшие свое развитие функции, то есть тогда, когда обучение идет впереди развития: «Пробуждает и вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития» [15, С. 382]. В то же время сам процесс обучения очень сильно влияет на развитие всех сторон личности ребенка. «Один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» [16, С. 230].

В этой связи становится особенно понятно, что диагностика готовности детей к обучению в школе является залогом выбора соответствующей тактики обучения с учетом индивидуальных особенностей развития ребенка. Однако нельзя опираться только на календарный возраст детей как период начала школьного обучения. Более важным является оценка *биологического возраста*, т.е. определённый уровень физического, психического и социального развития человека, характеризующий созревание различных функций организма. Поэтому в основе определения готовности детей к обучению лежат тесты, позволяющие охарактеризовать уровень зрелости разных систем организма и их функциональное состояние.

Не случайно, Л. С. Выготский разделял понятия «готовность к школьному обучению» и «готовность к предметному обучению», то есть готовность к специфическим условиям и организации школьного обучения и готовность к усвоению системы знаний соответствующих разделов школьной программы [15]. Он подчеркивал преемственность дошкольного и школьного периодов обучения и развития, отмечая, в частности, что обучение ребенка начинается задолго до поступления в школу. «В сущности говоря, школа никогда не начинается на пустом месте. Всякое обучение, с которым ребенок сталкивается в шко-

ле, всегда имеет свою предысторию» [17, С. 382]. Достигнутый в дошкольный период уровень развития психических функций является лишь предпосылкой школьного обучения. Успешность последнего будет определяться условиями, содержанием и организацией учебного процесса в школе и дома, а также состоянием здоровья обучающихся. К сожалению, эти факторы успешности обучения очень часто не принимаются во внимание, что в последующем приводит к неблагоприятным последствиям.

Еще одной важной стороной онтогенетического развития является гетерохронность, т.е. неодновременность созревания разных органов и систем [18]. Например, к моменту поступления в школу у ребенка достаточно хорошо уже развита нервно-психическая сфера, тогда как сердечно-сосудистая и дыхательная системы еще не достигают дефинитивного уровня, в результате чего кровоснабжение мозга и обеспечение его кислородом может стать лимитирующим фактором для полного проявления мозговых функций. Поэтому крайне важно в процессе диагностики и работы получить интегральную целостную характеристику организма, а не только отдельных его функций, что поможет выявить еще не сформированные, незрелые системы. На это также указывал Л.С.Выготский, правда, относительно только нервной системы, утверждая, что сущность психического развития составляет не столько развитие отдельных психических функций, но развитие и совершенствование их взаимосвязей, согласно которому сущность психического развития составляет не столько развитие отдельных психических функций, но развитие и совершенствование их взаимосвязей, перестройка структурной организации психики как целого [15].

Описывая закономерности онтогенетического развития организма, следует остановиться еще на одном принципе, сформулированном А.А.Маркосяном, – принципе формирования биологической надежности систем организма [19]. Надежность биологической системы – это такой уровень запаса функциональных и регуляторных резервов всех элементов организма, который обеспечивает оптимально постоянную деятельность этого организма в изменяющихся условиях окружающей среды. Надежность является основой выживания, адаптационно-приспособительных свойств и многих возможностей организма, в том числе умственного и физического совершенствования. Надежность живых систем в основном закреплена генетически и передается по наследству. Вместе с этим, некоторые компоненты надежности могут приобретаться в онтогенезе благодаря тренировки. Учитывая эту закономерность, следует в процессе подготовки детей к обучению в школе и в динамике обучения создавать такие условия, которые бы способствовали укреплению организма, развитию его потенциала, повышению интеллектуальных, психических и физических возмож-



ностей. А это возможно только при объективной и всесторонней динамической оценке всех сторон личности ребенка.

Таким образом, анализ имеющихся в настоящее время систем тестов оценки готовности к обучению показал, что им присущи два существенных недостатка. Во-первых, ни один из современных тестов не отражает целостную индивидуальность ребенка как субъекта учебной деятельности и, следовательно, не дает возможности в полном объеме прогнозировать возможные трудности в обучении. Во-вторых, тесты готовности к школе базируются на частных закономерностях онтогенеза, принцип функционального единства психики и тела в диагностике школьной готовности до сих пор остается нереализованным, т.е. не отражают системную природу индивидуальности личности [20]. По сути, современные методы диагностики готовности к школе представляют «симптоматическую диагностику», как писал Л. С. Выготский.

Эти обстоятельства и побудили нас создать программу комплексной диагностики здоровья обучающихся, включающую совокупность методик оценки физического здоровья, физической подготовленности, психических функций, социально-психологической адаптивности и санитарно-гигиенических условий среды и системы обучения, позволяющую использовать ее на разных этапах обучения, начиная от оценки готовности к обучению в школе и до ее окончания. Данная система подробно изложена нами в литературе, что позволяет не останавливаться на ее описании в настоящей работе [21, 22]. Такой интегративный подход к анализу личности каждого ребенка, на наш взгляд, и должен стать основой современной педагогики и психологии, особенно в кризисные периоды онтогенеза, что позволит достичь высокой успешности обучения при сохранном здоровье и нормальном его развитии.

#### Список литературы

1. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977. С. 235–302.
2. *Эльконин Д. Б.* Детская психология. М.: Учпедгиз, 1960. 289 с.
3. *Мухина В. С.* Шестилетний ребенок в школе: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1990. 175 с.
4. *Венгер Л. А., Венгер А. Л.* Готов ли ваш ребенок к школе. М.: Знание, 1994. 192 с.
5. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
6. *Вьюнова Н. И., Темнова Л. В.* Психологическая готовность ребенка к обучению в школе: психолого-педагогические основы. М.: Академ. проект, 2003. 253 с.
7. *Айзман Р. И., Жарова Г. Н., Айзман Л. К.* [и др.] Подготовка ребенка к школе. Томск: Пеленг, 1994. 214 с.
8. Bulletin of the World Health Organization. 2002. Vol. 80. № 12. P. 982.

9. *Айзман Р. И., Жарова Г. Н., Вартапетова Г. М.* [и др.] *Готов ли ребенок к школе? Диагностика в экспериментах, заданиях, рисунках и таблицах.* М.: ЭНАС, 2006. 208 с.
10. *Айзман Р. И., Айзман Н. И., Захаренков В. В.* [и др.] *Комплексная оценка состояния здоровья и развития детей.* М.: ОАО «Компания АСТШ», 2006. 166 с.
11. *Безруких М. М.* *Готов ли ваш ребенок к школе.* М.: Вентана-граф, 2004. 61 с.
12. *Педагогическая физиология: учеб. пособие / под ред. М. М. Безруких.* М.: Форум, 2018. 496 с.
13. *Выготский Л. С.* *Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4.* М.: Педагогика, 1984. С. 244–268.
14. *Выготский Л. С.* *Основы дефектологии.* СПб.: Лань, 2003. 654 с.
15. *Выготский Л. С.* *Мышление и речь.* СПб.: Питер, 2017. 432 с.
16. *Выготский Л. С.* *Собрание сочинений: в 2 т. Т. 2. Проблемы общей психологии.* М.: Педагогика, 1982. С. 230.
17. *Выготский Л. С.* *Избранные психологические исследования.* М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. 517 с.
18. *Айзман Р. И., Лысова Н. Ф., Завьялова Я. Л.* *Возрастная анатомия, физиология и гигиена: учеб. пособие.* М.: КНОРУС, 2017. 404 с.
19. *Маркосян А. А.* *Вопросы возрастной физиологии.* М.: Просвещение, 1974. 223 с.
20. *Нижегородцева Н. В.* *История и современное состояние проблемы готовности к обучению // Ярославский педагогический вестник.* 2016. № 5. С. 216–223.
21. *Айзман Р. И., Айзман Н. И., Рубанович В. Б.* [и др.] *Методика комплексной оценки здоровья учащихся общеобразовательных школ: метод. пособие.* Новосибирск: Изд-во «Новосибирск», 2008. 124 с.
22. *Айзман Р. И., Лебедев А. В., Айзман Н. И.* [и др.] *Комплексная оценка здоровья участников образовательного процесса: учеб. пособие для вузов.* М.: Юрайт, 2020. 207 с.

**Диана Борисовна Богоявленская**

д-р психол. наук, проф., главный научный сотрудник  
ФГБНУ «Психологический институт РАО», акад. РАЕН, МАПН,  
почетный член РАО, проф. кафедры психологической антропологии МПГУ,  
Москва, Россия

**Diana B. Bogoyavlenskaya**

Dr. Sci. (Psychol.), Professor, chief researcher FBGO "Psychological Institute  
RAE", Honorary Fellow of the RAE, Member of the RANS and International APS,  
Professor of Psychological Anthropology Department MSPU,  
Moscow, Russia

## **ЖИЗНЬ КАК ТВОРЧЕСТВО: ПРИЗВАНИЕ И ПОДВИГ Л. С. ВЫГОТСКОГО**

**Аннотация.** В статье прослеживается развитие проблематики творчества в двух планах. В начале представлен путь понимания творчества в историческом плане, начиная с античной философии и до начала XX века, в рамках психологии как самостоятельной науки. Вторая часть текста отражает динамику научных взглядов Л. С. Выготского. Развитие его идей привело к построению теории, опередившей понимание проблемы творчества почти на полвека до ее реализации в отечественной науке и возглавило ее лидерство.

**Ключевые слова:** развитие, прямой путь, обратный путь, единица анализа, аффект, интеллект, единство, элементы, высшая форма, одаренность.

## **LIFE AS CREATION: VOCATION AND FEAT OF L. S. VYGOTSKY**

**Abstract.** The article follows the development of the issue of creativity in two aspects. Firstly, the way of development of creativity concept in the historical aspect, from the ancient philosophy till the beginning of the 20<sup>th</sup> century, in context of psychology as an independent science, is presented. The second part reflects the dynamics of Vygotsky's scientific views. The development of his ideas led to building up a theory, which has advanced the development of creativity issue for more than half of a century until its implementation in the Russian science and has taken its leadership.

**Keywords:** creativity, development, direct path, reverse path, unit of analysis, affect, intelligence, unity, elements, higher form, giftedness.

Встретив в текстах Выготского фразу «жизнь как творчество», я поняла как в трех словах можно охарактеризовать то обобщающее переживание от анализа публикаций, отражающих эволюцию его взглядов и в конечном счете построения теории.

Согласно общему мнению, проблема творчества является неотъемлемой частью культурно-исторической теории Л. С. Выготского. Чтобы оценить вклад Выготского в эту проблему, следует кратко очертить тот путь и те трудности, которые стояли на пути решения проблемы творчества и одаренности, которая сегодня вышла на первый государственный план.

Начнем традиционно с античной философии. Платон считает, что человек творит в силу божественного предопределения и одержимости, но не в силу знания и искусства [13, С. 29]. Через 17 веков победившее христианство торжественно объявляет, что если человек способен на творчество, создание нового, то это Дар бога, ибо только он обладает такой способностью. Здесь личные качества человека уже ни при чем, также как знания и искусство.

Перешагнем еще через несколько столетий. В эпоху Ренессанса все меняется. Человеку вернули Авторство. Распространение наемного труда делает актуальным наличие у него знаний и способностей к определенному виду труда. Чем они выше, тем более успешен человек, тем выше его достаток. И дар бога проявляется уже при рождении человека, какими способностями он одарен.

Еще несколько веков и на смену Возрождения приходит Новое время.

Фактически характерными чертами философии Нового времени является рассмотрение только способности познания как родового свойства человека.

Эта проблема занимает центральное место в немецкой классической философии. Своего высшего уровня она достигает в разработке диалектики Г.В. Гегелем. Впервые им вводится понятие процесса, а понятие развития рассматривается не по признаку **прироста, а качественного изменения**. «Противоречие позволяет развитию происходить не по замкнутому кругу, а поступательно – от низших форм к высшим» [13, С. 328].

Наконец XIX век. и психология переходит в статус самостоятельной науки.

Великий Ф.Гальтон, изучая труды и биографии тех, кто человечеством приняты как гении, отмечает, что этим одаренным людям (опять божественное предопределение?) свойственна «приверженность делу» [18]. Но теперь проявление творчества зависит не от Бога, а от естественнонаучной парадигмы, которая требует повторения и измерения изучаемого явления. Поэтому Гальтон при всем понимании был вынужден редуцировать понятие одаренности, сведя его к лишь одному из трех выделенным им же компонентов (высокому интеллекту, личностным качествам, мотивации и выносливости) – только интеллекту. «Гордиев узел» данной проблемы выявляет глубокий анализ, проведенный В.М. Экземплярским: «...лишь недостаточность имеющихся у нас экспериментальных методов для определения высоты развития эмоционально – волевой сферы и, наоборот, значительное развитие методики количественного исследования

интеллекта ограничивают до сих пор по преимуществу интеллектуальной сферой разрешение проблемы...» [16, С. 264]. Предельно кратко и четко это формулирует Штерн: «потребность измерения приводит к сужению понятия одаренности» [15]. Это, с одной стороны понимание одаренности, которое включало личность, а именно ее духовную зрелость, но с другой, отсутствие возможности ее исследования, характеризует длительный этап, когда в психологии на многие десятилетия воцарилось представление об одаренности путем сведения ее измерения к IQ. Раскрытие понятия способом измерения знаменует новый методологический принцип. Он оправдывает замену целого, для которого нет средств его измерения, одним из его, но измеряемым, элементом. Этот факт лежит в основе тенденции, которую Выготский назовет поэлементным анализом – сведения целого к одной его части. Но «На пути отождествления целого с элементами, проблема не решается, а просто обходится» [6, С. 13].

Таков вывод Выготского в рамках построенной им теории творчества. Но, следуя его предупреждению, указавшему: " на слабую сторону таких работ, где исследуемое явление возникает не в развитии, а дано с самого начала" и в соответствии с ним, это требует от нас изложение динамики развития его взглядов.

Излагая этап за этапом, мы реально видим как развивается мысль Выготского и можем наблюдать процесс становления его теории, творчество, на которое ушла вся его жизнь.

Усвоенный в школьные годы сократовский стиль мышления в сочетании с увлеченностью всей семьей театром, определили гуманитарную направленность его интересов. Студенческие годы прошли на юридическом факультете Московского университета и на факультете истории и философии народного Университета А. Л. Шамянского, а также в театрах.

Психология как наука, определяющая систему обучения и воспитания, становится предметом его размышлений и педагогической деятельности. Овладение этой системой знания идет в рамках знакомства с публикациями и собственными наблюдениями. Здесь навык юриста учитывать как аргументы общепринятые, а также противоречащие им, позволяют Выготскому преодолевать принятую точку зрения и двигаться в осмыслении предмета дальше, как философу.

Уже в работах начального периода деятельности как психолога намечается определенная динамика его взглядов на творчество [7, 8, 9]. В первых работах (по 1926г.) ключевым у него является традиционное положение о том, что основой творчества (творческой деятельности, творческого поведения) является создание чего-либо нового, новых образов или действий. Творческой, писал. Выготской, является деятельность человека, создающая нечто новое, не важно, будет ли это какая-нибудь вещь внешнего мира либо построение ума или чув-

ства в самом человеке. Л. С. Выготский противопоставляет творческую деятельность воспроизводящей, или репродуктивной деятельности. Воспроизводящая деятельность направлена на сохранение прежнего опыта человека, обеспечивает его приспособление к условиям окружающей среды. Результатом же творческого поведения является не воспроизведение бывших в опыте человека впечатлений или действий, а создание новых образов и действий. Мозг не только сохраняет и воспроизводит прежний опыт человека, он также творит, творчески перерабатывает из элементов прежнего опыта новые идеи.

Л. С. Выготский указывал на то, что творческая деятельность носит комбинирующий характер. Мозг не только сохраняет и воспроизводит прежний опыт, а также комбинирует его в новых связях, творчески перерабатывает и создает из его элементов новые идеи и новое поведение. Согласно Л. С. Выготскому, в основе комбинирования элементов лежат диссоциации и ассоциации воспринятых впечатлений. Для того, чтобы соединять ранее разрозненные элементы, человек должен вначале нарушить их естественную связь, в которой они были восприняты. Выделение отдельных черт и оставление без внимания других есть диссоциация. При диссоциациях сложное целое как бы рассекается на части, одни части выделяются и сохраняются, другие не выделяются и забываются. Далее следует процесс изменения диссоциированных элементов, посредством, скажем, их преувеличения или преуменьшения. За процессами диссоциации следуют ассоциации: диссоциированные и измененные элементы объединяются в новые сочетания. Наконец, новая комбинация элементов приводится в систему, воплощаясь, или кристаллизуясь, в предметном плане [7]. Здесь мы видим явный результат увлечения теорией И.П. Павлова. (Гений Выготского сказался в том, что в роли сигнала в высшей нервной деятельности, он увидел в слове механизм становления высших психических функций человека. И в отличие от животных, живущих в окружающей среде, вывел Человека в Мир).

Изложенное выше понимание механизмов творчества не противоречит психологическому анализу детской игры (ибо там еще нет творчества в подлинном смысле слова). С психологической стороны для Выготского игра как раз и выступает как одна из форм детского творчества. Оно заключается в творческом преображении действительности. Люди и вещи в игре легко приобретают для ребенка новый смысл. Стул для него не просто изображает поезд, лошадь, дом, но как таковой реально участвует в игре, – отмечает Выготский. В силу этого, анализ воображения находится в центре теории творчества Л. С. Выготского. Он утверждает, что основой воображения является творческая деятельность как комбинирующая способность мозга. Кроме того, принципиально рассмотрению Выготским детской игры как естественной эстетической воспитательницы ребенка. Именно, в контексте рассмотрения эстетического воспита-

ния детей, им поднимается вопрос о неправомерности наличия двух разных систем воспитания: одной для одаренных, другой – для обычных, средних детей. Он опирается на мнения, что человеческий организм природно одарен и объяснению подлежат факты умаления и утрачивания одаренности [8, С. 300]. Как ни парадоксально звучит это в настоящее время, но опора на теорию деятельности приводит его к выводу, что «Нет никакой «одаренности вообще» но существуют различные, специальные предрасположения к той или иной деятельности» [8, С. 349]. Отчасти этой позиции придерживался затем Б.М. Теплов [12], а в настоящее время она популярна. Это можно объяснить двумя факторами. С одной стороны популярностью Л.С. Выготского, а с другой стороны отсутствием понимания природы одаренности. Сведение ее к высокому уровню способностей вполне согласуется с тем, что одаренность проявляется в деятельности, к которой есть способности. Наемный труд, породивший эту связь в эпоху Возрождения, при ценностях капитализма естественен.

Анализ окружающей действительности делают Выготского в определенный момент последователем Адлера (ему импонирует механизм компенсации). И в настоящее время эта линия продолжает жить в «Динамической теории» популярного профессионала.

Выготский соглашается с теорией искусства А. Залкинда: «...основные элементы художественного творения ничем, кроме количественной напряженности, не отличаются от любого другого, самого простого психического акта. Всякий толчок в душевном аппарате человека, мельчайший сдвиг в цепи мыслей, чувствований и т.д., есть акт общественного приспособления личности, проявление ее борьбы за общественное самосохранение. Лишь состояние общественного неудобства вызывает изменение в душевном аппарате. Абсолютное благополучие погрузило бы его в глубокий сон. Источник всякого движения души, от ничтожнейшей мысли до гениального открытия один и тот же [8, С. 369]. «Творец всегда из породы недовольных» заключает Выготский. Эта позиция, что «...чем сильнее неудобство, которое дает первоначальный толчок для движения души, тем сильнее само движение; воспитание и творчество всегда трагичны, потому что исходят всегда из «Неудобства» и неблагополучая, из дисгармонии ...музыка воспитания возникает из диссонанса, который она стремится разрешить. Чем мы становимся старше, тем приспособленнее и удобнее себя начинаем чувствовать в жизни, тем меньше в нас остается творческого духа и тем труднее мы поддаемся воспитанию» [8, С. 370]. Сформулированная Выготским позиция в понимании творчества и роли воспитания порождена его гражданской позицией, но в научном плане работает четко в рамках идеи приспособления, в модели «Стимул-реакция».

«Жизнь станет творчеством только тогда, когда она окончательно освободится от искажающих и уродующих ее форм. Вопросы воспитания будут решены тогда, когда будут решены вопросы жизни. Жизнь человека делается непрерывным творчеством, одним эстетическим обрядом, который будет возникать не из стремления к удовлетворению отдельных мелких потребностей, (как стимула творчества) но из сознательного и светлого творческого порыва» [Там же]. Понятие «светлого порыва» в мечте о гармоничной жизни это одновременно шаг в понимании самого творчества, но без его научно обоснованного механизма.

Менее чем через 10 лет и уже после смерти самого Выготского в июне 1934 г. выходит из печати его последняя книга «Мышление и речь» [6]. Это итог его жизни, жизни как творчества. Им проделан глубочайший методологический анализ философских концепций и в психологию впервые вводится понятие о двух путях развития науки. Это прямой путь усложнения структуры и функций, которым шла природа, и обратный путь, исходящий из знания высшей формы.

Прямой путь приводит к описанию психического феномена, непосредственно опирающемуся на конкретные, эмпирически устанавливаемые любым доступным способом признаки. Ввиду отсутствия четких оснований для выделения высшей формы, все формы выступают как равнозначные. Мы видим это сегодня, когда признаем, что существует множество понятий одаренности и творчества. В гештальт-психологии это инсайт, у Дж. Гилфорда это дивергентное мышление, у В. Джемса ассоциация по сходству обеспечивают озарения гения. Кудрявцев употребляет термин Шеллинга – понятие потенцирование как рост возможностей ребенка. Таким образом, феноменология продуктивного мышления выступает в качестве творчества, но у каждого своя истина.

Обратный путь опирается на теоретическое определение высшей, ставшей формой, отражающее существо изучаемого феномена. Однако анализ высшей формы важен для того, чтобы выделить ту простейшую форму, которая по определению еще Аристотеля, отражает сущность явления (единицу анализа). В своем призыве к психологии, желающей изучать сложные явления, Выготский требует заменить методы разложения на элементы, методами анализа вычленяющими единицы [6], что и обеспечивает, наконец, путь раскрытия природы творчества уже не по продукту, а по самому его механизму.

В этом плане неопределима научная значимость призыва Л. С. Выготского к психологии, желающей изучать сложные явления. Выготский требует заменить методы разложения на элементы, методами анализа, вычленяющими единицы [6, С. 29]. Лишь «единица анализа» позволяет преодолеть методологический разрыв в рассмотрении творчества или только с духовной, или с операци-



ональ ной стороны. В ней в монистическом представлении отражены оба момента исходного противоречия [2]. В рамках данного направления стало возможным определить одаренность как системное качество, где, по словам Выготского, произошла встреча интеллекта с аффектом [6, С. 34]. Внедрение в психологию Выготским жесткого требования Г. Гегеля, что только единство противоположностей образует новое качество, дает адекватное объяснение и позволяет строить теорию высших психических образований.

Первым реализовал данный механизм к понятию действия талантливый последователь Выготского Д.Б. Эльконин [17]. Значительно позже, уже в 70-тых годах теория Выготского выходит на первый план в тематике творчества.

Следует подчеркнуть, что лишь на пути реализации выдвинутых Выготским методологических принципов оказалось возможным выявить сам механизм созидания нового. Именно на пути выявления и теоретического обоснования высшей формы творчества нами рассматривались феномены творчества, теряющие формы ответа. Это «поризм» (понятие, введенное древними греками) как непредвиденный выход в «непредзаданное» и типы открытий, описанные Клапаредом и Адамаром [1]. Это открытия, не связанные с решением поставленных проблем, а как неожиданное открытие нового факта.

Нами было доказано экспериментально, что процесс мышления стимулирован принятой задачей (через соотнесение ее условий и требований, по С.Л. Рубинштейну [11] только на первой его стадии. Затем, в зависимости от того, рассматривает ли человек анализ задачи как средство для решения практических проблем, но не имеющих отношения к познанию целей или оно само есть цель, определяется и судьба процесса. В первом случае он обрывается, сразу как решена задача. По словам Г.И. Челпанова здесь выявляется то, «что мы вызываем по собственному произволу» [14]. Во втором, напротив, он развивается. Здесь наблюдается феномен самодвижения деятельности, который приводит к выходу за пределы заданного, что и позволяет увидеть «непредвиденное». В этой способности к продолжению познания за рамками требований заданной (исходной) ситуации, т. е. в ситуативно-нестимулированной продуктивной деятельности и кроется тайна высших форм творчества, способность видеть в предмете нечто новое, такое, чего не видят другие. При этом действие индивида приобретает порождающий характер, и все более теряет форму ответа: его результат шире, чем исходная цель. Таким образом, творчество в узком смысле слова начинается там, где перестает быть *только ответом*, только решением заранее поставленной задачи. Оно остается и решением, и ответом, но вместе с тем в нем есть нечто “сверх того”, что и определяет его творческий статус [2, 3, 4, 5].

Сказанное выше позволило наблюдать разработанный нами метод «Креативное поле», который обеспечивает построение двухслойной модели деятельности. Первый, поверхностный слой, – заданная деятельность по решению конкретных задач. Результаты, полученные на этом уровне, позволяют судить об уровне интеллекта по всем параметрам обучаемости. Второй – глубинный слой, замаскированный «внешним» слоем и неочевидный для испытуемого, – это деятельность по выявлению скрытых закономерностей, которые содержит вся система задач, открытие которых не требуется для их решения. Наличие этого слоя создает возможность фиксировать процесс развития деятельности по инициативе его субъекта. На основе полученных результатов диагностики построена типология творческих способностей по уровням познания. Решение на уровне единичного отличает процесс мышления, который обрывается, как только решена задача. Мы его обозначаем как стимульно-продуктивный. Это продуктивная деятельность поскольку испытуемый находит принцип решения предъявляемой ему новой задачи. Но эта деятельность стимулирована. Во втором случае, напротив, деятельность им развивается по собственной инициативе. Здесь мы наблюдаем феномен самодвижения деятельности, который приводит к выходу за пределы заданного и позволяет увидеть «непредвиденное». В этом выходе за пределы заданного, в способности к продолжению познания за рамками требований заданной (исходной) ситуации, т. е. в ситуативно нестимулированной продуктивной деятельности и кроется тайна высших форм творчества, способность видеть в предмете нечто новое, такое, чего не видят другие. Это уровень решения на уровне особенного. Мы его назвали эвристическим. И, наконец, открывший новую закономерность может на этом в своем познании не остановиться, а подвергнуть ее доказательству, что приводит к построению теории. Это уже уровень познания на уровне всеобщего. Он обеспечит прогностические способности. Выход в новое пространство, на новую проблему и теорию, через принятие и решение исходных задач дает нам представление о подлинном развитии деятельности. Но это «самодвижение деятельности» не объяснимо только свойствами интеллекта. Лишь реализация в деятельности отношения человека к миру позволяет понять логику самого процесса [11]. Как показывают массовые исследования это характерно для личности, в структуре которой доминирует познавательная мотивация.

Наблюдаемый нами эмпирически процесс полностью соответствовал методологии Л. С. Выготского: «Психология, желающая изучать сложные единства, должна заменить методы разложения на элементы методами анализа, расчленяющего на единицы» [8], что выступило его теоретическим обоснованием. «Единица анализа», выделенная нами, в которой (по выражению Выготского) произошла «встреча аффекта и интеллекта», в своей целостности (по Гегелю),

наконец, позволила определить тот процесс, который является механизмом творчества: как способность к развитию деятельности по собственной инициативе, где интеллект обеспечивает успешное овладение деятельностью, а познавательная мотивация ее дальнейшее развитие [3, 4].

### Список литературы

1. *Адамар Ж.* Исследование психологии процесса изобретения в математике. М.: Советское радио, 1970. 152 с.
2. *Богоявленская Д. Б.* Эволюция фактора личности в структуре творчества // Психология личности: культурно-исторический подход: Материалы XX Международных чтений памяти Л. С. Выготского (Москва, 18-20 ноября 2019 г.): в 2 т. Т. 2. М.: Левь, 2019. С. 360–366.
3. *Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е.* Одаренность: природа и диагностика. М.: АНО «ЦНПРО», 2013. 208 с.
4. *Богоявленская Д. Б.* Методологические принципы Л. С. Выготского как прогноз развития науки // Теория и практика культурно-исторической психологии: Материалы XVIII Международных чтений памяти Л. С. Выготского (Москва, 13-17 ноября 2017 г.): в 2 ч. Ч. 1. М.: Левь, 2017. С. 12–18.
5. *Богоявленская Д. Б.* Жизнь как творчество // Сборник докладов по результатам научно-практической конференции «Человек в мире неопределенности: методология культурно-исторического познания», приуроченной к 120-летию Л. С. Выготского (Москва, 15–16 ноября, 2016 г.): в 2 т. Т. 2. М.: МПГУ, 2016. С. 138–144.
6. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. М.: Национальное образование, 2016. 368 с.
7. *Выготский Л. С.* Психология искусства / предисл. А. Н. Леонтьева. М.: Искусство, 1986. 573 с.
8. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
9. *Выготский Л. С.* Психология развития человека. М.: Смысл: Эксмо, 2005. 1136 с.
10. Рабочая концепция одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской, В. Д. Шадрикова. М., 2003.
11. *Рубинштейн С. Л.* Принципы и пути развития психологии. М.: АН СССР. 1959.
12. *Теплов Б. М.* Проблемы индивидуальных различий: Избранные работы. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 536 с.
13. Философская энциклопедия: в 5 т. / глав. ред. Ф. В. Константинов. Т. 1. М.: Сов. энцикл., 1960. 504 с.
14. *Челпанов Г. И.* Психология, философия, образование. Избранные труды. М.: МПСИ, МОДЭК, 1999. 528 с.
15. *Штерн В.* Умственная одаренность. СПб.: Союз, 1997. 128 с.
16. *Экземплярский В. М.* Проблема одаренности. Измерение одаренности как теоретическая и практическая проблема // Что такое одаренность? / под ред. А. М. Матюшкина, А. А. Матюшкиной. М.: ЧеРо, 2006.
17. *Эльконин Б. Д.* Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского). М.: Тривола, 1994. 168 с.
18. *Galton F.* Hereditary Talent and Character. MacMillan's Magazin. Vol. XII. 1865.

**Глозман Жанна Марковна**

д-р психол. наук, проф., ведущий научный сотрудник лаборатории  
нейропсихологии факультета психологии  
МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия

**Janna M. Glozman**

Dr. Sci. (Psychol.), Professor, leading researcher  
Neuropsychology laboratory Psychology Department,  
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

## **ВЫГОТСКИЙ И ЛУРИЯ. ЧУДО СОТВОРЧЕСТВА**

**Аннотация.** В статье анализируются некоторые биографические данные научного взаимодействия и дружбы двух великих психологов: Л. С. Выготского и А. Р. Лурия. Мы попытались показать роль клинической практики для формирования основных теоретических положений, разработанных Л. С. Выготским, а также аспекты их применения в прикладной нейропсихологии. При этом мы хотели не только постулировать связь медицинской практики и психологической теории, но и обосновать ее неизбежность, закономерность и эвристичность для развития психологической науки.

**Ключевые слова:** Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, взаимодействие и дружба, клиническая практика, прикладная нейропсихология.

## **VYGOTSKY AND LURIA. A MIRACLE OF COOPERATION**

**Abstract.** The paper analyses some biographic evidences of scientific cooperation and friendship of two great psychologists: L. S. Vygotsky and A. R. Luria. We tried to demonstrate the role of clinical practice for elaboration of Vygotsky's main theories and their use in the applied neuropsychology. With this, we state both the interrelation between medical practice and psychological theory, and its necessity, efficiency and heuristicity for the development of the psychological science.

**Keywords:** L. S. Vygotsky, A. R. Luria, cooperation and friendship, clinical practice, applied neuropsychology.

Как сказал В.П. Зинченко в своем предисловии к Избранным психологическим произведениям А.Н. Леонтьева (1983), «...строительство новой психологии начиналось не с теории, а с практики... Теория была для них средством, а не целью» (с. 9). Именно благодаря работам психологов в медицину был введен принцип: лечить надо не рану (болезнь), а раненого (больного) и поставлена задача «восстановительного воспитания, воздействующего на личность больного» [9, С. 224].

Л.С. Выготский никогда не был чистым теоретиком. Он начинал свою деятельность с работы с детьми с нарушениями слуха и зрения в Гомеле. Наблю-

дения этих детей позволили Льву Семеновичу прийти к теоретическому выводу об ограниченности рефлексологического подхода и необходимости системного подхода в психологии. Эти положения были впервые представлены в знаменитом докладе Выготского «Методика рефлексологического и психологического исследования» на II Всероссийском съезде психоневрологов (отметим, на медицинском, а не психологическом съезде) в Ленинграде 6 января 1924 года. Выготский критикует «декларативный, схематический характер рефлексологических работ там, где они ставят и решают проблемы поведения человека в сколько-нибудь сложном виде» [1, С. 43] и вводит понятие психологических систем: «Рефлексы не существуют отдельно, не действуют враспыленную, а слагаются в комплексы, системы, в сложные группы и образования, определяющие поведение человека. Законы сложения рефлексов в комплексы, типы этих образований, виды и формы взаимодействия внутри них и взаимодействия целых систем – все эти вопросы имеют первостепенное значение самых острых проблем научной психологии поведения» [1, С. 48–49].

Как известно, А.Р. Лурия высоко оценил этот доклад и инициировал переезд Л.С. Выготского из Гомеля в Москву для совместной работы в институте психологии МГУ. При этом Выготский не оставил практическую работу по психологической помощи аномальным детям и основал в Москве Медико-психологическую станцию Наркомпроса, преобразованную впоследствии в институт дефектологии. Общепсихологическим результатом этой работы стала *теория исторического развития психических процессов ребенка* и «бифуркации в ходе развития поведения ребенка на естественно-психологическое и культурно-психологическое развитие» [4, С. 30].

В 1928 году Лурия и Выготский основали в Москве в клинике нервных болезней 1 МГУ на ул. Россолимо 11 первую (за 25 лет до лаборатории в НХИ им. Бурденко) лабораторию нейропсихологии. Она существует и в настоящее время.

Исследование высших психических функций у неврологических больных позволило Л.С. Выготскому создать вместе с А.Р. Лурия основополагающую для нейропсихологии *теорию системной динамической локализации высших психических функций*. Эта теория была впервые изложена в докладе Л.С. Выготского «О психологических системах» в клинике нервных болезней 1 МГУ 9 октября 1930 года, а затем в докладе «Психология и учение о локализации психических функций» на 1-м Всеукраинском съезде по психоневрологии в Харькове в июне 1934 года. «Мозговым субстратом психических процессов являются не изолированные участки, а сложные системы всего мозгового аппарата» [1, С. 128].

«Адекватная с точки зрения учения о локализации система психологического анализа, по нашему убеждению, должна быть основана на исторической теории высших психических функций, в основе которой лежит учение о системном и смысловом строении сознания человека, учение, исходящее из признания первостепенного значения: а) изменчивости межфункциональных связей и отношений; б) образования сложных динамических систем, интегрирующих целый ряд элементарных функций; в) обобщенного отражения действительности в сознании» [3, С. 169].

На основании этой концепции Выготский анализирует афазические, апрактические и агностические расстройства при очаговых поражениях мозга и приходит к выводу, что сложная психическая функция всегда, при любом поражении мозга, страдает как целое, но совершенно специфическим образом: «аналогичная симптоматическая картина в том и другом случае (недоразвитии и поражении зрелого мозга. – Ж. Г.) может наблюдаться при различно локализованных поражениях у ребенка и взрослого. И наоборот, одинаково локализованные поражения могут привести у ребенка и взрослого к совершенно различной симптоматической картине» [3, С. 172].

То есть отношения между церебральными системами есть продукт развития, а проблема локализации становится проблемой «хроногенной локализации» [3, С. 173].

При этом всякая система проходит по Выготскому 3 этапа в своем развитии: «сначала интерпсихологический – я приказываю, вы выполняете; затем экстрапсихологический – я начинаю говорить сам себе; затем интрапсихологический – два пункта мозга, которые извне возбуждаются, имеют тенденцию действовать в единой системе и превращаются в интракортикальный пункт» [3, С. 130].

Это последнее, важнейшее для нейропсихологической коррекции и реабилитации положение было выведено Выготским в ходе работы с больными, страдающими *паркинсонизмом* в клинике нервных болезней 1 МГУ. У этих больных из-за поражения подкорковых структур головного мозга спонтанная автоматизированная ходьба становится очень затруднительной: шаркающая походка (микробазия), трудности поворота, застывание, нарушение равновесия и т.п. При этом больные паркинсонизмом без труда поднимаются и спускаются по лестнице. Выготский и Лурия предположили, что это объясняется тем, что ходьба по лестнице контролируется (опосредствуется) зрительной системой мозга. «Паркинсоник устанавливает связь между одним и другим пунктами своего мозга через знак, воздействующий на самого себя с периферического конца» [3, С. 129].

Так зародилась *теория опосредствования* Л.С. Выготского, ставшая ведущей для создания методов нейропсихологической коррекции и реабилитации (Леонтьев, Запорожец 1945; Лурия, 1948; Глозман, 2017). Эта теория была сразу же использована в реабилитационной практике в лаборатории нейропсихологии. Если ввести способ зрительного опосредствования в процесс ходьбы по ровной поверхности – разложить на полу полоски бумаги, которые больной должен перешагивать – это существенно снимало трудности ходьбы у больных паркинсонизмом (Лурия, 1948). Т.е. компенсация этого двигательного дефекта осуществлялась на основе перестройки функциональных систем, обеспечивающих двигательную деятельность – переноса её с подкоркового уровня на уровень коры путем включения произвольно регулируемого навыка ходьбы в деятельность, произвольно регулируемую зрительной системой.

Выготский и Лурия создали очень эффективную программу нейропсихологической реабилитации больных паркинсонизмом, состоящую из двух основных этапов:

1) тренирующего этапа, на котором проводилось обучение использованию внешних зрительных и смысловых опор для преодоления имеющихся трудностей ходьбы,

2) этапа вращивания внутрь – на котором постепенно уменьшалось число внешних опор вплоть до их полного удаления, то есть предложенный способ компенсации дефектов переводился во внутренний план больного, становился его самостоятельным способом действия.

Вращивание внутрь, или, как его чаще называют сейчас, – процесс *интеоризации*, может проходить по-разному: по типу простой замены внешних стимулов внутренними; по типу “шва”, соединяющего прежде относительно самостоятельные части процесса в единый акт и, наконец, по типу усвоения самой структуры (принципа) опосредствования. Последний тип вращивания является, по мнению Выготского, наиболее совершенным.

Аналогично, опосредствование счетом существенно увеличивало амплитуду движений сжатия у больных паркинсонизмом. А. Р. Лурия назвал это «опосредствованным овладением поведением» [10, С. 502].

Современное развитие теории опосредствования в нейропсихологической реабилитации и коррекции шло, во-первых, по пути ее применения для восстановления (формирования) не только двигательных, но и различных когнитивных функций, а во-вторых, по пути дифференциации объективных (внешних) и субъективных (личностных) факторов опосредствования (Sozinova et al., 2005; Глозман, 2009; Akhutina, Pylaeva, 2011).

Тем самым созданный Выготским и Лурия культурно-исторический подход в психологии стал методологической базой современной нейропсихологии (Kotik-Friedgut & Ardila, 2014).

Мне хочется подчеркнуть в заключении взаимообогащение теоретических и прикладных областей психологии идеями, методами и фактами. Это взаимодействие отвечает логике развития отечественной психологии. Если значимость и мировое признание Луриевской нейропсихологии во многом обязано ее общепсихологической обоснованности (именно А.Н. Леонтьев сказал, что Александр Романович был столь же великим общим психологом, сколь и нейропсихологом), точно также развитие общей психологии (и, прежде всего, в трудах ее ведущих представителей – Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева) в большой степени опиралось на клинический материал. И дело не только в том, что патология раскрывает то, что скрыто в норме, но и в том, что анализ нарушений психического функционирования невозможен без системного подхода к выявляемым фактам. Именно медицинская психология формировала в первую очередь принцип системности в психологической науке.

«Наверное, это не частный случай, когда не только ученикам так счастливо повезло с Учителем, но и ему самому – с учениками. Ведь, в сущности, 25 лет – четверть века – мысль Выготского, отъединенная стальным кордоном от остального научного мира, теплилась только в этом предельно узком, бесконечно преданном его памяти кругу. И – выжила. И стала в наши дни достоянием культурного человечества» [12, С. 95].

Как сказал Ю.П. Зинченко на открытии конференции «Культурно-историческая психология и конструирование миров» Москва, 26.02.2009: Исторический смысл школы Л.С. Выготского – задавать зону ближайшего развития психологической науки, образования и практики.

#### Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Методика рефлексологического и психологического исследования // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 43–62.
2. *Выготский Л. С.* О психологических системах // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 109–131.
3. *Выготский Л. С.* Психология и учение о локализации психических функций // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 168–174.
4. *Выготский Л. С., Лурия А. Р.* Этюды по истории поведения. Обезьяна, примитив, ребенок. М.: Госиздат, 1930.
5. *Глозман Ж. М.* Формы и методы опосредствования в нейропсихологической реабилитации и коррекции // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 4. С. 87–91.
6. *Глозман Ж. М.* Нейропсихология детского возраста. М.: Юрайт, 2017.
7. *Глозман Ж. М., Степанченко Т. В.* Л. С. Выготский и А. Р. Лурия. Истоки сотворчества // Вопросы психологии. 2004. № 6. С. 93–102.



8. *Зинченко В. П.* А. Н. Леонтьев и развитие современной психологии // Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1983. С. 7–16.
9. *Леонтьев А. Н., Запорожец А. В.* Восстановление движения: Психофизиологическое исследование восстановления функций руки после ранения. М.: Советская наука, 1945. 231 с.
10. *Лурия А. Р.* Природа человеческих конфликтов. М.: Когито-Центр, 2002. 527 с.
11. *Лурия А. Р.* Восстановление функций мозга после военной травмы. М.: Изд-во АМН СССР, 1948. 235 с.
12. *Рейф И.* Мысль и судьба психолога Выготского. М.: Генезис, 2011. 109 с.
13. *Akhutina T. V., Pylaeva N. M. L.* Vygotsky, A. Luria and Developmental Neuropsychology // Psychology in Russia: State of the Art. 2011. № 4. P. 155–175.
14. *Kotik-Friedgut B., Ardila A.* Cultural historical theory and Cultural Neuropsychology Today // Handbook of Cultural-Historical Theory. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. P. 378–399.
15. *Sozinova E. V., Glozman J. M., Levin O. S., Unishenko N. A.* Neuropsychological rehabilitation of patients with Parkinson's disease: efficiency criteria // Psychogeriatrics Polska. Vol. 2. № 4. P. 425–435.

УДК 159.9

**Кузнецов Михаил Иванович**

канд. техн. наук, доц., акад. РАЕН, директор  
Союза развития наукоградов, Москва, Россия

**Mikhail I. Kuznetsov**

Dr. Sci. (Tech.), Associate professor, Academician,  
Director of the Union for Development of Science Cities, Moscow, Russia

## **УРОКИ ЕЛЕНЫ КРАВЦОВОЙ. 25 ЛЕТ ДРУЖЕСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА**

**Аннотация.** Показана деятельность выдающегося психолога Елены Кравцовой по разработке и реализации уникального комплекса программ развивающего образования для детей и юношества на основе культурно-исторической психологии, созданию Института психологии имени Л. С. Выготского и организации широкого международного сотрудничества.

**Ключевые слова:** психология, образование, Кравцова, Выготский, программы, институт.

## LESSONS OF ELENA KRAVTSOVA. 25 YEARS OF FRIENDLY COOPERATION

**Abstract.** The work of the outstanding psychologist Elena Kravtsova on the development and implementation of a unique set of programs for developing education for children and youth based on cultural-historical psychology, the creation of the Vygotsky Institute of psychology and the organization of broad international cooperation is shown.

**Keywords:** psychology, education, Kravtsova, Vygotsky, programs, institute.

Наше знакомство, а затем и деловое и дружеское взаимодействие с Еленой Евгеньевной Кравцовой началось в первые девяностые годы прошлого (уже) века. В начале 1990 году я был избран депутатом Московского областного Совета народных депутатов (Мособлсовета), председателем Постоянной комиссии по образованию, науке и культуре и членом Президиума Мособлсовета, и к концу года оставил свою научно-педагогическую деятельность в области автоматизации производства и промышленной робототехники, полностью сосредоточившись на этой депутатской работе. Постоянной комиссией в то время называлось структурное образование, аналогичное тому, что в сегодняшних представительных органах называется комитетом. Правда, роль Мособлсовета и, соответственно, его структурных подразделений была более значимой, по сравнению с сегодняшней Московской областной думой (Мособлдумой). В то время (до 1994 года) исполнительная власть в Московской области осуществлялась Исполнительным комитетом (Исполкомом) Мособлсовета в главе с председателем Исполкома, который имел меньше полномочий и был более зависим от Мособлсовета, чем сегодняшний губернатор по сравнению с Мособлдумой. Эти обстоятельства важны для понимания наших возможностей и последующих событий.

В это время шла широкая общественная дискуссия о реформировании системы образования, об ориентации на развитие личности ребенка, были представлены результаты разработок ВНИК «Школа», его руководитель Эдуард Днепров назначен министром образования, разработан и был принят (в 1992 году) закон «Об образовании», качество которого было отмечено ЮНЕСКО. В нашей комиссии проблемам развития образования уделялось большое внимание. Мы старались, как бы теперь сказали, «сканировать» образовательное пространство, выявить и поддержать имеющиеся инициативы и разработки. Поскольку в это время происходили и экономические реформы, то одной из проблем была передача ведомственных детских садов в муниципалитеты. Вот анализируя эту ситуацию в разных районах Подмосковья, член нашей комиссии Елена Яборова и «наткнулась» на детский сад в поселке Белоозерский. Это, правда, был не просто детский сад, в нем были также дети младшего школьного возраста, да

они все еще и жили-играли-занимались в общих разновозрастных группах. Елену особенно удивило и даже поразило то, что в этих же группах были и дети «с задержкой развития», которые наравне со всеми детьми играют и, как она выразилась, у них «глаза, как фонарики, горят!» (Елена – логопед и в этом понимала хорошо...). Выяснилось, что это не сама заведующая этим «семейно-общественным детским центром» (это одно из названий так устроенных учебных заведений) придумала эту довольно обширную комплексную программу. Авторами этой программы, которая начала уже реализовываться на ряде «экспериментальных площадок» были Геннадий Григорьевич и Елена Евгеньевна Кравцовы вместе с несколькими коллегами-сотрудниками, прежде всего Еленой Бережковской и Людмилой Кожариной. Они работали в то время в НИИ дошкольного воспитания Академии педагогических наук. Мы познакомились. Подробно обсуждали (в том числе на заседании комиссии) как психологические основания, так и программно-организационные особенности построения такого образовательно-воспитательного комплекса. «Образовательный потенциал» комиссии был довольно представительным: депутатами были несколько действующих и бывших директоров школ, проректор по науке Орехово-Зуевского пединститута, руководитель городского отдела образования наукограда Жуковского, директор Сергиево-Посадского музея-заповедника, несколько научных сотрудников из Химок, Менделеево, Электрогорска. Членом комиссии был также известный религиозный деятель Митрополит Волоколамский и Юрьевский Питирим (Константин Владимирович Нечаев), возглавлявший издательский отдел Московского Патриархата. Особенно интересным, вызывавшим много вопросов и просьб – «поподробней, пожалуйста», – было то, что группы объединяют детей разного возраста (от 3 до 10 лет), включая и братьев-сестер, что в одной группе работали одновременно два педагога-воспитателя, что все работники не просто совокупность «функций»: эти – воспитатели, те – нянечки, уборщицы, повара и т.п., а составляют общую с детьми «семью», в которую втягиваются, «инкорпорируются» и родители, родственники. Вся эта разновозрастная жизнь выстраивалась в виде своеобразных (и разнообразных) событий, игр и общения детей и взрослых. Игра-путешествие (в Египет, Китай, на Северный полюс...), бал пушкинской эпохи и др. строятся так, что даже в сборах и подготовке к ним участвуют все дети, от самых маленьких до старших, которые при этом сотрудничают и взаимодействуют между собой и со взрослыми. Часто гости, которым не возбраняется иногда присутствовать на таких «событиях», не всегда понимая, что это не «демонстрация достижений», на вопрос «А сколько времени (сколько раз) вы репетировали?» получают ответ: «Балы не репетируют...».

И в эти разнообразные, выстроенные с внутренними развивающими педагогическими задачами, события, игры, общения детей и взрослых «встроен» программный материал, соответствующий каждому из дошкольных и младшего школьного возрастов.

Результатом такого лавинообразного «погружения» депутатской комиссии в этот сложный организационно-программный комплекс с научным психолого-педагогическим основанием стало решение о создании специальной научно-практической лаборатории. Конечно, пришлось «поработать» с соответствующими подразделениями (особенно финансовыми) Исполкома, использовать дружеские отношения с первым заместителем главы администрации области Анатолием Долголаптевым, договориться с кем-то из глав городов. И вот такая лаборатория под руководством Елены Евгеньевны Кравцовой была образована (зарегистрирована в городе-наукограде Долгопрудном в середине 1993 года). Она получила название «Областная научно-внедренческая лаборатория психопедагогики образования» и финансировалась непосредственно из областного бюджета, минуя Комитет по образованию.

В процессе формирования концепции создания и развития лаборатории, программы и плана ее работы, обсуждения многих вопросов, связанных образованием и развитием, у нас с Еленой Евгеньевной сложились очень дружеские отношения.

Работа лаборатории, особенно в части создания и поддержки развития «экспериментальных» детских центров, имевших инновационный характер, высветила довольно много проблем развития не только в системе образования. Поскольку возраст детей дошкольного и младшего школьного возраста, «участвующих» в образовательно-воспитательном процессе составлял 3-10 лет, то переход на «устойчивое функционирование» детского центра или тех групп, которые работали по этой программе, возможен был через 7 лет, то есть когда пришедший трехлетний ребенок достигнет подросткового возраста, или через 4 года, если группы формируются сразу детьми 3-6 лет, затем каждый год пополняясь младшими. До этого времени режим работы был переходным с большим участием «курирующей команды» лаборатории.

В то же время практика показала, что гораздо чаще по разным причинам могут «меняться» разного рода администраторы (заведующие этим детским центром или, что более вероятно, руководители органов управления образованием). Новые «начальники» – новые инновации («А что это у нас уже два – вариант: три – года все одна и та же программа? Давайте что-то поновее...»). Довольно часто для этого приводились «аргументы», «вопросы-замечания». Одной из таких «патриотических» претензий были замечания о том, что вместо китайских, египетских, греческих «путешествий», надо бы отечественную

культуру больше осваивать. Приходилось (и Елене Евгеньевне и мне иногда) разъяснять, «погружать», убеждать, а иногда и включать «внешнее влияние»... Освоить «свою» культуру можно лишь через сравнение, через параллельное освоение других культур. Русская культура даже и формировалась как результат диалога европейской и национальной культур. «Наше все» – Пушкин и интеллигенция XIX века говорили на французском и других языках.

В работе по развитию наукоградов мне неоднократно приходилось встречаться с подобными «сменами инноваций». Я даже сформулировал горько-юмористический «Закон постоянной оперативной смены инноваций», в соответствии с которым каждый новый руководитель вводит «свою» инновацию, которая непременно если не заменят, то по крайней мере затеняет предыдущую, и – через небольшое время – следующую, после чего не дожидаясь реализации переходит на другую руководящую работу.

Кстати, с наукоградами связана еще одна история, на дополнительный анализ которой меня побудила Елена Евгеньевна. Системный кризис начала 90-х годов породил снижение финансирования науки, что, естественно, отразилось и на ситуации в наукоградах. Это было также заметно по весьма настороженному отношению к нашим предложениям об открытии детских центров, работающих по программе, предлагаемой создаваемой, а потом уже созданной лабораторией. Сущностные содержательные характеристики предлагаемой программы вполне понимались и принимались в наукоградах, а вот дополнительные расходы (2 педагога воспитателя в группе и др.) взять в большинстве городов было неоткуда, тем более что стандартные нормативы этого делать не позволяли. Но выявились и некоторые другие проблемы. Елена Евгеньевна в это время также вела консультации в Московской областной детской консультативной поликлинике. Туда обращались родители с «проблемными» детьми для получения каких-то рекомендаций, направлений при необходимости в специализированные медицинские учреждения. И вот Елена Евгеньевна мне рассказывает, что во многих случаях «проблемность» не у детей, а у их родителей, причем этот феномен наблюдается заметно чаще не в сельских районах, а именно в наукоградах. Оказалось, что недофинансирование науки приводит к невыплатам зарплаты, а сами и так невысокие зарплаты съедаются инфляцией, из-за чего родители вынуждены в поисках адекватного (иногда дополнительного) заработка ездить в Москву, где возможности работы больше (а из Протвино или Пущино, например, дорога в Москву занимает порядка 3-х часов в одну сторону). Приходится вставать рано и возвращаться поздно, что сказывается и на состоянии родителей, приводя к усталости, раздражительности и т.д. и на уменьшении возможности общения с детьми, что, естественно, сказывается и на их состоянии. В дальнейшем в работе, связанной с развитием

наукоградов и лоббированием их интересов на федеральном уровне мы учитывали и эти проблемы.

Во время наших разговоров на самые разные темы Елена Евгеньевна частенько приводила примеры «из жизни» взрослых и детей, которые были мне очень интересны не только тем, что показывали некоторые особенности детско-взрослого диалога (или его отсутствия), но и метафорически относились к ситуациям более общего порядка. Например, один человек очень хотел, чтобы его маленькая дочь, когда она вырастет, стала, как и он, хорошим инженером и всячески способствовал этому, покупая ей соответствующие игрушки. Однажды он купил ей шедевр технического «игрушкостроения» – большую и сложную действующую землечерпалку. Он показал ей все ее возможности, элементы конструкции, рассказал о принципах работы. На следующий день, придя с работы, он первым делом направился в комнату дочери. Открыв дверь, он увидел, что землечерпалка лежит на боку, накрытая каким-то платочком, а рядом сидит и ласково смотрит на нее его дочурка, приговаривая: «...спи, спи, принцесса Землечерпалка».

Однажды Елена Евгеньевна рассказала мне такую историю. Когда-то Кравцовы (ЕЕ и ГГ) пошли в гости к знакомым, у которых был маленький сын. Они зашли в магазин, выбрали и купили для него самые дорогие шоколадные конфеты. Тут я вспомнил когда-то популярного поэта Игоря Кобзева:

Папы знают: дети любят сласти.

Потому для каждого так просто –

Взять и подарить коробку счастья

Человечку маленького роста.

Елена Евгеньевна подтвердила, что именно так они и думали. Пришли в гости и, обращаясь к мальчику, сказали, что вот конфеты принесли. «Сосалки? – решил уточнить ребенок. – Нет, шоколадные! – сказали мы. – Тогда не надо, – подвел итог диалогу мальчик».

Эти и другие «рассказы из жизни», демонстрирующие особенности поведения и жизневосприятия взрослых и детей побуждали меня проявлять повышенное внимание к этим вопросам. Помнится, я встретил довольно любопытную запись выдающегося физика академика Евгения Фейнберга, который рассказывал, как его племяннице подарили куклу, а потом, увидев, что она «не проявляет интереса» к ней, и, пытаясь выяснить причину, услышали в ответ: «Она не любится».

В 1996 году Елена подарила мне только что вышедшую книжку «Разбуди в ребенке волшебника». (Примерно за год до этого Ролан Антонович Быков рассказал о том, что он играл Бармалея еще раньше – мы говорили о фильмах «Внимание, черепаха», «Айболит-66» – в Московском ТЮЗе в спектакле

«О чём рассказали волшебники». Это мне показалось неслучайным совпадением – Быков детей хорошо понимал и умел с ними работать).

В книжке Елены Евгеньевны много страниц посвящено воображению, его развитию, и мы много говорили о воображении и его не только «детском» значении (вспомнилось, как 1973 году – я читал лекции на Курильских островах – на острове Шикотан, который является крайней юго-восточной «точкой» нашей страны, стоя на высокой сопке и глядя в юго-восточном направлении на уходящее в и за горизонт водное почти выпуклое пространство – простиравшийся перед нами Тихий океан, я вдруг ясно представил себе, вообразил, что впереди передо мной «пол-Земли воды»!)

Вообще почти все наши разговоры с Еленой Евгеньевной, а часто и вместе с Геннадием Григорьевичем Кравцовым, вызывали поток воспоминаний, размышлений, иногда доосмыслений каких-то фактов, сюжетов, ситуаций. Именно обсуждение роли воображения в творчестве, позволило мне лучше понять, зачем в некоторых крупных американских научно-технических компаниях часто организуют стажировку сотрудников не в организациях технического или естественно-научного, а гуманитарного профиля, побуждая их, например, заниматься разбором и анализом романов, кинофильмов или театральных постановок, взаимодействуя с соответствующими специалистами. И расширяя таким образом пространство их опыта. Руководители компаний отмечали, что креативность сотрудников после таких стажировок значительно возрастает.

Потом я прочитал где-то у Выготского о «двойственной и взаимной зависимости воображения и опыта».

Видимо об этом Осип Манделъштам в одном из Восьмистиший:

«Он опыт из лепета лепит

И лепет из опыта пьет».

Через некоторое время после создания лаборатории мое общение с Еленой Евгеньевной расширилось до общения с семьей Кравцовых-Выгодской-Выготского. Они жили тогда на верхнем этаже в доме на Садовой Спасской. Лев Семенович Выготский в моем представлении – и ощущении – всегда в семье присутствовал, хотя Елена Евгеньевна обозначение «внучка Выготского» не любила и не поощряла. Но мне в общении с Гитой Львовной Выгодской всегда казалось, что Лев Семенович где-то довольно близко, может отошел куда-то. Ее рассказы об отце были очень живыми и трогательными. Наверное потому, что ее детские впечатления-воспоминания не были «разбавлены» или «затуманены» более взрослыми – ей только-только исполнилось девять лет, когда Лев Семенович умер.

Было интересно узнавать об отношениях Льва Семеновича дома, где он и работал много, об отношениях в семье, с детьми и к детям, причем не только

к своим. Как говорила Гита Львовна он всегда позволял детям играть, даже когда работал, а к ней приходили соседские дети: «Конечно, можно, ведь ко мне приходят товарищи и было бы несправедливо, если бы к тебе не могли прийти». И они играли на нескольких квадратных метрах почти у него «на голове». Мне повезло, что в это время готовилась к изданию книга о Л.С. Выготском (издана в 1996 году: Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М. Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. – М.: Смысл, 1996; в ней часть 3, скромно названная «Глазами дочери», – воспоминания об отце).

Гита Львовна была психологом, дефектологом, кандидатом наук, разработала востребованную программу работы с глухими детьми, и я частенько слышал, как разные люди договаривались о том, чтобы привести своих детей «с проблемами» к ней для консультации.

Дополнительным сближающим обстоятельством в наших отношениях с Гитой Львовной стало совпадение в любви к стихам и особенно к стихам Мандельштама. Мы частенько в разговорах «обменивались» фрагментами «из Мандельштама». Было удивительно узнать, что Лев Семенович был лично знаком с Осипом Эмильевичем. Это казалось невероятным.

Я узнал и о большой подвижнической роли Гиты Львовны, которая, вначале вместе с мамой Розой Ноевной Выготской, а потом и сама, приложила поистине гигантские усилия для сохранения (и поиска, собирания) наследия отца. Именно сохранение не только научного архива, трудов, текстов Льва Семеновича, переписки и воспоминаний о нем, но и сохранение и семейная «трансляция» «духа Выготского» – ее несомненная заслуга.

Интеллигентность, уважение и внимание к людям (и, что особенно важно, даже когда они еще дети), к личности, преданность делу, научной и педагогической деятельности, творческая активность, верность принципам и ценностям независимо от текущих жизненных обстоятельств – все это и семейные традиции Кравцовых.

Обучение и воспитание по программе, которая получила теперь хорошо известное название «Золотой ключик», идёт по специально разработанным сценариям с захватывающими играми и событиями и подготовкой к ним, которая не менее интересна и тоже происходит часто в игровой форме. Причем с участием не только взаимодействующих между собой детей разного возраста и педагогов-воспитателей, но и других взрослых, работающих в Детском центре. Во всех этих сценариях и их событийных и игровых реализациях включен психологически обоснованный материал для каждого возраста. В события вовлекаются и родители и другие родные детей, участвуют не только педагоги-воспитатели, но и другие взрослые. В сущности такой семейно-общественный Детский центр не просто «детский сад – школа», работающий по отличающейся



от других программы, а определенного масштаба «общество», со всеми его «членами»: воспитателями-учителями, детьми, родителями, нянечками, поварами, гостями и пр. и пр... При этом большая работа проводилась по дообразованию педагогов-воспитателей и консультированию родителей. Причем здесь не подходил популярный термин «переподготовка». Педагогов-воспитателей приходилось практически заново учить тому, что умеют делать дети, – умению играть или учиться. Для полноценной игры или учебы детей, у взрослых самих должна быть сформирована игровая или учебная позиция в качестве субъектной.

При этом возникали вопросы о том, как должно строиться и высшее педагогическое и психологическое образование. Имея намерение организовать подготовку соответствующих специалистов, мы перебирали возможные вузы с ориентацией на их подчиненность или расположение в Московской области, но в конце концов решили попробовать сделать это в Российском государственном гуманитарном университете (РГГУ). Ректором этого первого в стране гуманитарного университета, совсем недавно образованного на базе Историко-архивного института и получившем для развития обширные помещения Высшей партийной школы на Миуссах (исторически – здание Народного университета им. А.Л. Шанявского) был известный историк и политик Юрий Афанасьев. Юрий Николаевич в середине 1993 года прекратил свою депутатскую и политическую деятельность, решив сосредоточиться на развитии РГГУ, и серьезно осмысливал подходы к развитию современного университетского образования. Мы были знакомы с Ю.Н. Афанасьевым со времени его участия в выборах народных депутатов СССР в 1989 году по Ногинскому избирательному округу, в который входил и город Электросталь, где я преподавал в Московском институте стали и сплавов, имевшем в нем филиал, и откуда был также на волне «демократических преобразований» избран в 1990 году в Мособлсовет.

Я встретился с Юрием Николаевичем и рассказал о научно-внедренческой лаборатории психопедагогики образования, сложившейся в ней научно-педагогической «команде», о глубокой научной проработке вопросов развивающего образования на базе культурно-исторической психологии Выготского и ее развития, о разработке и практической реализации образовательных программ дошкольного и школьного возраста и о концепции модели высшего психологического образования. Юрия Николаевича эта тема заинтересовала, он сказал, что подобные вопросы могут быть интересны для современного гуманитарного университетского образования в целом. Особенно его заинтересовали два тезиса: о научной группе, исследующей развитие личности и достигшей здесь большего, чем другие, понимания, и особенно о разработке и практической реализации основанной на таком понимании образовательной

программы. И что в основе программы и ее реализации «развивающий минисоциум». Мы договорились о встрече в «расширенном составе». Уже упомянутая член нашей комиссии Мособлсовета Елена Яборова, восхитившаяся в свое время «экспериментальным» Детским центром (а она раньше была помощником Афанасьева во время выборов и его депутатства) «внесла свой вклад», тоже рассказав Юрию Николаевичу о Кравцовых, научно-образовательном потенциале их научной группы и успешной практике их работы. В итоге последующих встреч и обсуждений были сформированы предложения и довольно быстро написана и представлена концепция Института психологии, который и был создан в 1995 году. Первым директором института был назначен Геннадий Григорьевич Кравцов, защитивший к этому времени докторскую диссертацию. Елены Евгеньевны продолжила руководство лабораторией психопедагогики образования, сотрудники которой совмещали свою работу с работой в Институте психологии РГГУ.

Однако, несмотря на оперативно принятые решения ректора о создании института, не все в его дальнейшем развитии оказалось гладко и просто. Геннадью Григорьевичу пришлось окунуться в работу с реальной бюрократической машиной университета. Ее значимые «представители» (проректоры и руководители ряда подразделений) не участвовали в подготовке принятия решения, не понимали, зачем это вдруг кому-то – сразу институт, «откуда они взялись», кто «привел», «продвинул», то есть мыслили не в категории развития университета, а склонны были традиционно показывать «кто в доме хозяин» и не жаловали «не своих». Геннадий Григорьевич склонный к научной содержательной и теоретической работе столкнулся с необходимостью тратить огромное количество времени на «бумажные» формальности, выполнение мало понятных требований «начальства», разгадывать, а часто попадаться в бюрократические ловушки. Это сильно тормозило реализацию – содержательную – концепции формирования и развития института. Университетская «начальственная» бюрократия привычно хотела, чтобы строилась не новая, оригинальная, а привычная «стандартная» образовательная система. Опыта и навыков обращаться к ректору, как арбитру в разрешении административных разногласий, не было, да и неудобно это делать по всякому поводу. В особых случаях с Ю.Н. Афанасьевым встречался я, объясняя ситуацию и добиваясь купирования особенно тормозящих решений (или отсутствия необходимых решений). Через пару лет ситуация стала критической и некоторые влиятельные проректоры (прежде всего проректор по учебной работе Н.И. Басовская) пробовали ставить вопрос о «закрытии проекта». Однако с ректором удалось договориться о снятии напряженности путем определенного компромисса. Юрий Николаевич, которого предложенная концепция института удовлетворяла, и он хотел сохранить приглашенную «коман-

ду» создателей института, но и вынужден был, хотя бы частично, удовлетворить претензии и пожелания своих заместителей. Он заменил директора – им стала Е.Е. Кравцова. Возможно, он считал, что женщины – «основной» проректор Н.И. Басовская и Е.Е. Кравцова – легче найдут общий язык, тем более что этим назначением продемонстрировал твердое намерение развивать созданный Институт психологии в концепции Г.Г. и Е.Е. Кравцовых. Геннадий Григорьевич целиком отдался любимому делу, стал заведующим кафедрой психологии личности и заслуженным профессором РГГУ (2012). Елена Евгеньевна тоже не была в восторге от погружения еще и в бюрократическое пространство, но к этому времени все же накопила некоторый опыт в общении с руководителями Московской области разного уровня при руководстве Лабораторией психопедагогики образования.

И ей удалось закрепить позиции института в университете, реализовать все намеченные концептуальные идеи и положения. Важным было и то, что, несмотря на сомнения и вялое сопротивление университетской бюрократии, удалось довольно быстро открыть аспирантуру по психологическим специальностям. Здесь нам в Министерстве общего и профессионального образования очень помогли прямые дружеские контакты с М.Н. Костиковой.

Институту было присвоено имя Л.С. Выготского (на это не сразу согласилась осторожная Гита Львовна), создан Фонд Л.С. Выготского. начали проводиться ежегодные Международные чтения памяти Л.С. Выготского (к настоящему времени проведено 20 чтений с широким международным участием профессионалов высочайшего уровня), и получило развитие обширное международное сотрудничество.

Реализация уникальной модели университетского психологического образования включила, добавила в созданный комплекс программ развивающего образования «обнимающих» дошкольный и младший школьный возраст, подростничество, раннюю юность (соответственно, программы «Золотой ключик», «Мастер» и «Открытие») и в их практическую реализацию на нескольких площадках, еще и студенческую юность.

Под руководством Геннадия Григорьевича и Елены Евгеньевны Кравцовых удалось создать по сути единственную в стране комплексную систему образования с серьезными научными основаниями. Систему, ориентированную на развитие детей разного возраста, на формирование людей креативных, способных к творчеству, поиску, к нестандартному подходу в различных внешних обстоятельствах и жизненных ситуациях.

Елена Кравцова смогла сохранить положенные в основу института принципы и удержать его развитие и после смены ректора (в 2003 году Ю.Н. Афанасьев стал президентом университета) и жесткого ограничения «университет-

ских вольностей», когда были пресечены попытки получить негосударственное финансирование от компании ЮКОС, и после его ухода из университета в 2006 году. Однако, ориентация высокого руководства министерств и ведомств «на послушание» подведомственных организаций и согласие вновь пришедшего университетского руководства на ограничение и даже окончательное свертывание университетской автономии, сопровождающееся командными методами управления, сокращениями штатов и увеличением педагогической нагрузки, в конце концов, привели к конфликтам в университете между ректором и профессурой, которую поддержала и некоторая часть студентов. В результате Елена Евгеньевна со значительным количеством сотрудников в знак протеста против устойчивого произвола начальства покинули РГГУ. Университетское начальство не было особенно обеспокоено. Их не беспокоил ущерб престижу в стране и зарубежом. Институт-то психологии им. Л.С. Выготского как подразделение университета остался. Назначен новый директор. И невдомек, что это будет только «скорлупа», муляж того уникального института, который создавался выдающейся командой психологов – продолжателей и «развивателей» культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. Это как в детских опытах с сырым яйцом, в котором проколоты иголкой дырочки и высосано содержимое, можно его показывать, и даже говорить, что оно целое, но цыпленок из такого яйца получить не удастся.

Несмотря на драматичность ситуации, Елена Кравцова продолжила научную и педагогическую деятельность. Продолжались Международные чтения памяти Л.С. Выготского, хотя их организация стала более сложным делом, стала работать в Московском городском педагогическом университете, создав там лабораторию культурно-исторических моделей образования и предвуниверсарий, много выезжала в регионы, проводя пользующиеся большим успехом семинары для учителей и воспитателей. Вспоминаются дневники Ролана Быкова: «Я побит – начну сначала!».

Мы обсуждали и возможное «приземление» наследия Л.С. Выготского в Новосибирской области: в Новосибирском государственном педагогическом университете, в наукограде Кольцово.

Я встречал в некоторых публикациях слова о мягкости, хрупкости и ангельском характере Елены Евгеньевны. Но при всей изящности Елена Кравцова была очень твердым в убеждениях и стойким человеком, верным принципам и ценностям, которым никогда не изменяла и которые она всегда отстаивала на всех уровнях и в любых, даже критических, ситуациях. И это для меня главный урок Елены Евгеньевны.

К сожалению, Елена Евгеньевна ушла из жизни накануне своего 70-летия. Жесткие ограничения COVID-пандемии не позволили нам попрощаться. Я хочу

закончить эти заметки в память о любимом друге, выдающемся психологе развития и педагоге Елене Евгеньевне Кравцовой стихотворением Осипа Мандельштама, прочитанном мной на прощании с ее мамой Гитой Львовной Выгодской.

Сестры – тяжесть и нежность – одинаковы ваши приметы.

Медуницы и осы тяжелую розу сосут.

Человек умирает. Песок остывает согретый,

И вчерашнее солнце на черных носилках несут.

Ах, тяжелые соты и нежные сети,

Легче камень поднять, чем имя твое повторить!

У меня остается одна забота на свете:

Золотая забота, как времени бремя избыть.

Словно темную воду, я пью помутившийся воздух.

Время вспахано плугом, и роза землю была.

В медленном водовороте тяжелые нежные розы,

Розы тяжесть и нежность в двойные венки заплела!

УДК 159.922

**Наумова Валентина Александровна**

канд. психол. наук, доц. кафедры теоретической  
и практической психологии,

Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга, Россия

**Valentina A. Naumova**

Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor,

Department of Theoretical and Practical Psychology,

Kamchatka State University named after Vitus Bering, Russia

## **ДИАЛОГ ПОКОЛЕНИЙ: КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема диалога поколений в контексте культурно-исторической концепции. Автор исходил из понимания ценности сохранения коммуникации между дошкольниками и старшим поколением как значимого средового воздействия, влияющего на актуальные процессы развития и дальнейшую жизнь ребенка.

**Ключевые слова:** трансляция культурного наследия, межпоколенческая коммуникация, образ стареющего человека, дошкольники, родители, старшее поколение.

## **DIALOGUE BETWEEN GENERATIONS: A CULTURAL AND HISTORICAL APPROACH**

**Abstract.** The article deals with the problem of generations' dialogue in the context of the cultural and historical concept. The authors proceeded from the understanding of the value of preserving intergenerational communication between preschool children and the older people, as a significant environmental impact that affects the current development processes and the future life of the child.

**Keywords:** broadcast of cultural heritage, intergenerational communication, image of an aging person, preschoolers, parents, older generation.

**Введение в проблему.** Фундаментальные положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского базируются на важной роли культуры в психическом развитии ребёнка. «История культурного развития ребенка приводит нас к истории развития личности» – писал учёный [5, С. 41]. Известно, что культура отражает опыт, накопленный человечеством. Благодаря взаимодействию предшественников и потомков сохраняется трансляция культурного наследия цивилизации, как одно из важнейших условий развития общества и каждого человека. Динамика общества определяет специфику актуального взаимодействия поколений. В современном "цифровом" мире, в условиях общедоступной информации и сильно ускоряющегося темпа изменений жизни исчезает четкость противопоставления детства и взрослости как «образа потребного будущего» [18, С. 7]. Сложившиеся реалии репрезентируют иные варианты образа жизни современного человека. Сегодня старшее поколение также становится другим, где традиционные представления о их возрастной пассивности, зависимости, одиночестве, интеллектуально-когнитивном дефиците в большинстве своем на настоящий момент могут быть абсолютно несостоятельными [21; 29]. В то же время, в обществе не утрачивает актуальность проблема триггерных возможностей функционирования негативных стереотипов старости, запускающих модель дискриминации и пренебрежения старшего поколения со стороны более молодых и тем самым разрушающих возможности диалога поколений и обесценивающие традиционные роли предшественников как носителей знаний и посредников между ребенком и культурой [9; 20]. Ряд исследований констатируют, что с возрастом число негативных оценок людей старшего поколения увеличивается, и уже у 25-летних молодёжи довольно трудно скрыть сформированное неприязненное отношение по отношению к старым людям [14; 17].

Некоторые современные исследования свидетельствуют о проявлении отрицательных взглядов к пожилым людям у детей в раннем возрасте [27; 28]. Работы, изучающие взгляды дошкольников и младших школьников на пожи-

лых людей ограничены и порой противоречивы. Так, например, в работе *Goldman R. J., Goldman J.D. (1981)* дети младшего школьного возраста характеризуют пожилых людей как обязательно больных или с плохим здоровьем. Однако, в других исследованиях показаны примеры иных представлений стариков у детей, как людей добрых, дружелюбных, но менее умелых, умных, и независимых чем их родители [25; 30]. Отдельные исследования представления потомков о старшем поколении показали, что у детей модель образа старости, закладывающая конструкт собственных способов взросления и старения, основана только на личном взаимодействии с пожилыми людьми [24; 26]. Л.С. Выготский, в качестве необходимого условия психического и личностного развития ребёнка рассматривал общение, а возраст определял через социальную ситуацию развития как "специфическом, своеобразном для данного возраста, единственном и неповторимом отношении между ребёнком и средой" [4, С. 903]. Переживание ребёнком среды своего обитания и себя в этой среде составляет основу социальной ситуации развития. Важно, что отношение должно быть едино и "внутри культурного целого, в котором исторически кристаллизован опыт деятельности, общения и мировосприятия, который индивиду необходимо не только усвоить, но и построить на его основе собственный опыт" [11, С. 15–36]. Вслед за Л.С. Выготским, мы считаем, что диалог поколений, предполагающий отношения и общение между представителями разных возрастов, важно рассматривать с точки зрения категории «значимых событий» – средовых воздействий, которые влияют на процессы развития и дальнейшую жизнь ребенка, – «причины», запускающей отдаленные последствия [13, С. 44].

Нам представилось важным изучить социальную ситуацию развития дошкольников в контексте представления прародителей о своем возрасте и (не)влияния представлений родителей о старшем поколении, (не)возможности общения детей со своими бабушками и дедушками на формирование детского образа старого человека.

**Выборка исследования.** В исследовании приняли участие 192 респондента: 67 детей в возрасте от 5 до 6,8 лет (56,7% девочек и 43,3% мальчиков); 67 родителей (85,1% матерей и 14,9 % отцов) в возрастном диапазоне от 23 до 59 лет (56,7% – 23–35 лет; 43,3% – 36–59 лет) и 58 респондентов старшего поколения в возрасте от 43 до 75 лет ( 56,9% – 43–55 лет; 43,1% – 56–75 лет) – из них 84,5% бабушек и 15,5% дедушек.

Сбор данных проходил на базах "Центра развития личности и психолого-педагогической помощи населения" и Центра развития ребенка в г. Петропавловск-Камчатский.

## **Методики исследования.**

1. *Метод анкетирования.* Родители отвечали на вопросы анкеты, направленные на получение информации о социально-демографических характеристиках родителя и прародителей, о проблеме (не)участия и степени (не)использования поддержки старшего поколения по воспитанию внуков, а также (не)возможности общения ребёнка со своими бабушками и дедушками.

2. *Метод направленного ассоциативного эксперимента* был использован в выборке родителей и группе старшего поколения. Респондентам предлагалось написать не менее 5 ассоциаций на слова-стимул "*старый человек*". Все ответы оценивались по шкале Лайкерта в диапазоне от -3 до +3 независимыми экспертами ( $n = 25$ ). Дополнительно проводился качественный анализ ответов с использованием элементов контент-анализа [19, с. 30].

3. *Метод проективного рисунка («рисуночный тест»)* был реализован в группе дошкольников. В инструкции ребёнку предлагалось нарисовать его представления о старом человеке: «*Пожалуйста, нарисуй, как ты представляешь (видишь?) старого человека*». Испытуемым были предложены лист бумаги формата А4, ластик, простые карандаши, набор из восемнадцати цветных карандашей. На завершающем этапе рисования экспериментатор просил ребёнка рассказать о своей работе. Сбор данных проходил в подгруппах по 3–4 человека. Работы детей анализировались по совокупности двух критериев: оценки формальных показателей рисунка и независимой экспертной оценки по шкале Лайкерта в диапазоне от -3 (соответствует отрицательному образу) до +3 (соответствует положительному образу) детских работ с опорой на стенограммы их рассказов.

## **Результаты исследования**

### *1. Выборка родителей и старшего поколения.*

Из родительских анкет нами было выяснено, что среди прародителей ( $n = 191$ ) преобладают бабушки (72,3%) в возрастном диапазоне от 43 до 78 лет (средний возраст 58 лет). Многие исследователи фиксируют факт того, что в подавляющем большинстве случаев именно у бабушек в возрасте до 65 лет большая вероятность взаимодействия с внуками и правнуками [2; 16]. В Камчатском крае у женщин официальный возраст выхода на пенсию 50 лет, в то же время, респонденты представили информацию о 64,5% бабушек продолжающих свою трудовую деятельность. Также большой процент родительской выборки (59,7%) свидетельствует о преобладании семей, состоящих только из "молодых" родителей и детей и низкой степени поддержки прародителями в вопросах заботы, поддержки и воспитания внуков. Данный факт совпадает с российскими демографическими тенденциями последних лет, что дает осно-



вание размышлять об ослаблении взаимообмена межпоколенческими функциями [7].

Особый интерес представляет мнение родителей о возможности (не)общения ребёнка со своими бабушками и дедушками (рис. 1).

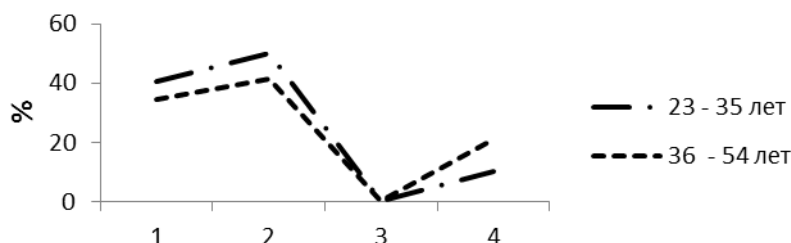


Рис. 1. Распределение ответов родителей на вопрос "Общение моего ребёнка с бабушкой и дедушкой: 1 – достаточное; 2 – недостаточное; 3 – необязательное; 4 – отсутствует"

Итак, больший процент родителей считают недостаточным общение своих детей с прауродителями. К причинам дефицита общения родители отнесли: проживание старшего поколения за пределами региона (58,5%) или в отдалённых (часто труднодоступных) районах Камчатки (21,4%), избегание или длительное конфликтное состояние взрослых (7,3%); смерть прауродителей (12,1%). Важно отметить, что абсолютно все респонденты исключают возможность "необязательного" общения своего ребёнка с бабушкой и дедушкой, и в тоже время большая часть родителей (56,7%) поддерживает идею о желательности ограниченного участия прауродителей в воспитании внуков.

Возможно такое состояние также может косвенно отражать недостаточность эффективного диалога поколений.

Из представленных 580 ответов "Направленного ассоциативного эксперимента" (319 родителями и 261 респондентами старшего поколения) экспертами, на основе их семантического сходства, были выделены несколько категорий ассоциаций (табл. 1).

Таблица 1

Частотный выбор и примеры категорий ассоциаций на слово-стимул в выборках родителей и старшего поколения

| Категории ассоциаций | Частота выбора, % |                           | Критерий Фишера, $\varphi$ | Примеры ассоциаций (в порядке убывания частоты)                     |
|----------------------|-------------------|---------------------------|----------------------------|---|
|                      | Родители (n=319)  | Старшее поколение (n=261) |                            |   |
| 1                    | 2                 | 3                         | 4                          | 5   |
| Негативное отношение | 14,4              | 16,9                      | 1,14                       | Беспомощность, балласт, бедность, страх, немощность, неизвестность, |

| 1                            | 2    | 3           | 4      | 5   |
|------------------------------|------|-------------|--------|---|
|                              |      |             |        | жалость, стыд, дом престарелых, инвалидность ...  |
| Позитивное отношение         | 16,9 | 8,8         | 2,89** | Здоровье, активность, независимость, мудрость, уважение, опыт, жить с удовольствием ...             |
| Одиночество                  | 4,1  | 8,8         | 2,29*  | Изоляция, забвение, не понимание, скука, грусть, избегание...                                       |
| Биологическое старение       | 6,6  | <b>16,1</b> | 3,62** | Боль, слабость, плохое зрение, болезнь, лекарство, больница...                                      |
| Эмоциональный комфорт        | 15,4 | 7,3         | 2,73** | Спокойствие, отдых, умиротворение, созерцание, советы...  |
| Метафорическое представление | 9,4  | 8,8         | 0,24   | Твидовый пиджак, вязаный жилет, горы, старуха с клюкой, скамейка, телевизор, тень, песок ...        |
| Конечность жизни             | 2,6  | 6,5         | 3,09** | Уход близких, смерть, завещание, конец, итог...   |
| Новый статус                 | 22,6 | <b>12,3</b> | 3,23** | Пенсия, внуки, уважение, пироги, морщины, ворчливость, хобби, безделье, путешествие, седина...      |
| Параметры времени            | 3,4  | 3,4         | 0      | Пришло время для себя, веселье, свободное время, жизнь прошлым, серые будни...                      |
| Перспективы                  | 4,7  | 3,1         | 0,15   | Открытия, освоение нового, ресурс развития, радость уединения, второе дыхание, любить снова...      |
| Дивиденды старости           | 1,8  | 8,1         | 2,84** | Признание, почитание, востребованность, достаток, уникальность, видеть и передать плоды своей жизни |
| *p ≤ 0,05; **p ≤ 0,01        |      |             |        |   |

Как видно из таблицы 1, для родителей старый человек значимо ассоциируется с этапом вхождения в законный пенсионный возраст, появлением внуков, внешних признаков физиологических изменений (категория "новый статус), но при этом с сохранением здоровья, активности, независимости (категория "позитивное отношение") и эмоционального комфорта. Вероятно, что в данном возрасте превалирование активной реализации актуальных ежедневных потребностей жизни, достижения профессиональных, материальных и порой родительских амбиций, ожидания и планирование старости связаны именно с наличием "там" покоя и отдыха.

В когорте старшего поколения доминирует категории "биологического старения" и "негативного отношения к старости" на фоне принятия "нового статуса" старика. Данный факт можно трактовать только с позиции сохранения силы функционирования стереотипных представлений о старости как о возрасте неминуемых утрат и потерь. В то же время, обращает на себя внимание, что одновременно в данной группе "старый человек" значимо ассоциируется с потребностью в "...признании, почитании, уникальности, преемственности поколений...", что объединено в категорию «дивиденды старости». Демонстрацию обнаруженного противоречия вероятно можно объяснить с точки зрения тенденции к культурному смягчению представлений старости в России в контексте "триумфа активно-продуктивного старения". Обратимся к анализу независимыми экспертами "образов" стареющего человека (рис. 2).

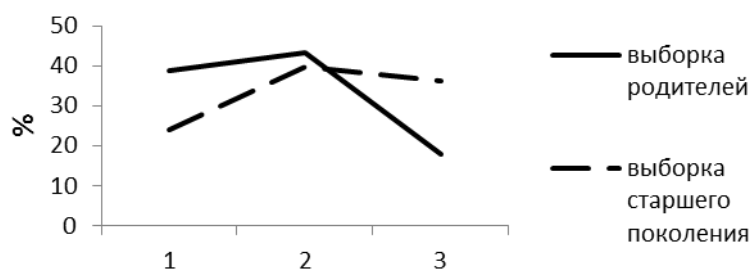


Рис. 2. Характер распределения "образа старого человека" в выборках родителей и старшего поколения (1 – "положительный образ"; 2 – "нейтральный образ"; 3 – "отрицательный образ")

Итак, в выборке родителей высокая частота ответов (43,2%) регистрируется по категории "нейтрального образа старого человека". Ответы, которые эксперты отнесли к категории "отрицательного образа" (17,9%) встречаются значительно реже, категорий "нейтрального образа" ( $\varphi = 3,43$ ,  $p \leq 0,01$ ) и "положительного образа" ( $\varphi = 2,92$ ,  $p \leq 0,01$ ). В группе респондентов старшего поколения также регистрируется больший выбор ассоциаций "нейтрального образа" (39,6%). Экспертами 36,2% ассоциаций оценены как образ "отрицательный" и 24,1 % как "положительный". Значимые различия зафиксированы только между "положительными" и "нейтральными" образами старости ( $\varphi = 1,77$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Таким образом, резюмируя анализ результатов "направленного ассоциативного эксперимента" мы можем предполагать, что взгляды родительской выборки на отрицательный и положительный образ старого человека определяются скорее через призму динамической системы (не)сохранения функционального благополучия и жизненной компетенции, а нейтральный образ респондентами репрезентируется как традиционный вариант вхождения в новый статус пенсионера и прародителя. В группе старшего поколения платформу

взгляда на образ стареющего человека составляет динамическая система здоровье/болезнь и негативные стереотипы старости, что вероятно и представляет поведенческие модели нейтрально-отрицательного клише стариков.

## 2. Результаты исследования детской выборки

Анализ формальных показателей детских рисунков свидетельствует о том, что большая часть детей (44,8%) приступили к тесту не сразу, с неохотой и часто отвлекались (58,2 %). Многие дошкольники (65,7 %) работу выполняли только простым карандашом. Также зарегистрированы данные о том, что 40,3 % работ содержат мелкие рисунки (из них у 17 детей графические образы расположены внизу листа). Данный факт можно трактовать, как демонстрацию дошкольниками скуки, не заинтересованности и малой значимости для них проблемы образов стареющего человека.

Обратимся к анализу оценок независимыми экспертами детских работ, в зависимости от их (не)достаточности общения со старшим поколением (табл. 2)

Таблица 2

**Выраженность показателей образов старого человека  
в общей выборке детей и в подгруппах**

| Категории образов | "Достаточное" общение, %<br>(n = 25) | Ограниченное общение,<br>%<br>(n = 42) | Критерий Фишера<br>φ эмп |
|-------------------|--------------------------------------|--|--------------------------|
| Отрицательный     | 32,0                                 | 14,3                                   | 1,69*                    |
| Нейтральный       | 8,0                                  | 80,9                                   | 6,48**                   |
| Позитивный        | 60,0                                 | 4,8                                    | 5,18**                   |

\* $p \leq 0,05$ ; \*\* $p \leq 0,01$

Итак, данные таблицы 2 свидетельствуют о том, что в группе детей имеющих возможность общаться с людьми старшего поколения значимо выражен как положительный образ стариков, так и отрицательный, а в группе ограниченного общения значимо доминирует нейтральный образ.

Результаты качественного анализа детских стенограмм свидетельствуют о том, что дети "достаточного общения" в своих повествованиях в первую очередь и в большей степени демонстрировали проявления эмоциональных взаимоотношений со старшим поколением (*добрая(ый), не злая; хорошая(ий), не сильно ругает, обнимает, любит, целует и т.д.*), а в меньшей степени свои наблюдения об особенностях возрастной компетентности пожилых. Важно отметить, что в этой же подгруппе все участники опираются исключительно на собственный опыт отношений с людьми старшего поколения (чаще с бабушками).

В группе испытуемых ограниченного общения образы старости носят скорее поверхностный и собирательный характер (кто-то сказал, мы увидели и т.д.). Кроме того, дети данной подгруппы акцентируют своё внимание на стереотипных признаках биологической старости (*плохо видит; ходит с палочкой;*

мало волос на голове и зубов не было ...), а эмоциональное сопровождение довольно индифферентное (...она не злая, не добрая, просто уже бабушка). Интерес представляет анализ (не)влияния представления родителей о стареющем человеке на детские образы стариков (рис 3).

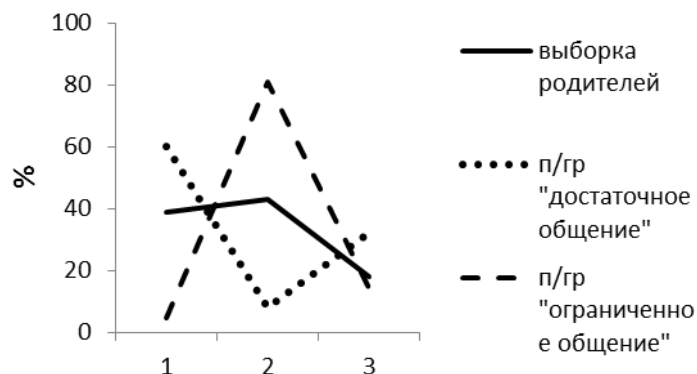


Рис. 3. Профили частотных распределений выбора образов старости в родительской выборке и подгруппах дошкольников (1 – "положительный образ"; 2 – "нейтральный образ"; 3 – "отрицательный")

Как видно из рисунка 4, родители и дети, отнесённые экспертами в подгруппу "ограниченного общения" показывают сходные графические профили распределения образа старого человека с преобладанием в сторону "нейтрального образа". Однако, взаимовлияний между родительскими и детскими взглядами нами не было обнаружено ( $r = 0,159$ ). Полученный факт совпадает с результатами исследований *Flamion A., et al., (2020)*, данные которых свидетельствуют о том, что ребёнок в возрасте от 6 до 7 лет может демонстрировать свой собственный уникальный взгляд на старого человека, совсем не тождественный родителям, окружающим и социальным стереотипам [26].

Резюмируя анализ работ детской выборки, мы можем констатировать, что ребёнок дошкольного возраста может демонстрировать свой собственный уникальный взгляд на старого человека, совсем не тождественный взглядам родителей, окружающих и социальным стереотипам.

Для детей с опытом дефицита общения с прародителями образ старого человека персонализирован с "чужими" или "ничьими стариками", а их отношение к репрезентируемым образам эмоционально ровное, личной заинтересованности и значимости не отражает.

Детский опыт "достаточного общения" репрезентирует образ стареющего человека в большей степени актуализируя эмоциональные аспекты их взаимоотношений. Демонстрация отзывчивости, душевной теплоты и благожелательности старшим поколением достаточно заметно смягчает взгляды детей на их возрастные психофизиологические утраты.

## Обсуждение результатов

В современной публицистике нередко обсуждаются вопросы противопоставления традиционной российской семьи, в которой издавна важная воспитательная роль принадлежит бабушкам и дедушкам, семье западной – «самодостаточной», нуклеарной, состоящей лишь из родителей с детьми [12, С. 624]. Кроме того, исследователи акцентируют внимание на фактах того, что современные российские прародители всё чаще берут на себя роль «визитного гувернера» или проявляют спорадическую рекреационную активность, совмещая с материальной поддержкой внуков [22, С. 45]. В тоже время, многие российские семьи осознанно поддерживают межпоколенческую коммуникацию на основе сохранения социо-культурных традиций нескольких поколений, не утрачивая "коды" приоритета диалога культуры и преемственности поколений.

Результаты представленного исследования также подкрепляют идею о том, что выстраивание диалоговых "мостиков" между прародителями и приемниками крайне важны, и выгодны для обеих сторон. Так трансляция жизненного опыта поколению внуков может являться одним из важнейших решений вопросов смыслообразования старшего поколения [10]. Результаты исследования *Белостоцкой Д.И., Зинченко В.П.* (2012) показали тождественность эмоциональных реакций и общность извлекаемых экзистенциальных смыслов дошкольниками и старыми людьми. Авторы обратили внимание на важность бережного отношения к детской мгновенной эмоциональной интуиции, преобладанию детских переживаний, рождающих смыслы. Живое восприятие и переживания у детей и пожилых людей рождали общие смыслы [1]. По мнению Е.Е. Кравцовой и Г.Г. Кравцова (2018), идея Л.С. Выготского о первичности смысла по отношению к значению оказывает существенное влияние на понимание сущности развития личности ребёнка [15]. Данные факты открывают возможность пожилому человеку вступить в глубинный, смыслопорождающий диалог с ребенком, транслировать жизненный опыт.

Однако, в условиях современной социальной ситуации развития, обусловленной преобладанием инновационных технологий, "виртуальных реалий" и раннего погружения ребенка в "цифровой мир", выделения *ценного* в отношениях нецифровой среды для сохранения взаимоотношений поколений могут быть осложнены проблемой низкой психологической культуры взрослых и общества в целом. Не готовность родителей и старшего поколения к диалогу с ребенком может подтолкнуть его в самую опасную "зону риска" – риска не стать человеком [8, С. 258].

Мы возьмем на себя смелость утверждать, что старшее поколение обладает огромным потенциалом для демонстрации потомкам возможностей "овладения искусством жизни в контексте развития способности вдохновлять себя

и окружающих, создавать собственный ритм и темп жизни, наслаждаться радостью живого человеческого общения, и в целом выстраивать конструктивный диалог с миром" [23, С. 85]. Известно, что в дошкольном возрасте ребенок усваивает язык эмоций и чувств. Л.С. Выготский придавал огромное значение эмоциональному развитию растущего человека. Он писал: "Почему-то в нашем обществе сложился односторонний взгляд на человеческую личность, и почему-то все понимают одаренность и талантливость только применительно к интеллекту. Но можно не только талантливо мыслить, но и талантливо чувствовать. Эмоциональная сторона личности имеет не меньшее значение, и составляет предмет и заботу воспитания в такой же мере, как ум и воля. Ведь эмоции не менее важный агент, чем мысль"[6, С. 142]. Мы выражаем надежду, что эмоциональное тепло и душевность стареющего человека, готовность к принятию и желание достичь совместного решения вряд ли могут посеять зерно смятения, сомнения и страха у маленького ребенка перед неизбежными изменениями на его будущем жизненном пути.

#### Список литературы

1. Белостоцкая Д. И., Зинченко В. П. Восприятие художественного текста пожилыми людьми и дошкольниками: согласование смыслов // Культурно-историческая психология. 2012. Т. 8. № 3. С. 49–59.
2. Буланова Д. Д. Роль старшего поколения в воспитании дошкольников // Научное отражение. 2017. № 4 (8). С. 9–11.
3. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 160 с.
4. Выготский Л. С. Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
5. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшина. М.: Педагогика, 1983. 386 с.
6. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
7. Горлин Ю. М., Ляшок В. Ю., Малева Т. М. Повышение пенсионного возраста: позитивные эффекты и вероятные риски // Экономическая политика. 2018. № 1. С. 148–179.
8. Дубровина И. В. Идеи Л. С. Выготского о содержании детской практической психологии [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2013. № 3. С. 254–262. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3432.phtml> (дата обращения: 29.09.2020).
9. Елютина М. Э., Чеканова Э. Е. Социальная геронтология. М.: ИНФРА-М, 2004. 157 с.
10. Ермолаева М. В. Опосредствование в диалоге через поколение между детьми и пожилыми людьми // Культурно-историческая психология. 2012. Т. 8. № 2. С. 55–59.
11. Зинченко В. П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 15–36.
12. Ибрагимова Д. Х. Сколько «стоит» российская бабушка? // Родители и дети, мужчины и женщины в семье и обществе / под науч. ред. Т. М. Малеевой, О. В. Синявской. М.: НИСП, 2007. С. 623–637.
13. Карабанова О. А. Понятие «социальная ситуация развития» в современной психологии // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Вып. 4. С. 40–56.

14. Колпина Л. В. Возрастная детерминация эйджизма социальных и медицинских работников // Среднерусский вестник общественных наук. 2017. № 1. Т. 12. С. 105–112. DOI: <https://doi.org/10.12737/24776>
15. Кравцова Е. Е., Кравцов Г. Г. Психологическое содержание взаимосвязи смысла и значения в культурно-исторической теории // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 3. С. 67–73. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2018140306>
16. Краснова О. В. Бабушка в семье // Социологические исследования. 2000. № 3. С. 108–116.
17. Краснова О. В. Эйджизм в работе с пожилыми людьми // Психология старости и старения: хрестоматия для студентов психол. факультетов высших учебных заведений / сост. О. В. Краснова, А. Г. Лидерс. М.: АСАДЕМА, 2003. С. 354–362.
18. Поливанова К. Н. Детство в меняющемся мире [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 2. С. 5–10. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2016050201>
19. Серкин В. П. Решение задачи о случайности/неслучайности количества групповых ассоциаций // Психологическая диагностика. 2009. № 4. С. 22–31.
20. Солдатова Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 71–80. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2018090308>
21. Стрижицкая О. Ю., Петраш М. Д. Методологические проблемы и подходы к эмпирическому исследованию межпоколенных отношений // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/108PSM619.pdf> (дата обращения: 21.06.2020).
22. Шарин В. И., Кулькова И. А. Влияние помощи старшего поколения на рождаемость в России // Народонаселение. 2019. № 2. С. 40–50. DOI: <https://doi.org/10.24411/1561-7785-2019-00014>
23. Яфальян А. Ф. Эстетическое самовыражение детей в условиях межпоколенческого диалога // Педагогическое образование в России. 2017. № 12. С. 80–86.
24. Cavallotti R., Grau-Grau M., Marimon V. F. [etc.] Design and validation of a measurement scale of intergenerational family solidarity // Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology. 2017. Vol. 24 (1). P. 107–125.
25. Fiske S. T., Cuddy A. J. C., Glick P. [etc.] A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition // Journal of Personality and Social Psychology. 2002. Vol. 82 (6). P. 878–902. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.878>
26. Flamion A., Missotten P., Jennotte L. [etc.] Old Age-Related Stereotypes of Preschool Children // Front. Psychol. 2020. 11:807. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00807>
27. Goldman R. J., Goldman J. D. G. How children view old people and ageing: a developmental study of children in four countries // Aust. J. Psychol. 1981. Vol. 33. P. 405–418. DOI: <https://doi.org/10.1080/00049538108254708>
28. Lynott P. P., Merola P. R. Improving the attitudes of 4th graders toward older people through a multidimensional intergenerational program // Educ. Gerontol. 2007. Vol. 33. P. 63–74. DOI: <https://doi.org/10.1080/03601270600864041>
29. Rowe J. W., Kahn R. L. Successful aging 2.0: conceptual extensions for the 21st century // The Journals of Gerontology: Series B. Vol. 70. Is. 4. P. 593–596. DOI: <https://doi.org/10.1093/geronb/gbv025>



30. *Vauclair C. M., Rodrigues R. B., Marques S.* [etc.] Doddering but deareven in the eyes of young children? Age stereotyping and prejudice in childhood and adolescence // *Int. J. Psychol.* 2018. Vol. 53. P. 63–70. DOI: <https://doi.org/10.1002/ijop.12430>

УДК 159.9.01

**Смирнов Сергей Алевтинович**

д-р филос. наук, ведущий научный сотрудник,  
Институт философии и права СО РАН, Новосибирск, Россия

**Sergei A. Smirnov**

Dr. Sci. (Philos.), Leading Researcher,  
Institute of Philosophy and Law of the Siberian Branch  
of Russian Academy of Science, Novosibirsk, Russia

## **АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОВОРОТ В XX ВЕКЕ И МЕСТО В НЕМ ПРОЕКТА ЛЬВА ВЫГОТСКОГО: УРОКИ И ШАГ РАЗВИТИЯ**

**Аннотация.** В статье обсуждается проблема поиска Л. С. Выготским новой оптики мышления на человека. Автор показывает, в чем заключается смысл и содержание антропологического поворота, совершенного в XX веке целым рядом авторов, включая и Выготского. Показывается, что наследие Выготского гораздо шире и глубже, нежели собственно создание психологии как науки. Выготский предложил новый антропологический проект.

**Ключевые слова:** антропология, культурно-историческая психология, антропологический поворот, антропологическая навигация, психопрактика.

## **ANTHROPOLOGICAL TURN IN THE XX CENTURY AND THE PLACE IN IT PROJECT LEV VYGOTSKY: LESSONS AND A STEP OF DEVELOPMENT**

**Abstract.** The article discusses the problem of Vygotsky's search for a new optics of thinking in humans. The author shows what is the meaning and content of the anthropological turn made in the 20th century by a number of authors, including Vygotsky. It is shown that Vygotsky's legacy is much broader and deeper than the actual creation of psychology as a science. Vygotsky proposed a new anthropological project.

**Keywords:** anthropology, cultural-historical psychology, anthropological turn, anthropological navigation, psycho-practice.

### **Фактор имени**

Имя Льва Семеновича Выготского относится к тем именам, значение которых не сводится только к каким-то конкретным научным или иным достиже-

ниям. Мало сказать, что Л. С. Выготский выдающийся или гениальный психолог. Мало сказать, что он основатель великой научной школы.

Прежде всего, Л. С. Выготский явил миру иной тип мышления, отличного от принятого тогда в классической научной традиции. Он демонстрировал принципиально иной подход к научной проблематике и шире – к пониманию ситуации человека. Он относится к той плеяде имен, которые осуществили так называемый антропологический поворот в XX веке, совершенный в 1910–1930-е годы прошлого столетия. Применительно к России некоторые авторы говорят о Третьем (славянском) Ренессансе. К его представителям относятся такие авторы, как М. М. Бахтин, Л. С. Выготский, о. П. А. Флоренский и др. Они вырабатывали иную парадигму понимания мира и места в нём человека, отличную как от западноевропейской рационалистической традиции, так и от русской традиции религиозной философии [13; 14].

Попробуем на примере Выготского показать, в чём заключается эта новая парадигма и что означает так называемый антропологический поворот и главное – каковы его уроки. Извлекли мы их учли в своем опыте или по-прежнему мыслим действуем так, как будто до нас никого не было и ничего не случилось.

### **Антропологический поворот**

Главным вопросом при попытке понимания ситуации человека выступает не вопрос, связанный с тем, чтобы как-то определить человека, дать ответ, что такое человек как сущее, кто он такой, а вопрос, связанный с выбором радикально иной стратегии поиска в принципе, вопрос, связанный с попыткой отказа вообще от подобных вопросов. Отказ от позитивных и конечных определений человека связан с тем, человек как сущее вненаходим и никогда не может быть определен.

Энергия отказа от определений человека связана с тем, что мы попали в ситуацию после – ситуацию «после Освенцима и ГУЛАГа». Она заключается в осмыслении ряда моментов.

Первое. Мыслить и действовать после того, что случилось, после Освенцима и ГУЛАГа, так, как будто ничего не было, нельзя. А точнее преступно. Ярko и выпукло это показал Варлам Шаламов. Он сказал, что писать после ГУЛАГа так, как писались раньше гуманистические романы – нельзя, безнравственно: «Каждый мой рассказ – пощечина по сталинизму <...>. Пощечина должна быть короткой, звонкой <...> А в наше время читатель разочарован в русской классической литературе. Крах ее гуманистических идей, историческое преступление, приводящее к сталинским лагерям, к печам Освенцима – доказали, что искусство, литература – нуль <...>. Разумного основания у жизни нет – вот что доказывает наше время» [22, С. 836–842]. Поэтому роман «Доктор Живаго» был неудачным, точнее, он был поражением поэта Б. Пастернака и во-

обще крахом романа как жанра. Так писать можно было во времена И. С. Тургенева, но не после страшной Войны и Лагеря.

Второе. Все определения человека до Освенцима, все моральные заповеди и человеческие нормы, представления о добре и зле были сожжены в лагерных печах. Мы попали в ситуацию все소жжения. И что бы мы после этого ни говорили, все это не имеет никакой ни онтологической, ни нравственной силы. Потому что норма человека не существует вне его поступка. Сегодня он может говорить красивые слова, любить классическую музыку, а завтра сжигать людей в печах и посыпать дорожки у себя в саду пеплом сожженных.

Третье. Любое определение человека и любая попытка объективной ухватки человека, исследования человека чревата новым Освенцимом. Потому что попытка определить человека сравнима с пыткой. Если мы исследуем человека, значит мы хотим получить о нём окончательное знание, а значит хотим схватить его, поймать, унасекомить, объективировать, упаковать. А результаты упаковки воплотить в новые тоталитарные проекты.

Но отказываясь от любых определений человека, мы либо уходим в предельную негацию, в антиантропологизм, в апофатику, а значит антропология просто теряет свой предмет, либо мы вынуждены вырабатывать принципиально иную оптику мышления на человека и вообще иную стратегию мысли и действия.

Эта энергия отказа от готовых определений человека воплотилась в стратегию поиска, результатом чего стал так называемый антропологический поворот, совершенный разными авторами в XX веке. Они пытались установить некоторые реперные точки мысли о человеке, которые мы попытаемся сформулировать и обозначить как опорные<sup>1</sup>. Ситуация с тех пор в мыслительном плане и в плане стратегии не изменилась, а уроки из антропологического поворота мы извлекаем только сейчас. Каковы они, эти уроки?

1. Человек – сущее, которое не нуждается ни в каком окончательном определении. Оно всегда возможное и само себя, своё место в мире постоянно переопределяющее. Место человека мета-физическое, физически не фиксируемо, всякий раз переопределяющееся самим человеком в своих пределах и границах, не заданных вещно и объектно.

2. Переопределение человеком своего места всегда чревата и относится к самому автору переопределения – его совершает сам человек. Высказывание о себе в мире автореферентно. Оно относится прежде всего к самому автору высказывания. О человеке говорит сам человек и даёт определения самому себе.

---

<sup>1</sup> К представителям антропологического поворота относятся такие авторы, как М. Хайдеггер, М. Шелер, Л. Витгенштейн, Л. С. Выготский, М. М. Бахтин и др. (см. подр. [12; 17; 18]).

3. Место человека в бытии означает не вечно понятое обитание в окончательно освоенной и обихоженной ойкумене, а его позицию-поступь, его самоопределение как того, который отвечает на зов: «Встань и иди!». Топос человека означает не окончательность и ухоженность места, а направленность всегда подвижной точки. В таком случае антропологический хронотоп проявляется как пульсирующая и движущаяся событийная точка в пространстве-времени с плавающими границами.

4. Способ обитания человека сущего можно назвать антропологической навигацией [17]. Последняя предполагает поиск человеком своего не заменимого никем места в жизни, как говорил М. М. Бахтин. Такая навигация по своему типу работы означает разного рода практики заботы о себе, начиная с оснащения себя средствами выживания и оспособливания себя (разного рода агонистика) и заканчивая практиками конверсии, преобразования, что было давно известно в античной философии и в христианском монашестве, и описано в литературе [1; 20].

5. Навигация предполагает не стратегию ухватывания, схватывания, описания и объяснения реальности (здесь – человека), а стратегию ориентирования, нуждающуюся в соответствующих средствах, методах, инструментах навигации. По поводу такой антропопрактики заботы должен выстраиваться и иного типа антропологический дискурс, равный и адекватный этому поиску места.

Этот дискурс не может быть сведен к исследованию сущности человека и построению объекта и концепта. Он выражается в построении нового словаря, состоящего из таких концептов, как «личность», «место», «энергия действия», «поступок», «ответственность», «событийность», «путь», «горизонт», «видение», «навигация», «карта пути». В таком случае человека как постоянного предмета, объекта для исследования всегда нет. Они играют роль не определителей, а индексов-регуляторов, навигаторов. В такой практике навигации перестают работать привычные для науки объектные категории, такие, как «сущность», «объект», «субъект», «познание», «исследование», «описание», «схватывание», «истина», «точность», «объективность» и др. Речь идёт не о точности и объективности. Речь идёт об осмысленности, о личностном и ответственном характере действия.

6. Поэтому привычный словарь классически (естественно-научно) ориентированной антропологии и психологии, стремящейся к поиску сущности, к исследованию и описанию психики как объекта, к построению человека как готового субъекта, в такой практике навигации не годится. В ней сами слова, термины, определения и понятия играют принципиально иную роль – роль указателей, регулирующих действия по навигации и ориентированию. Как в любой логике, в любом ориентировании важны не сама вещь и знак, объект, важна их

роль по ориентации – как мох, означающий направление сторон света, как звезды, показывающие путь. Важны не вещи и явления – важна их навигационная функция, направленность, вектор.

7. В таком случае для такой практики заботы самому человеку-навигатору необходимо вырабатывать своеобразный верстак инструментов для навигации. И тогда он вырабатывает разного рода карты, путеводители движения, которые становятся не просто инструментами в навигации, они трансформируются в органы личности, становятся частью его самого, как освоенный и встроенный в себя новый функциональный орган.

8. В такой навигации удержать оптику на горизонте возможно лишь в единстве ответственности поступающей личности, при котором человек ставит себя на кон полностью, целиком, всего без остатка и весь без остатка отвечает за своё бытие. Переопределение касается онтологических пределов, в которых у него «нет алиби в бытии» (М. М. Бахтин). Он не может, не имеет онтологического права избегать определяться в своём бытии, в поиске места в мире, в поиске и самоопределении относительно своего незаменимого и не заменимого никем места [2].

9. В таком случае и рецептов на верстаке навигационных приборов нет. Он идет «неторными тропами», говоря словами М. Хайдеггера. Поэтому практика навигации и ориентирования по неторным тропам становится онтологически актуальной. Важен не сам лес, а кочки, ручейки, деревья, звезды, выполняющие роль ориентиров. Важен не сам по себе мир, а прохождение по нему и то, что и как человек делает, торя себя путь. М. Хайдеггер событийность человека понимал в онтологическом и навигационном смысле: человек должен (онтологически, не с точки зрения внешне заданной моральной нормы) состояться как событие бытия. Последнее может случиться как прецедент, если человек находит свое место в бытии и сам становится «указателем» бытия. Бытие человека «имеет Место», указывал М. Хайдеггер [21, С. 396]. Место, понимаемое как «присутствие себя в мире» [21, С. 398].

10. В таком случае проблематизируется предмет самой антропологии. Известно, что и антропология (равно, как и психология) постоянно и долго и до сих пор блуждает в поиске своего предмета. От крайностей натурализма и психологизма к крайностям витализма и мистицизма. Эти споры известны, в том числе в них приняли участие и Л. С. Выготский, и М. М. Бахтин.

Но они оба искали не сам предмет, который натуралистически и психологистически не определяется. Строго говоря, в категориях вещи, объекта исследования и индивидуальной психики он, человек, неопределим. Он как реальность в этом смысле имеет плавающие границы. Именно потому, что навигация предполагает не ухватывание готовой вещной природы человека и вообще не

позицию исследователя-натуралиста, а удержание горизонта навигации и выстраивание человеком своего пути к нему через постоянные разнородные антропопрактики изменения и преобразования.

Каждый представитель антропологического поворота осуществлял свой авторский поиск новой парадигмы мышления и действия. Обратимся к яркому примеру такого поиска, который продемонстрировал Л. С. Выготский.

### **Л. С. Выготский. Заявка на новую антропологию**

#### **Начало. Готовность**

Недавно были опубликованы записные книжки Л. С. Выготского. В них явно и ярко показан сам способ мысли автора, его поисковый характер [8].

А начало поиску было положено очень рано, еще в гимназические и студенческие годы. Его первые искания посвящены не сугубо психологической (в привычном нам смысле) теме, а теме философской и религиозной, в которой он одновременно осмыслял свою собственную религиозность и смысл нового духовного возрождения в России. Первый опыт размышлений гимназиста Льва Выготского был связан с осмыслением Книги Экклезиаста. Интонация и контекст работы сильно перекликается с его будущим дипломом о Гамлете<sup>2</sup>. Молодой автор пишет парафраз из Книги, делая из него вывод: «Всякому бытию есть предел и смерть неумолима. Всему есть час и время всякой вещи под небом. Ведь слова слабы и не может человек переговорить всего; не насытится глаз зрением, не наполнится ухо слушанием. Вот причина распада: неполнота бытия» [8, С. 29]<sup>3</sup>.

Потом в дипломе о Гамлете он будет писать об онтологическом вывихе. Этот вывих он и решил исправлять. Собой, своею жизнью, как и его герой Гамлет, отвечая на вопрос любимого поэта О. Мандельштама:

*«Век мой, зверь мой, кто сумеет*

*Заглянуть в твои зрачки*

*И своею кровью склеит*

*Двух столетий позвонки?...»*

Для энергии ответа нужна была онтологическая сила. Её он искал в духовной традиции. Ему нужно было своё собственное религиозное начало. Наука была потом. Сначала поиск выстраивался в сугубо метафизическом и религиозном ключе, в рамках глубокой древнееврейской духовной традиции, в духе Моисея, ведущего свой народ к земле обетованной.

---

<sup>2</sup> Первые записи датируются 1912 годом. Ему было всего 16 лет! А сама работа представляет собой материал для доклада на кружке в гимназии в его родном Гомеле.

<sup>3</sup> См. соотв.: «Род проходит и род приходит, а земля пребывает во веки... Все вещи в труде. Не может человек пересказать всего; не насытится око зрением, не наполнится ухо слушанием... Всему свое время, и время всякой вещи под небом» (Еккл. 1:4, 1:8; 3:1).

Забегая вперед скажу, что свою короткую и яркую жизнь он осмысляет в конце пути также в таком же залоге. Вот он пишет уже в 1934 году: «Это последнее, что я сделал в психологии – и умру на вершине как Моисей, взглянув на обетованную землю, не вступив в нее. Простите, милые создания. The rest is silence» [8, С. 568].

Последние слова этой записи – это слова его пожизненного собеседника Гамлета, сказанные тем перед смертью: «Остальное – молчание». Расскажи, друг Горацио, о моей земной жизни. Но тайну Гамлета не расскажешь. О ней приходится молчать.

А в 1917 году он формулирует в одной из своих ранних статей «Аводим хоину» фактически ситуацию человека, ситуацию Гамлета, говорящую о его «готовности»:

«...Еще вчера все было понятно и ясно: мы так сжились со вчерашним днем. У нас выработалась и укоренилась своя философия рабства, и вчера еще единою добродетелью была «готовность взойти на костер». Связанному в конце концов все ясно: что делать? Но сегодня неожиданно и внезапно, вдруг – руки развязаны, нечаянно обретена свобода распоряжаться собой, хочется что-то делать, двигаться, куда-то идти. Еще не создана свободная походка, еще нет свободных слов, еще не пережит сознанием совершившийся переворот, еще старая душа в старом теле живет, радуется, трепещет и встречает новый день. Новый день застал нас неготовыми. Avodim hoinu» [5, стб. 8].

Последние слова в переводе с древнееврейского означают «рабами были мы»<sup>4</sup>. Фактически это метафизическая ситуация человека, которой Выготский и посвятил свою вершинную психологию: поискам ответа на вопрос – что такое готовность человека быть, готовность его стать человеком? Но всякий раз, как только ставится этот вопрос, как только приходит время отвечать на него, всякий раз этот новый день застаёт человека не готовым. Потому что всякий раз он вынужден преодолевать свой рабский удел слабого, грешного, падкого на страсти и страхи существа.

### **Между секретом и тайной. Гамлет психологии**

Известно, что Выготский как исследователь начинал с дипломной работы о Гамлете<sup>5</sup>. В ней он поставил проблему двух Гамлетов – сильного и слабого, дневного и ночного, того, кто управляет собой, идя навстречу своим страхам, и того, кто подчиняется собственной страсти. С проблемы управления соб-

---

<sup>4</sup> Более подробно анализ и комментарий этой статьи Л. С. Выготского даётся в работе [19].

<sup>5</sup> Хотя составители его 6-ти томного собрания сочинений (издано в 1982-1984 гг.), в том числе и его ученики, не включили его дипломную работу о Гамлете в это собрание. Издали отдельной книгой.

ственным поведением, силу которому даёт онтологическое самоопределение (быть или не быть), начинается его неклассическая вершинная психология.

В 1996 году на юбилейной конференции памяти Л. С. Выготского А. А. Пузырей выступил с обращением, означающим фактически призыв «назад к Выготскому» [15].

Он заметил, что то понимание человека, которое выражено у Выготского в его поздних работах, которые и представляют собой известный корпус культурно-исторической психологии, является «редуцированным, по сравнению с его ранними работами, прежде всего, по сравнению с его «Трагедией Гамлета», в которой человек нащупывается в его «полном смысле слова» [15, С. 149].

Именно «Трагедия Гамлета» является уникальным опытом реальной психологии человека, замечает Пузырей. Но искать её нам придётся не там, где мы привыкли, и не там, где указывал сам Л. С. Выготский, а там, где её нет и сегодня, там, где она предполагалась быть, но к ней ещё придётся «прокладывать путь». Эти ранние работы если и не психологические, то только потому, что они не относятся к той современной Выготскому психологии, они открывают дорогу к будущей психологии, составляя нынешней психологии альтернативу. Но пока её, будущей психологии, нет и сегодня. Она ещё должна сложиться, делает вывод Пузырей [Там же].

Но ведь и человека всегда ещё нет. Он ещё должен прийти. Речь идёт не о психологии наличного человека, а о психологии возможного человека, которого ещё нет и всегда нет. Этому человеку, которого всегда ещё нет, и была посвящена психология тайны, заявку на которую Выготский сделал в «Гамлете» (добавим – и в заметках об Екклесиасте), понимая трагедию Гамлета как тайну, точнее, как миф.

Почему, добавим мы вслед за Пузыреем? Именно потому, что человек есть собственный миф, то есть то событие, которое совершается им с опорой на метафизическое и религиозное самоопределение. А потому человека нельзя изучать как объект. С ним надо искать Встречи. Как он сам ищет встречи с богом.

В отличие от психологии тайны привычная нам психология строится по логике психологии секрета. Она строится на известной модели человека, известном образе человека, на разного рода наших проекциях о нём. Поэтому он вскрывается любой отмычкой. Так вскрывается секрет человека в психоанализе. Последний претендует на то, чтобы восстановить утраченные связи. Как устранить вывих. Р-р-раз! И вывих устранен. И проблема решена. Правда, заметим, что психоанализ на устранение вывиха и претендовал. Он не претендовал на постижение бытия человека. Провел толкование сновидения, объяснил, построил схему раскрытия смысла сна и решил проблему, разгадал секрет.



Пафос Пузыря понятен. Вслед за Выготским, различавшим двух Гамлетов, Пузырей различает двух Выготских. Но согласиться с таким резким различием Выготского раннего и позднего трудно. Я бы сказал, что Выготский от обозначения пределов психологии в «Гамлете» затем перешёл к выстраиванию механизмов и разработке средств для построения «конкретной психологии человека» [6]. Поиски, связанные с введением концепта смыслового поля, смыслового механизма детской игры, говорят об этом, а не о том, что, как полагает Пузырей, он редуцировал человека, фактически сузил собственную оптику. О сугубо навигационном, поисковом типе работы самого Выготского ярко говорят его записные книжки, с которых мы и начали наш разговор.

Но раскрытие секрета, замечает Пузырей, ведёт к его упразднению. Если проблема решается, то она просто исчезает. А значит, исчезает и смысл. Исчезает сам секрет, если его разрешают. Но тогда исчезает и сам субъект, породивший секрет. То есть человек. Его разгадали, раскрыли, описали, объяснили (см.: [15, С. 152]). Секрет допускает разгадку, причем в пределе, полную разгадку, разрешение проблемы и тем самым полное разоблачение человека как того, который этот секрет породил.

Разрешение, открытие секрета происходит в версии детектива, как будто человека, носителя секрета, ловят за руку и пытаются вскрыть, открыть, разоблачить его как преступника, нарушителя. Психология секрета в своей интенции направлена на то, чтобы человека изобличить, разоблачить, поймать за руку, уличить в содеянном, обозначить вину. А значит, за этим идет и наказание с намерением окончательно пригвоздить виновника, поставить на нем крест.

Пузырей полагает, что такой способ понимания как разоблачения человека, раскрытия секрета доминирует в современной психологии. Он вообще является едва ли не единственным в психологии и психотехнике [15, С. 153]. При этом «в психологии и сегодня нет никакой другой парадигмы, кроме объясняющей и детерминистической в естественнонаучном смысле, нет никакой серьезной... альтернативы все той же методологии классического естествознания» [15, С. 161].

Тайна выступает «пределной точкой», поскольку касается неустранимой бытийности. Потому психология объяснения не может быть адекватной для онтологии человека. Проблема не в том, что естественно-научная установка не годится для психологии. Она не плоха и не хороша. Она просто не адекватна для онтологии человека, для понимания онтологического истока человека. Равно как психология секрета не может быть применима по отношению к феноменам свободы и поступка. Она просто невозможна!

Но, признает Пузырей, сам Выготский при переходе далее к своим поздним работам скатывается к иной установке, выбирает психологию секрета, пси-

хологию объяснения и описания, а не психологию открытия. Чем дальше, тем больше сам Выготский отходит от самого себя, редуцируя свой первоначальный опыт психологии тайны до секрета. Это важная поучительная, но невеселая история, грустно замечает Пузырей.

Я согласен с пафосом Пузырея относительно доминирующей в нашей науке психологии секрета. Но нельзя согласиться с его оценкой эволюции взглядов Выготского. Поскольку он был в поиске, то его очередной поворот нельзя называть окончательным выводом.

Да, Выготский не избежал увлечения марксизмом. Он был для него новой религией, заменившей ему его ранний иудаизм. Увлеченный марксизмом, в качестве одного из поисков (но не единственного) он также полагал, что человек себя конструирует с помощью психологических орудий, овладевая с их помощью своим поведением. Но! На основе каких представлений он себя конструирует? Какой образ человек полагает перед собой, конструируя себя? Образ, который доминировал в эпоху великих строек, был весьма заманчив: «Нам разум дал стальные руки-крылья, а вместо сердца пламенный мотор!». Чистой воды человек-конструктор. Заказ на человека-машину воплощался и в том, что сформировалось целое течение конструктивизма в самых разных видах деятельности. Выготский также увлекался идеей выделки и лепки человека, как увлекался новой архитектурой Татлин, конструировавший свою Башню Татлина – коммунистическую метафору Башни Вавилонской. Лепка человека у Выготского, впрочем, была выражена более мягко: «...человек при помощи инструментальной деятельности строит новые органы, но органические...» [6, С. 52]. Справедливости ради заметим, что он все равно держал в уме главное: не мозг управляет человеком, а человек мозгом [6, С. 62]. Это забывают многие психологи.

Что это означает применительно к предмету психологии? Выготский сам отвечает: это означает, что «психологию нельзя излагать в категориях процессов, но драмы» [6, С. 62]. Человек – участник великой исторической драмы. И его задача – найти свое место на сцене этой драмы. Поэтому он не объект исследования и описания. Он – участник и субъект жизненной драмы. А потому задача психологии – не описывать человека как бабочку, накалывая ее на булавку, а разрабатывать психопрактику и психотехнику в самом широком смысле – в смысле выработки способов и инструментов, помогающих ему выстраивать собственную личность в драме жизни. Поскольку само становление человека, его динамика личности и есть драма. В своих черновиках он сам признавался о пока что абстрактном характере собственной психологической кон-

струкции: «Моя история культурного развития – абстрактная разработка конкретной психологии» [7, С. 60].<sup>6</sup>

### **Полевая парадигма**

Л. С. Выготский создал свою научную школу фактически за 10 лет. В культурном же смысле он прошел огромную дистанцию духовного роста. В конце жизни он пытается научно оформить то, что осмыслялось им в начале в сугубо религиозных категориях – он пытался понять и описать то, что в принципе не может быть описано в категориях инструментальной и тем более натуралистически ориентированной психологии. Он пытался уловить смысл человека, смысл его действия, но уже в категориях культурно-исторической психологии, понимая, что, например, схема опосредования и роль знака как психологического орудия, с помощью которых он описывал природу мышления, уже дефицитны, поскольку сам мыслительный акт не описывается в категориях действия. Он приходит к идее смыслового поля.

В своё время психолог К. Левин в ранней работе (1917 года) описал один из эпизодов своего участия в первой мировой войне [10, С. 87–93]. Он ввёл в этой работе представление о психологическом поле и ландшафте, вводя такие понятийные метафоры, как место, зона, границы зоны, позиция, смена позиции.

К. Левин описывал феномен смены восприятия ландшафта по мере передвижения по местности. Артиллерийская часть, где он служил, постепенно продвигается ближе к линии фронта. Левин описывает то, как менялись образы ландшафта по мере передвижения. Фактически, он фиксирует то, что путник, передвигаясь по местности, имеет дело хотя и с реальными структурами ландшафта, но живёт в образах этого ландшафта. Мы по привычке постоянно говорим, что вот местность изменилась, дальний лес потемнел, небо нахмурилось и проч. При этом мы часто забываем, что мы должны учитывать разницу – между реальной местностью, средой обитания и образами этой местности, которые возникают в нашем сознании, то есть психологическим полем, в котором пребывает человек. Левин замечает, что мы имеем дело с «феноменологией ландшафта», а не с самим по себе ландшафтом.

---

<sup>6</sup> Этим признанием он радикально отличается от своих учеников и соратников, которые уже много позже всячески препятствовали изучению и публикации наследия своего учителя. Затем оно публиковалось ими же, но с купюрами, в отрывках, исправлениях, с редакторской правкой, в результате чего идеи учителя просто искажались и подавались в нужном для издателей свете. В последние годы вышла серия работ современных авторов, в которых они пытаются пересмотреть вновь публикации наследия Выготского, тем самым возвращаясь к основаниям культурно-исторической психологии [9; 23].

В 1933 году К. Левин бывал в Москве, встречался с Выготским, обсуждая с ним проблематику полевой парадигмы. В их беседах обнаружилось сходство и различия<sup>7</sup>.

Выготский и его коллеги обнаружили опытным путём, что испытуемые, взрослые и дети, страдающие слабоумием, расстройством речи, парафазией, показывают в своём поведении чёткую привязанность к натуральной ситуации, к видимому, оптическому полю. Выготский здесь вводит представление о смысловом поле. Внешне психологическое поле может казаться одинаковым для людей, находящихся в одной ситуации. Например, ожидание трамвая для всех ожидающих кажется одинаковым. Но для того, кто спешит, и для того, кто не спешит, это внешне одинаковое поле будет по смыслу разным. У них разные смысловые поля в одной структурно одинаковой ситуации [16, С. 125–126].

Но далее Выготский ставит проблему – может ли человек менять полевую ситуацию или он зависит от своих потребностей и аффектов? Что значит – «становиться над ситуацией» и управлять ею? Нам, замечает Выготский, как раз важны моменты, при которых личность меняет структуру поля и его значение для себя. Дифференцированность поля, его структурность зависят как раз от смысловых мыслительных моментов, от смыслового фактора, который и определяет эту дифференцированность. Само переключение систем и структур поля зависит от того, как меняется «смысловое значение ситуации» [16, С. 127]. И «чем более разумное отношение к ситуации понятийно, чем более дифференцированы и более гибки внутриспсихические системы, тем большая свобода будет выявлена в отношении к окружающему» [16, С. 127].

Эта свобода даёт возможность «стоять над ситуацией», она выражается в гибкости и дифференцированности психических структур. Такая свобода над ситуацией и видимым натуральным полем наблюдается у здорового нормального человека. Обратная ситуация зависимости от натурального поля, от оснащённости и конкретности ситуации, связанной с инструментарием поведения, конкретными заданиями, словами, предметами, наблюдается как раз у больных с расстройством психики, деменцией и парафазией. Больной не может переключать свои потребности и переструктурировать ситуацию. Он находится не в смысловом поле, а в поле натуральном, он является «рабом видимого поля».

---

<sup>7</sup> См. также другие работы о связях и различиях идей Левина и Выготского [23]. Мы при этом понимаем все различия, которые существовали между концептом Левина и концептом Выготского, их различия в толковании связи интеллекта и аффекта, понимание ими разного контекста психологического поля, категорий смысла, значения и проч. Оставим это для других исследователей (см. подр. работы Выготского, Левина, работы других авторов [3; 4; 7; 10]). Но при всем различии они были ближе друг к другу, чем Выготский и его ученики, с которыми, прежде всего с группой А. Н. Леонтьева, он сильно разошелся.

В отличие от последнего, смысловое поле есть, как пытались определить Выготский и его коллеги, «та психологическая ситуация, которая обуславливается степенью понятийности, и дифференцированности аффективных систем. Понятийность (тип обобщения) и является тем фактором, которым определяются векторы смыслового поля <...> У нормального человека, мыслящего понятиями, смысловое поле иначе структурируется, векторы возникают по иным законам: человек владеет своим полем, как бы стоит над ним» (цит. по [7, С. 126]). В отличие от нормального человека у больного наблюдается полное подчинение натуральному полю, изображающему конкретную ситуацию. Человек там становится привязанным к конкретной ситуации и не может перенести действие в иную ситуацию, изменить её смысл. Например, не может выполнить задание, связанное с переписыванием текста. Он не может говорить о понятии вообще. Например, не может говорить о пионере вообще, о родителях вообще. Слово у него привязано к вещи.

В ситуации усталости и пресыщения действием для умственно отсталого ребёнка важно было изменить саму ситуацию, сделать её более привлекательной инструментально, натурально. Например, заменить черный карандаш на цветной, один карандаш – на набор карандашей и т. д. А для здорового ребёнка достаточно было сменить его роль, сам смысл ситуации – уставшему ребёнку дать задание нарисовать уже не для себя, а для другого ребёнка или объяснить ему, как рисовать. Ребёнок, меняя роль, становится инструктором, для него меняется смысл ситуации [4, С. 447].

Здесь важно не только стремление оторваться от натурального поля, зафиксировать идею, что человек живёт не в натуральном, а в смысловом поле, но и стремление соответственно переписать саму психологию, создать в ней иной язык, построить новый дискурс, составить новый словарь. Это означает отказ от описания переживаний индивида и среды обитания в пользу построения смысловых конструкторов, в которых ведущим становится смысловое строение ситуации и ориентация в ней человека.

Выготский проблематику смыслового поля рассматривает далее на многих примерах, в том числе на тематике детской игры, в которой ребёнок играет со смыслами, нежели с вещами (перепредмечивание предмета, тапок становится пароходом и т. д.) [3]. В этом заключается и главное противоречие и энергетика, двигающая игру. Ребёнок играет со смыслом, но не теряет связь с реальностью. Он понимает, что, играя в пароход, в смысл, он манипулирует тапком, как вещью.

Принципиальным для нас становится переосмысление и понимание самого феномена разумности поведения, которое связано не с функциональным расстройством психики (патологию мозга обсуждать надо отдельно), а со смысло-

вым строением сознания и действия. Разумный человек действует в связке визуального, оптического поля и воображаемого поля.

Между реальной ситуацией и предполагаемой целью он ставит медиатор – знак, речь, слово, становящееся для него опорами и ориентирами в действиях. Сама деятельность человека описывается как постоянная практика построения словесно-знаковых понятийных конструктов, играющих роль опор для ориентирования в смысловом поле. Разрывы и нарушения начинают происходить тогда, когда человек прикрепляется к натуральному полю и не может выйти в план воображения и работы с понятием и образом, не может обобщать и отделять себя от инструментального и вещественного оснащения действия.

Поэтому введение концепта поля (смыслового поля, психологического поля) было важно для мировой психологии с точки зрения показа принципиального различия между разумным, точнее, осмысленным, поведением и неразумным, не осмысленным поведением, то есть как *норма человеческого*.

Человек разумный живёт не в натуральной оптической ситуации, а в над-натуральной, смысловой реальности, которая не является фиксированной. Она постоянно нами переопределяется, её границы прозрачны и не фиксированы, и потому мы вынуждены прибегать к такому концепту, как поле, в котором мерцает и пульсирует событие человеческой реальности, её постоянная неустойчивость и динамика внутренних процессов. Важно при этом иметь в виду, что смысловое поле выступает, с одной стороны, как конструкт, с помощью которого исследователь анализирует степень развития разумности и сформированности осмысленного поведения у человека, с другой стороны, смысловое поле – реальность, не придумка, оно имеет онтологический статус, свои этапы развития, начиная с внешнего для индивида психологического плана и заканчивая внутренним планом, экранирующим процессы взаимодействия человека с миром [7, С. 133–134].

В последний путь во время очередного приступа Выготский взял с собой своего «Гамлета». Он строил не кондовую науку. Он пытался мыслить Человека по-крупному, по гамбургскому счету, ища ответ на главный вопрос – быть человеку или не быть. Потому что человек не может в принципе получить на него готовый ответ из прочитанных книжек. Он всегда становится как усилие.

И уже наш современник и собеседник М. К. Мамардашвили так и пишет, и в его словах слышатся голоса Хайдеггера, Бахтина и Выготского: «Человек есть не состояние, а усилие. <...> Мы даны себе <...>. И являемся себе. И себя не знаем. Потому что мы даны себе как часть океана психики и океана бытия-сознания, промывающих наш биологический материал. Мы погружены в него и сами являемся событиями» [11, С. 1048–1051].

## Уроки и культурное задание

Итак, подытожим. В чем заключается базовый вызов антропологического поворота, в котором ярко прозвучал и голос Выготского?

Первое. Психология должна перестать порождать очередные концепты человека, претендующие на его окончательное объяснение человека, на раскрытие и вскрытие секретов его психической жизни. Психологии, равно как и самой антропологии, давно пора перестать вообще объяснять и описывать человека как объект.

Второе. Психология как психопрактика должна перестать заниматься бесконечным формированием, развитием и конструированием человека по лекалам ею придуманных моделей. Человека по этой логике начинают формировать как сырой песок в песочнице – какой образ сконструирован (в психоанализе или логотерапии), такой человек и формуется под формочки. Не надо лепить человека. Он себя сам слепит.

Третье. Самоопределение человека в мире – это его личное и личностное задание самому себе в ответ на онтологический вызов – на фоне горизонта жизненного мира. Поэтому психология если претендует понять человека и саму себя, свое место и свое задание, должна заниматься разработкой инструментов, методов и практик, создающих человеку средства для ориентирования в этом мире, для выстраивания и поиска опор и осуществления им самим антропологической навигации. Фактически антропологически ориентированная психология и призвана это делать.

## Список литературы

1. *Адо П.* Духовные упражнения и античная философия / пер. с фр. при участии В. А. Воробьева. М.; СПб.: Коло: Степной ветер, 2005. 448 с.
2. *Бахтин М. М.* Собрание сочинений: в 7 т. Т. 1. Философская эстетика 1920-х гг. М.: Рус. словари: Языки славян. культуры, 2003. 957 с.
3. *Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–77.
4. *Выготский Л. С.* Проблемы дефектологии / сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т. М. Лифанова. М.: Просвещение, 1995. 527 с.
5. *Выготский Л. С.* Avodim hoinu // Новый путь. 1917. № 11–12. Стб. 8–10.
6. *Выготский Л. С.* Конкретная психология человека // Вестник Московского ун-та. Серия 14. Психология. 1986. № 1. С. 52–65.
7. *Завершнева Е. Ю.* Представления о смысловом поле в теории динамических смысловых систем Л. С. Выготского // Вопросы психологии. 2015. № 4. С. 119–135.
8. Записные книжки Л. С. Выготского. Избранное / под общ. ред. Е. Ю. Завершневой, Р. ван дер Веера. М.: Канон+, 2017. 608 с.
9. *Кайлер П.* «Культурно-историческая теория» и «культурно-историческая школа»: От мифа (обратно) к реальности // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2012. № 1. С. 34–46.

10. *Левин К.* Динамическая психология. Избранные труды. М.: Смысл, 2001.
11. *Мамардашвили М. К.* Психологическая топология пути. М.: Фонд Мераба Мамардашвили, 2014. 1232 с.
12. *Марков Б. В.* Антропологический поворот в философии XX века // Очерки социальной теории. М., 1994.
13. *Махлин В. Л.* Третий Ренессанс // Бахтинология. Исследования, переводы, публикации. СПб.: Алетейя, 1995. С. 132–154.
14. *Махлин В. Л.* Философская программа М. М. Бахтина и смена парадигмы в гуманитарном познании: дис. ... д-ра философ. наук. М., 1997.
15. *Пузырей А. А.* Манипулирование и майевтика: две парадигмы психотехники // Вопросы методологии. 1996. № 3–4. С. 148–164.
16. *Самухин Н. В., Биренбаум Г. В., Выготский Л. С.* К вопросу о деменции при болезни Пика // Хрестоматия по патопсихологии. М.: МГУ, 1981. С. 114–149.
17. *Смирнов С. А.* Антропологический навигатор. К событийной онтологии человека. Новосибирск: Офсет, 2016. 438 с.
18. *Смирнов С. А.* Человек после Освенцима и ГУЛАГа, или Как возможно вопрошать о человеке? // Философские науки. 2016. № 6. С. 77–91.
19. *Собкин В. С., Климова Т. А.* Лев Выготский: кто мы, откуда и куда? (К вопросу о национально-религиозной идентичности) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 1. С. 116–125.
20. *Фуко М.* Герменевтика субъекта: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 учебном году. СПб.: Наука, 2007. 677 с.
21. *Хайдеггер М.* Время и бытие: статьи и выступления. М.: Республика, 1993. 447 с.
22. *Шаламов В. Т.* Несколько моих жизней: Воспоминания. Записные книжки. Переписка. Следственные дела. М.: Эксмо, 2009. 1072 с.
23. *Ясницкий А.* К истории культурно-исторической гештальтпсихологии: Выготский, Лурия, Коффка, Левин и др. // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2012. № 1. С. 60–97.



**Carla Anauate**

Psychologist and Neuropsychologist,  
PhD in Clinical Psychology,

Director of CINAPSI (Integrated Center of Neuropsychology and Psychology)

**Edna Maria Severino Peters Kahhale**

PhD and Professor of Psychology at PUCSP

**Карла Анауате**

д-р, Ph.D клиническая психология, директор Центра объединения нейропсихологии и психологии (CINAPSI) в Сан Пауло, Бразилия

**Эдна Мария Северино Петерс Каххале**

д-р философии и проф. психологии в PUCSP

## **CULTURAL HISTORICAL IDEAS ABOUT THE SYMBOLIC WORLD OF PRESCHOOL BABIES**

**Abstract.** Early child development occurs through the relationship between human beings and the social and cultural environment that starts from the prenatal period and follows up through the first years of a baby's life. This theme is in evidence today, as it is understood that the quality of the bonding relationship: positive, attentive and loving, between caregiver and baby, can enhance the development of the baby. The method used in this work is to propose, based on the social historical literature, orientations and activities to promote the bonding process as well as the stimulation of babies within the relationship established with a significant other. The results of this qualified relationship with the baby show the affective, cognitive and motor development inserting them into a symbolic and cultural world. In conclusion within this bond established the child is able to materialize the process of humanization to which he is being exposed and internalize the world around him.

**Keywords:** relationship, baby, stimulation, bond.

## **КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ИДЕИ О СИМВОЛИЧЕСКОМ МИРЕ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация.** Раннее развитие ребенка происходит через отношения между людьми и социокультурной средой, которые начинаются с пренатального периода и продолжаются в течение первых лет жизни ребенка. Эта тема актуальна сегодня, поскольку принято считать, что качество отношений, связывающих воспитателя и ребенка (позитивные, внимательные и любящие отношения), может способствовать его развитию. Метод, используемый в этой работе, состоит в том, чтобы предложить, основываясь на социально-исторической литературе, ориентации и действия, способствующие процессу установления связи, а также стимулированию младенцев в рамках отношений, установленных со значимым другом. Результаты этих квалифицированных взаимоотношений с младенцем показывают аффективное, когнитивное и моторное развитие, помещая их в символический и культурный мир.

В рамках этой установленной связи ребенок может материализовать процесс гуманизации, которому он подвергается, и интернализировать мир вокруг него.

**Ключевые слова:** отношения, ребенок, стимуляция, связь.

## INTRODUCTION

The premises of neuropsychology point out that brain development occurs through the bond created between caregivers and baby, and this bond will have consequences on the thought, actions and emotions of this being. In this way, the relationships and affective bonds between parents and baby are the key to the neuropsychomotor, cognitive and social development of the child, since man is constituted within social relationships [1]. The human being is better able to communicate and to be brought up in an environment rich and with a great diversity of information. In this sense, intervening with babies and guiding the parents and caregivers in the first year of life of this child intends to corroborate with studies that emphasize the importance of this relationship, as well as, that it aims to promote health, in terms of quality of the constitution of the human being.

We also think that the creation of a physical, ecological and cultural environment is fundamental: so that the baby has space to experience interpersonal relationships; that promotes resources and / or conditions for an effective and affective contact that enables child development. We believe that this environment must be reliable, with varied possibilities which are favorable and facilitating to provide cognitive and personal growth as well as maturation.

Vygotsky [1] states that instruments, actions and social relations are presented to the child, in the first instance, at an interpsychological and social level and only later, it will occur at an internal, intrapsychological and subjective level, through the process of internalization. In this way the first relationship between caregiver and baby will be fundamental to the constitution of the psyche of this human being in formation. The author explains that it is within this relationship in which bonds are primordial in which the baby is inserted in a culture and in a historical moment, first in a more restricted environment (parents, family members, caregivers), and after in an extended group and community, that cultural and historical processes will be transformed into internal, composing the subjective world, because they are internalized in a dialectical and dialogical manner. This passage is made through the internalization of the world around transmitted through the relationship with the other, transforming it into a subjective world and thus, acquiring personal meanings.

From the point of view of neurosciences, the interaction, in itself, enables the development and reconfiguration of the interlocutors' brain (parents, caregivers and babies), optimizing plasticity and the construction of new structures and neural networks. The insertion in a qualified environment with significant adults promotes

the humanization of the baby, that is, it helps in the constitution of this historical and cultural being. We understand, therefore, that the development of the child and the way his brain will work is closely related to the social relationships established. The brain, as a social organ, suffers important influence of relationships culminating in neuroplasticity, on learning, among other things. The ability to learn, in itself, connects our brain and our bodies to our physical, emotional and social survival.

There is a critical period, up to two years of age, in which there is neuronal growth and brain organization, more than at other times in the life cycle. In this period social and affective experiences provide the baby with feelings of security, comfort and bond, confirming the baby's existence as a unique being with potentials [2].

The baby at birth will be inserted into the human world and culture through means of mediators and symbolic language is one of them. In this early childhood, close affective-emotional communication between caregiver and baby is essential for development. The bonding relationship between babies and their caregivers, is done through language, when the adult presents the baby into the social and historical world. In this field, receptive and evocative language, which constitute the human being, are powerful mediators of man's relations: between him and the world, and are critical for the baby's development.

It is recommended for the family to use affective communication with their children, since it is indispensable for their development. This communication must be frequent and have an appropriate tone of voice, accompanied by caresses. This type of communication should be used by the family at all times of the day to satisfy the child's needs: at the time of bathing, changing diapers, feeding and playing. During this process, the formation and development of the child's first emotions take place. To provide a positive emotional state, it is necessary that the family meets the baby's needs and initiatives in an affectionate, understanding and sensitive way.

Being present in the relationship, where the adult offers adequate conditions to the baby, helps to promote child development. It is within the interaction with a significant other, that babies will have the opportunity to enter the symbolic universe, internalizing the concepts making them subjective and intrasubjective.

### **HUMAN DEVELOPMENT**

According to Vygotsky [3], the child in his process of development uses the same form of behavior that other people initially used when in relation with him. From the first days of life, this happens in the child's life based on the activities that he / she experiences and that acquire their own meaning in a system of social behavior, evidenced in their cultural environment, which helps them to meet their goals. Therefore, through social life and within constant communication established between children and adults, the experience of many generations and the formation of thought is incorporated.

The author states that since birth, man already lives as a developing social being and all his actions happen because there is another social one. Even before acquiring oral language, the child is already interacting and becoming familiar with the environment in which he lives. In this sense, learning does not happen in an isolated way, the individual is part of a social group and, when living with other people, exchanges information, builds his knowledge and inserts himself in the symbolic world.

The author emphasizes that the acquisition of knowledge occurs from the interaction of the subject with the environment within a cultural historical process. Through the mediation process, the person acquires knowledge when in relation to the environment. In this sense, the relationship between human development and learning is associated with the fact that human beings are in constant interaction with the reality around them and the environment, leveraging both development and learning. Thus, immersion in a social universe promotes development in general as well as the internalization of concepts, configuring an internal world, generating a man who changes his biological dimension, making it symbolic, constituting a singular, historical and social human being.

Therefore, for Vygotsky [1], social interaction has a central role in human development and in the internalization process, since the path between the object and the child always passes through another person, being mediated by this person. In this sense, interaction plays a fundamental role in the development of the mind. From the interaction between people, learning processes are established improving the existing mental structures since birth. Human development occurs during a gradual appropriation and internalization of cultural practices that are shared between people who are immersed in the same culture [1].

In this process of development, the human being needs to establish contacts with other people, in a dynamic process, to develop new ways of understanding the world. In this way, the social other is extremely important and significant for children, as he assumes the role of one who can serve as a reference, helping in the transformation and development of these children.

The child's active relationship with the world around him and with the significant others around him is the starting point for the development of creativity and autonomy. This interaction allows the child to develop his imagination and creativity, ask questions to find answers, discover and build knowledge.

Human development occurs through the social interaction of human beings with each other, with one transforming and being transformed by the other in a constant and dialectical process. Within the scope of this work related to child development, we believe that the presence of an adult is essential to serve as a being in relationship, a significant being, who passes security and trust so that the baby can

transit through the symbolic universe, having the freedom and autonomy, to be creative, exploring the world knowing that he has a safe haven to return to and receive a return to his initiatives through means of naming and giving meaning to the world around, establishing limits, as well as transmitting affection and acceptance.

## **METHOD**

Below we suggest the following forms of intervention that develop both the sensorimotor and cognitive aspects of the baby, emphasizing as a baseline the relationship together with the shared attention between adult and baby. Working with language, naming the world to the child, as well as offering care, or better, an insertion into the symbolic world and culture, aims not only at the basic needs of changing, bathing, feeding and putting to sleep, but also provides a symbolic affective attention. The falsetto voice should be used to name the world affectionately, as well as the use of symbolic objects which are significant for the child according to his initiative and internal motivation, inserting the baby into the world of culture. This symbolic world becomes evident as the baby begins to use and manipulate objects.

Often the baby uses any toy, such as: a doll, a stroller, a stylized telephone or even a piece of paper to symbolize, to work as a telephone. All of these objects used as symbols show that the baby understands both the meaning of the object as well as the desire to be in relationship.

Upon entering this linguistic and symbolic universe, babies enter into contact / communication, bringing objects to be named, shaking their bodies expressing readiness to sing, clap and dance as well as pointing to objects scattered around the room to be named by the significant other. As in a dialectical relationship the more naming the more objects can be pointed out, the more objects are pointed out by the child the more the naming.

By inviting adults to creative play, babies authenticate the world recently learned and discovered, so new, yet so meaningful in the process of being internalized. In this way adults, who usually deny the child's potential, will be surprised by the demands of the babies who want, as in a test, to show that they have learned the lesson well, this lesson of life, of development, of going beyond, making their potential real and making sense of the world around.

As in a game the world is presented to these children in a spontaneous and creative way, starting from their action, from their own movement, with a view to a motive, an objective, an action directed to a process of world appropriation, as in Leontiev's [4] theory of activity, children step by step appropriate the external world, configuring it as internal and symbolic.

It is worth emphasizing the importance of enabling babies of different ages to live and interact, as we understand how much one learns from the other. One baby observes the other's action and repeats as well as interacts. This practice tells adults who are around, that the babies are understanding and participating inside this interactive space. This characterizes the use of the Vygotskian concept of a zone of proximal development. One who knows more helps who knows less to develop respecting the potential of each individual. This process can take place within babies, other children, youth and adults serving as models or interacting with each other [1].

Potential is the key step to work aiming at human development. Knowing how to recognize and work on the potential of each individual child brings upon developmental gains for each individual.

The constant attention shared between caregivers and babies is identified by them as being in relation with a person of trust, with whom they can count, to name reality and feelings, with whom they can play, sing and dance. This person will authenticate patterns of can and cannot and with whom they can have freedom to experience the world around and interact freely.

Being able to experience creative freedom in a safe and reliable environment is beneficial to babies by expanding relational conditions, autonomy and cognitive functions in general, which will become part of the subjective internal world. The process of constituting himself as a human being, integrating action, consciousness and emotions as well as the appropriation of cultural artifacts is fundamental for development. The child is curious to discover the world in which he lives. This work aims to stimulate this curiosity to insert babies in the world of symbols and symbolic processes, promoting the child's development, their humanization. In this way, the child's potential takes advantage of the space which is provided for the presentation and exploration of the symbolic universe and culture (music, drawings, dances, among other things) allowing flexibility and richness in the child's experiences. By being creative and using different objects to symbolize, for example, a telephone (holding your hand to your ear and moving your mouth as if you were talking to someone), you will have opportunity and flexibility to experience the world.

## **RESULTS**

The caregivers play the role of the other for the child to constitute him / her as a subject. The more elements of culture the child has access to, the greater will be his appropriation of the external world making his internal world richer. The interactions will, in turn, become more complex. This whole process is of great importance for the subsequent creation of the behavioral regulation systems [5], which will integrate the dialectic conscious and unconsciousness, praxis and affections.

Guidance for family members and caregivers, focusing on bonding, is essential for the promotion of parenting skills and the empowerment of the role of parents. Viloría and Guinea [6] corroborate this statement when they emphasize the importance of planning and organizing in specialized Centers the support for parents with regard to early care in favor of mutual support and stress relief.

Social, cultural, economic factors, as well as opportunities and environmental stimulation, contribute to the child's development. In this sense, information is important so that parents can take over and, if necessary, seek help or intervene promptly in order to form safe and protective bonds as well as child development. Dialectical relationships with significant and healthy bonds between mother and baby promote the baby's emotional development [7].

Santo and Araújo [8] emphasize that the mother-baby relationship is the key in child development, as well as in the promotion of mental health. Public health engagement is necessary to guide about the importance of pregnancy contemplating also the pre and post-natal periods. This support is essential so that the mother can exercise her motherhood, because the security provided by the other to the baby brings upon the feeling of belonging, of coziness, of affection, strengthening not only those at risk, providing means for psychic formation so that he can be constituted as a subject [9]. Parents and professionals, as responsible for the child, will have greater possibilities to identify limits, manage issues and understand how to refer children at risk or with delays to a professional evaluation.

The greater the child's exposure to a qualitatively rich environment, the greater the child's cognitive advances [10]. We understand that these environments are rich in relationships that constitute the human being, as Vygotsky [1] considered, within relational interactions, as well as interesting and purposeful activities should be offered considering the precepts of Leontiev's theory of activity [4].

## **DISCUSSION**

The family and the school, with their significant adults, will act as mediators, promoters of interventions aimed at advancing, progressing, going beyond. In this sense, we believe that family, school and society are promoters and mediators in presenting the world to children. All together and dialectically in relation to the child with whom they share experiences, the adults assist the child in their insertion into the symbolic cultural universe in favor of his integral development uniting: action, thought and affection.

We believe that this theme of child development and early childhood care is in evidence today, as we seek a better future for humanity we understand that early childhood care can contribute to the formation of a human being from a socio-cultural perspective. This work has the objective of adding looks and ways of acting so that

babies can appropriate the world that adults present to them. We intend to give support and opportunities so that these children are able to materialize the humanization process to which they are exposed through the internalization of the symbolic cultural world that adults present to them for a better quality of individual and collective life.

### References

1. *Vygotsky L. S.* (1994–1962). *A Formação social da mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
2. *Cozolino L.* (2013). *The social neuroscience of education: Optimizing attachment & learning in the classroom*. Marina W. Norton & Company: New York, London.
3. *Vygotsky L. S.* (2003–1934). *Pensamento e linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
4. *Leontiev A. N.* (1978). *Actividad, consciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencia del hombre.
5. *González H. J. P., Solovieva, Y., Rojas, L. Q., Meza, V. R., Arce, R. M. J.* (2016). Proposal for psychomotor development in newborns with low weight according to A. R. Luria's conception. *Psychology in Russia: State of the Art*, vol. 9 (4), pp. 152–162. DOI: <https://doi.org/10.11621/pir.2016.0412>
6. *Viloria C. A., Guinea C. L.* (2012). La atención a la familia en la atención temprana: retos Actuales. *Psicología Educativa*, vol. 18 (2), pp. 123–133. DOI: <https://doi.org/10.5093/ed2012a13>
7. *Saunders H., Kraus A., Barone L., Biringen Z.* (2015). Emotional availability: theory, history and intervention. *Frontiers in Psychology*, 6, Article 1069, jul. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01069>
8. *Santo C. S. O. E., Araújo M. A. N.* (2016). Vínculo afetivo materno – Processo fundamental à saúde mental. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, vol. 5 (1), pp. 65–73. DOI: <http://dx.doi.org/10.17267/2317-3394rpdsv5i1.831>
9. *Teixeira L. S., Lemos M. F.* (2012). A relação mãe-bebê: um vínculo necessário. *Perspectivas em Psicologia*, vol. 16 (1), pp. 25–45. Jan/Jun. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/2754>
10. *Dourado J. S., Carvalho S. A. S., Lemos S. M. A.* (2015). Desenvolvimento da comunicação de crianças de um a três anos e sua relação com o ambiente familiar e escolar. *Revista CEFAC*, vol. 17 (1), pp. 88–89. Jan–Feb. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0216201515013>



**Людмила Люцко**

д-р психол. наук, пост-док исследователь,  
Институт Глобального Здоровья, Барселона, Испания

**Liudmila Liutsko**

Dr. Sci. (Psychol.), post-doc researcher at ISGlobal,  
Barcelona, Spain

## **ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТИ И РОЛЬ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПЛАНЕТАРНОГО ЗДОРОВЬЯ**

**Аннотация.** Планетарное здоровье – это новый комплексный подход, который ставит задачу ограничить человеческую деятельность на Земле в безопасных экологических пределах, следуя принципам устойчивого развития и здоровья всей планеты. Планетарному здоровью было бы полезно сформировать и воспитать своего рода «устойчивую» личность с этическим поведением, которое включает заботу о Земле и всех живых организмах на ней.

**Ключевые слова:** личность, интегративная модель, историко-культурный подход, устойчивое развитие, планетарное здоровье, этика поведения.

## **THE INTEGRATIVE MODEL OF PERSONALITY AND THE ROLE OF PERSONALITY IN A PLANETARY HEALTH CONTEXT**

**Abstract.** Planetary Health is a new and integrated approach challenging to limit humanity of human activity on the Earth within the safe environmental limits following the sustainable development and health of the whole planet. It would be beneficial for Planetary Health to form and educate a kind of “sustainable” personality with ethical behaviour that encompasses taking care of the Earth and all living organisms on it.

**Keywords:** personality, integrative model, historico-cultural approach, sustainable development, planetary health, behavioral ethics.

Планетарное здоровье – это новый комплексный подход, направленный на достижение «наивысшего достижимого уровня здоровья, благополучия и справедливости во всем мире посредством разумного внимания к человеческим системам – политическим, экономическим и социальным – которые формируют будущее человечества и природных систем Земли, которые определяют безопасные экологические пределы [4], в которых человечество может процветать », как это определено Комиссией Фонда Рокфеллера и Ланцет по здоровью планет [5]. Планетарному здоровью было бы полезно сформировать и воспитать своего рода «устойчивую» личность, которая заботится о Земле и всех живых организмах на ней [1, 2].

В прошлом (и все еще в наши дни) экономика была компасом человеческой деятельности: либо через эгоистическое желание получить больше материального богатства, либо как технологический прогресс в его естественной эволюции, не учитывающей будущие последствия, которые приведут к проблемам окружающей среды и здоровья. Предыдущий слепой прогресс технологического развития рассматривался как «борьба» человека с природой, увенчанная гордой победой первого над вторым. Сознание окружающей среды возникло позже вместе с новыми позитивными изменениями в направлении устойчивого прогресса и вместе с необходимостью создания баланса между экономикой и окружающей средой.

Роль этики имеет решающее значение, поскольку она рассматривает «экологически чистое» поведение как пример, которому должны следовать как отдельные люди, так и коллективы: начиная с экономии наших основных ресурсов путем строгого контроля над использованием электроэнергии, воды и частного транспорта, ограничивая их использование только тогда, когда это необходимо, перейти к эффективному управлению отходами, затем уменьшить загрязнение и ущерб природе в целом, и, в конце концов, перейти к окончательному сбалансированному распределению ресурсов (тем самым решив такие проблемы, как недоедание, голод, войны и т. д.).

Эти этические принципы, чтобы быть эффективными на практике, должны применяться для помощи в сознательном изменении индивидуальных поведенческих моделей нынешних поколений и должны передаваться будущим поколениям через образование. Психология здоровья, личности и организационная психология должны работать на ориентацию на Планетарное Здоровье для успешного достижения своих целей. Люди не могут быть здоровыми в нездоровой среде (социальной и естественной).



Рис. Расширенная модель личности в контексте Планетарного Здоровья [1, 3]

### Список литературы

1. *Liutsko L.* (2019a). The integrative model of personality and the role of personality in a Planetary Health context. *PAID*, 151, 109512. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109512>
2. *Liutsko L.* (2019b). Four pillars of “sustainable” personality and Planetary Health concepts: 4 E’s – Environment, Economy, Ethics and Education and their optimal interactions. ECP2019, Russia: Moscow.
3. *Liutsko L. N.* (2013). Proprioception as a basis for individual differences. *Psychology in Russia*, 6 (3), 107.
4. *Steffen W., Richardson K., Rockström J.* [etc.] (2015). Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science*, 347 (6223).
5. The Lancet Planetary Health (2017). Welcome to Planetary health. Editorial, vol. 1, № 1, p. 1. DOI: [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(17\)30013-X](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(17)30013-X)

УДК 159.9.07

**Gisele Toassa**

Ph.D in School Psychology and Development,  
Federal University of Goias, Brazil

**Izabel Hazin**

Ph.D. in Psychology,  
Federal University of Rio Grande do Norte, Brazil

**João Batista Martins**

Phd in Education,  
UNESP – Assis, Brazil

**Priscila Nascimento Marques**

PhD in Russian Literature and Culture,  
University of São Paulo, Brazil

**Wagner Luiz Schmit Ishibashi**

PhD student in Psychology,  
São Paulo State University, Brazil

**Eduardo Moura da Costa**

PhD in Psychology,  
São Paulo State University, Brazil

**Pâmela Cadima Coelho**

PhD student in Psychology,  
Federal University of Rio Grande do Norte, Brazil

**Hansel Soto Hernández**

PhD student in Psychology,  
Federal University of Rio Grande do Norte, Brazil

**Rebeca Maria Peres Calgareo**

Undergraduate student in Psychology,  
Federal University of Goias, Brazil

**Жизель Тоасса**  
д-р философии в области школьной психологии и развития,  
Федеральный университет Гояса, Бразилия

**Изабель Хазин**  
канд. психол. наук,  
Федеральный университет Риу-Гранди-ду-Норти, Бразилия

**Жоау Батиста Мартинс**  
канд. пед. наук,  
UNESP – Assis, Бразилия

**Присцила Насименто Маркес**  
канд. наук в русской литературе и культуре,  
Университет Сан-Паулу, Бразилия

**Вагнер Луис Шмит Ишибаши**  
аспирант психологии,  
Государственный университет Сан-Паулу, Бразилия

**Эдуарду Моура да Кошта**  
канд. психол. наук,  
Государственный университет Сан-Паулу, Бразилия

**Памела Кадима Коэльо**  
аспирант психологии,  
Федеральный университет Риу-Гранди-ду-Норти, Бразилия

**Хансель Сото Эрнандес**  
аспирант психологии,  
Федеральный университет Риу-Гранди-ду-Норти, Бразилия

**Ребека Мария Перес Кальгаро**  
студентка факультета психологии,  
Федеральный университет Гояса, Бразилия

## **KNITTING A VYGOTSKIAN NETWORK IN BRAZIL<sup>1</sup>**

**Abstract.** This paper presents the Brazilian research group *Vershina – Foundations of Vygotskian Psychology*, which investigates this theory from the point of view of its historical, philosophical, scientific, and artistic cornerstones.

**Keywords:** L. S. Vygotsky, history of psychology, materialism, aesthetics, neuropsychology.

---

<sup>1</sup> Research Group *Vershina* - Foundations of Vygotskian Psychology.

## ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ГРУППА В БРАЗИЛИИ ПО ИЗУЧЕНИЮ ИДЕЙ Л. С. ВЫГОТСКОГО

**Аннотация.** В статье анализируется деятельность бразильской исследовательской группы «Вершина – основы психологии Выготского», которая изучает теорию Выготского с точки зрения ее исторических, философских, научных и художественных основ.

**Ключевые слова:** Л. С. Выготский, история психологии, материализм, эстетика, нейропсихология.

### **Introducing the research group**

The popularization of the work of L. S. Vygotsky in Brazil was incremented in the 1980s with the work of pedagogues, psychologists and other professionals who sought critical practical-theoretical perspectives within the context of the country's redemocratization process [1]. However mirroring problems that also present themselves in the international scholarship, ulterior researches have been showing that Vygotsky's work was subject to distortions derived of a number of problems: mutilated/censored editions, translation problems, misunderstandings and neglect of the political underpinnings in which this psychology was developed, conceptual interpretations based on misreadings of the history of psychology and of soviet science.

While not intending to understand Vygotsky's ideas in themselves or by themselves – a complex process even if the work is accessed in the original language – our objective is to promote “critical presentism” as a sensible historical attitude towards classic authors whose contribution remains relevant for present psychology [2]. Therefore, our objective is to disseminate recent production about the underpinnings of Vygotsky's Marxist psychology. As a new group of collaborators, we have been interacting during the year of 2020 in a wide range of subjects that, mostly, concern the works of international scholars that have been performing a solid study of Vygotsky in Russian and strive to criticize the blind association between Vygotsky and his collaborators bearing in mind a leftist worldview.

Despite the large number of Vygotskian scholars in the Brazilian context, the number of theoretical studies is scarce in comparison with the large amount of applied research in various fields (pedagogy, psychology, language studies etc). Another critical trait of national vygotskiana is the fragmentation and dispersion of groups and researchers, a fact that hinders the possibilities of formation, exchange and consistent development of the field.

Considering such specificities of the Brazilian context and aiming at overcoming its limitations and shortcomings, we gathered a group of researchers from different areas of expertise with a common objective of exploring and further investigating the foundations of Vygotsky's ideas. We bear in mind that Cultural-

Historical Psychology emerged in a highly specific and rich social and political context and that is a product of an original articulation of achievements in different areas. While preserving a certain organicity, Vygotsky's unfinished work originated and spread through a number of fields. It challenged the science of psychology based on a critical and deconstructive attitude towards the existing trends of the time whereas it was also a purposeful approach of Marxist basis [3].

The path from negation to affirmation is based on a "critical psychology" founded in the reinterpretation of existing concepts from hegemonic psychologies. For example, Vygotsky's work converges with the production of another revolutionary psychologist, I. Martín-Baró, an author that constructed his reflections dialectically. Departing from an extensive presentation of other psychologies, he recomposed and reconfigured the theoretical framework through the prism of human emancipation [4].

Our main questions are: What are the sources of Vygotsky's thought? What are the main traits of soviet science? What is the meaning of a "triadic" psychology, i.e. a psychology articulated in general, particular and concrete? How did Vygotsky's psychology relate to the work of keystone Marxist authors (particularly Marx, Engels, Trotsky and Lenin)? By proposing a new psychology, which concepts were borrowed from other psychologists and philosophers? Is it adequate to call him "Spinozist", "Hegelian" or "Nietzschean"? What is the role of Vygotsky's ideas about art to his general psychology? How important is the study of Russian language and culture to the understanding of this work? What is the contribution of Cultural-Historical Psychology to Clinical Neuropsychology?

Our task is obviously not to provide definite answers to such complex questions. Nevertheless, we believe it is possible to address them preliminarily not only to build a more holistic and consistent understanding of this theory but to use its advances as steppingstones to face challenges of contemporary psychology.

The group is formed by representatives of different regions of the country, with researchers from the following institutions: Federal University of Rio Grande do Norte, Federal University of Goiás, São Paulo State University, State University of Londrina, University of São Paulo. Considering that we need to produce as well as to publicize a solid research practice, our first action was the proposition of an extension course in 10 lessons, that counted originally with 100 participants and was uploaded to YouTube, in a channel that counts 1,300 followers so far<sup>2</sup>. We named the group *Vershina* after Vygotsky's pursuit for a *peak psychology* (*vershinaya psikhologuia*), as stated in:

---

<sup>2</sup> Course *Foundations of Vygotskian Psychology: History, Philosophy, Art, and Science*. YouTube <https://www.youtube.com/channel/UCsT8ipVcY9hFUccPUUaojMg>

Our word in psychology: away from superficial psychology – in consciousness, being and phenomenon are not equal. But we also oppose depth psychology. Our psychology is a peak psychology (does not determine the "depths" of the personality but its "peaks"). [5, p. 137]

The members of the group are organized in three research lines: historical and theoretical foundations of Vygotsky's psychology, artistic foundations of Vygotsky's psychology and neuropsychological approach to Vygotsky and Luria. This organization aims at covering the multiple facets and sources of the theory. A brief description of each line follows.

### **Historical and Theoretical Foundations of Vygotsky's Psychology<sup>3</sup>**

Our historical approach relies on the perception of the diversity of Soviet Marxism that still has a significant influence in Brazilian left. Lukács, Marcuse, Zizek, Thompson, Deutscher, Hobsbawn, Mézáros, Ruy Fausto, Fitzpatrick, among others, located through systematic reviews of literature, are comrades who help us in this task. Readings of Krementsov, Todes and others subsidize our understanding of how Soviet Science changed overtime. This is the path we propose to understand and discuss Vygotsky's ideas for a new Psychology as well its implications to our time.

We consider that, beyond a fixed theoretical model, Marxism embraces a wide variety of approaches to a "psychological materialism", as well as to Psychology as a science [6; 7]. We understand that Vygotsky supported a view of materialism that incorporated pre-Marxist contributions, particularly from Spinoza's Monism. In the spirit that "Vigotskian materialism" was a variant of psychological materialism, we have been concerned with questions such as: What are the main philosophical / philosophical perspectives that Vygotsky engaged in a dialogue with? How does he articulate them? Are there differences between Materialism, Monism and Marxism? What are the consequences of these dialogues between Vygotsky and philosophical materialism for Marxist reflections on the object of psychology, its ontological, epistemological, aesthetic and ethical-political aspects within the scope of a "triadic psychology" (general, particular and concrete psychology)? To carry out this synthesis, we have been studying works by F. Lange, S. Greenblatt, B. de Spinoza, G. W. Hegel, E. V. Ilyenkov among others [8], as well as a careful exam of Vigotski's text *The historical meaning of the crisis in psychology* [5] within the scope of his oeuvre.

Departing from Vygotsky's consideration that Marxist psychology, as construction, is a "a historical mission of our time, a mission that can only be accomplished through the joint efforts of several generations of psychologists" (5), our perspective in this research line is to investigate Vygotskian theory taking into

---

<sup>3</sup> Researchers: Gisele Toassa, Wagner Luiz Schmit Ishibashi, João Batista Martins, Eduardo Moura da Costa, and Rebeca Maria Peres Calgaro.

account the socio-cultural substrate of the time in which he lived; the laws and objective conditions that circumscribed the production of knowledge in the USSR, as well as the objective demands that the nature of the phenomena – or subject (*predmjet*) of research – posed to the scientific knowledge produced by them. Therefore, our outlook towards theory focuses on the epistemological and methodological bases of Vygotskian theory, trying to understand the very fabric of a dialectical materialistic psychology, and how his theory has changed over time. Finally, our analysis takes Vygotsky's work in its chronological order, dwelling into his published oeuvre as well as in other productions such as letters, notebooks, the dialogue with other authors and, whenever necessary, the studies of these authors themselves. In order to avoid a conspicuous tendency, in the national and international Vygotskiana, to merge Vygotsky and Luria's ideas with Activity Theory and other Marxist authors of Soviet Psychology, we conduct historical comparisons of their achievements [see for example (9)] as well as explorations with Vygotsky's concepts and methodology in new contexts [see Schmit (10)].

#### **Artistic foundations of Vygotsky's psychology<sup>4</sup>**

This research line tackles Vygotsky's trajectory mostly before his formal introduction to the field of psychology at the Moscow Psychological Institute. Firstly, it examines the so-called "Gomel Period" that encompasses the years that he lived in the Belarussian city prior to and immediately after his university studies in Moscow. Until 1923 Vygotsky had an intense production as theatrical and literary critic in the local press, with a large number of reviews of theatrical plays and other events of Gomel's cultural life. Throughout the first years, the theoretical foundations that support his views on art ripen and gradually detaches itself from the Symbolist aesthetics towards other emerging theories of art (Psychoanalysis and Formalism, for instance). Thus, in 1925, a scientific leap took place with the development of what would be his first psychological enterprise: the psychology of art. This research line aims at examining the traits that are peculiar to the first approaches to art by means of the study of three moments: the essay on Hamlet [11], the reviews of the Gomel period (Marques, 2019) [12] and the book *The Psychology of Art*.

The objective is to unveil continuities and discontinuities, limits and possibilities of each moment. Therefore, we seek the roots that took Vygotsky from the study of arts to the realm of psychological science (Marques, 2020) [13] as well as some possible applications of his ideas to the study of specific works of art (Marques, 2020) [14]. Alongside with the work of critic and cultural activist, Vygotsky engaged in teaching and psychological research. While moving from a critical stance to art towards a properly scientific one, Vygotsky also wrote about

---

<sup>4</sup> Researcher: Priscila Nascimento Marques.



the relations between art and education. On this topic there are some insightful materials authored by him that are also pertinent to this research axis, such as *Imagination and Creativity in Childhood*, *Aesthetic Education* (book chapter), among others [15].

### **Neuropsychological approach to L.S. Vygotsky and A.R. Luria<sup>5</sup>**

To this aim, Vygotsky's and Luria's formative trajectories and scientific production are recovered, in order to circumscribe and characterize the basic principles that allow describing the process of co-genesis of new forms that characterize the ontogenesis of higher psychological functions. It is imperative to address the main activities that guide the development and systemic functioning of the human brain in order to achieve this goal. The propositions of historical-cultural neuropsychology allowed to overcome both the phenomenological idealistic conceptions, which result in a structure-function dichotomy (psychophysical parallelism), and the naturalistic positivist explanations, which reduce the phenomenon to a reactive response of the organism.

We recognize the value of the qualitative procedure developed by Vygotsky and Luria for the assessment and intervention of organic and functional weaknesses of the central nervous system in the different stages of ontogenesis. This is still a heuristic and innovative proposal. The main interest of this alternative procedure of identifying a syndrome, as medical approach usually does, lies in the possibility of evolving from a description of a clinical picture of a case to an analysis of the fundamental conditions or factors behind the observed group of symptoms [16; 17].

Additionally, it must be recognized that the arrival in Brazil of the assumptions of the Lurian neuropsychological theory was significantly influenced by the field of medicine. However, the work of our group seeks to restore the philosophical and psychological foundations of Vygotsky's and Luria's project, in order to understand the theory in a comprehensive way. We also propose to adapt assessment / intervention instruments to the Brazilian context, as well as to create new teaching strategies and methods, based on the historical-cultural approach.

The aim, in general, is to present arguments that support the thesis that monist and materialistic approach to historical-cultural psychology is not only not incompatible with the consideration of the material bases of higher psychological functions, but necessarily demands the investigation and consideration of such bases. Therefore, the systemic analysis of the functioning of the human nervous system cannot be excluded from this endeavor [18].

---

<sup>5</sup> Researchers: Izabel Hazin, Pâmela Cadima Coelho, and Hansel Soto Hernández.

## Final remarks

We created this group with the intent to promote a type of investigation that is attentive to the historical context as well as the conceptual forces that took part in the constitution of Vygotsky's ideas, be them from the historical and theoretical, artistic or scientific arenas. We understand that Vygotskian psychology was a highly original and productive contribution to science and humanities that remain relevant to contemporary psychology since it was also a result of an interdisciplinary endeavor.

On the other hand, the group is concerned with problematic hybridisms that disregard the consistency of the theory and end up contradicting its foundational pillars. Moreover, we have borne in mind the opportunity to reconcile theoretical and practical approaches nationwide, seeing that, although Vygotsky's ideas are extensively spread across Brazil, the interaction between researchers from different regions and fields of knowledge is somewhat reduced and the research is strongly dependent on public policies [19]. The neofascism connected with economic neoliberalism that mark Jair Bolsonaro's agenda announce difficult times for a Marxist-based psychology that ultimately depends on scarce public financing of research, demanding a urgent U-turn to the theory as the factory *par excellence* of concepts that can help us interpret this uncanny social reality.

## References

1. *Sarmiento D. F.* (2006) A teoria histórico-cultural de LS Vygotsky: uma análise da produção acadêmica e científica no período de 1986–2001 (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
2. *Walsh R. T., Teo T., Baydala A.* (2014). A Critical History and Philosophy of Psychology: Diversity of Context, Thought, and Practice. Cambridge University Press.
3. *Fox D., Prilleltensky I.* (Ed.) (1997) Critical Psychology: An Introduction.
4. *Martín-Baró I.* (1989) Sistema, grupo y poder. San Salvador: UCA.
5. *Vygotsky L. S.* (1997) The Collected Works (Vol. 3. Problems of Theory and History of Psychology). New York: Springer.
6. *Toassa G.* (2015a) Is there a Vygotskian Materialism? Ontological and epistemological concerns for a contemporary Marxist Psychology (Part I). *Dubna Psychological Journal*, n. 1, pp. 58–68.
7. *Toassa G.* (2015b) Is there a Vygotskian Materialism? Ontological and epistemological concerns for a contemporary Marxist Psychology (Part II). *Dubna Psychological Journal*, n. 3, pp. 66–80.
8. *Toassa G, Oliveira F. B.* (2018) Vygotsky's Anomalous Spinozism. *Mind Culture and Activity*, 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1080/10749039.2018.1533980>
9. *Martins J. B.* (2013). Notes on the relationship between Vygotsky and Leontiev: The “troika”, did it ever exist? *Dubna Psychological Journal*, n.1, pp. 84–94.
10. *Schmit W. L.* (2016). Perezhivanie and the study of role-playing games. *Culture & Psychology*, 23 (3), pp. 391–407. DOI: 10.1177/1354067X16663006
11. *Marques P. N.* (2012) L. S. Vygotsky's reader's Critique. *Dubna Psychological Journal*, 3, pp. 107–112.

12. *Marques P. N.* (2019) L. S. Vygotsky's Critique: Between Aesthetics, Publitsistika and Psychology. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural-historical psychology)*. Vol. 15, no. 4, pp. 25–34. (In Russ., abstr. in Engl.). DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2019150403>
13. *Marques P. N.* (2020a) O jogo dos sentidos: estruturas duplas da arte e a categoria do sentido em Vigotski. *Cadernos Cedes*, 4 (111), pp. 165–175. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC224988>
14. *Marques P. N.* (2020b) A Psychological Analysis of an Anti-Psychological Novel: Reading Dostoevsky's Crime and Punishment with Vygotskian Spectacles. *Yazyk i tekst (Language and Text)*, 7 (1), pp. 40–48. DOI: <https://doi.org/10.17759/langt.2020070103>
15. *Marques P. N.* (2018). Young Vygotsky: unpublished works about art and the role of artistic creation in child development. *Educação e Pesquisa*, 44, pp. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844183267>
16. *Luria A. R.* (1968). Introduction. In: *The mind of a mnemonist: A Little Book about a Vast Memory*. Transl. by Lynn Solotaroff. New York/London: Basic Books, Inc., Publishers.
17. *Luria A. R., Artemeva E. Y.* (1970). Two Approaches to an Evaluation of the Reliability of Psychological Investigations (Reliability of a Fact and Syndrome Analysis). *Soviet Psychology*, 8 (3–4), pp. 271–282. DOI: <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405080304271>
18. *Solovieva Y., Rojas L. Q., Akhutina T., Hazin I.* (2019). Historical-Cultural Neuropsychology: a systemic and integral approach of psychological functions and their cerebral bases. *Estudos de Psicologia*, vol. 24 (1), pp. 65–75. DOI: <https://doi.org/10.22491/1678-4669.20190008>
19. *Toassa G; Asbahr F. S. F., Souza M. P. R.* (2020). The golden age of soviet psychology in the mirror of contemporary marxist psychology in Brazil. In: *Yasnitsky A. (Ed.). A History of Marxist Psychology: The Golden Age of Soviet Science* (pp. 131–155). London: Routledge.

**Yulia Solovieva**

Ph.D., Professor and Researcher of  
Faculty of Sciences for Human Development,  
Autonomous University of Tlaxcala;  
Faculty of Psychology,  
Autonomous University of Puebla, Mexico,  
Puebla Institute of Neuropsychology and Psychopedagogy

**Luis Quintanar**

Professor and Researcher of  
Faculty of Sciences for Human Development,  
Autonomous University of Tlaxcala

**Юлия Соловьева**

доктор (Ph.D), профессор-исследователь,  
факультет наук о человеческом развитии,  
Автономный университет Тласкала;

факультет психологии,  
Автономный университет Пуэблы, Мексика,  
Институт нейропсихологии и психопедагогики  
**Луис Кинтанар**  
профессор-исследователь,  
факультет наук о человеческом развитии,  
Автономный университет Тласкала, Мексика

...To the entire memory of L. S. Vigotsky  
and his granddaughter E. E. Kravtsova  
for creation and continuation of historical cultural  
developmental psychology

Vigotsky was the first one who understood  
that the age has its own structure and dynamics.  
*L. F. Obukhova*

## **VIGOTSKY'S CONCEPT OF SOCIAL SITUATION OF DEVELOPMENT FOR ASSESSMENT OF DEVELOPMENT**

**Abstract.** Among psychological concepts, proposed in Vigotsky's works, social situation of development is one of well known, but still not applied into practice and research and not integrated into general conception of assessment of development. The goal of this article is to analyse the necessity of further study and consideration of the concept of social situation of development as the base for realization of qualitative assessment of psychological development in different ontogenetic periods. The authors expose proposals for content operative content of the concept of social situation of development as the basis of qualitative assessment of development. Relation between this concept and levels of analysis of "primary and secondary defects" or central reasons of difficulties is taken into account. The authors conclude that more profound analysis of the content and details of social situation of development during assessment of development is required.

**Keywords:** Vigotsky's theory, developmental psychology, social situation of development, developmental assessment, cultural historical psychology.

## **КОНЦЕПЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫГОТСКОГО И ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ**

**Аннотация.** Среди психологических концепций, предложенных в работах Выготского, социальная ситуация развития является одной из хорошо известных, но до сих пор не применяемых на практике и исследованиях и не интегрированных в общую концепцию оценки развития. Целью статьи является анализ необходимости дальнейшего изучения и рассмотрения концепции социальной ситуации развития как основы для реализации качественной оценки психологического развития в разные онтогенетические периоды. Авторы выдвигают предложения по оперативному содержанию концепции социальной ситуации развития

как основы качественной оценки развития. Учитывается связь между этим понятием и уровнями анализа «первичных и вторичных дефектов» или основных причин трудностей. Авторы делают вывод о необходимости более глубокого анализа содержания и деталей социальной ситуации развития при оценке развития.

**Ключевые слова:** теория Выготского, психология развития, социальная ситуация развития, оценка развития, культурно-историческая психология.

## **Introduction**

It's well known that, within psychology, it was L.S. Vigotsky who proposed a new way of studying of the human psyche as the process of permanent development. This author has established primary reality of cultural interaction as an origin of human development. This position should be used methodologically for assessment and organization of children's psychological development in cases of difficulties and in cases of normal development.

It's possible to say that, for Vigotsky, development was both the object and the method of psychological study. Vigotsky (1982) wrote that the method proposed for psychology as independent science might be called as genetic experimental method in the sense that it evokes artificially and creates the process of psychological development. Each psychological function must be understood not as a static object, but as a dynamic process. Psychological development might be studied in its movement as the general process, which will help to understand each concrete component of this process. These components should not be studied separately.

This conception is still unique and used mostly by modern representatives of historical and cultural psychology (Wertsch & Tulviste, 1992; Asmolov, 2001; Veraksa & Sheridan, 2018; Elkonin, 1989; Leontiev, 2000; Talizina, 2018, 2019; Bruce, Hakarainen & Bredikyte, 2017; Kratsov & Kravtsova, 2020). Representatives of this conception don't analyse isolated components or functions, but integral manifestations of development, such as playing activity and its levels, learning process and its organization, communication with the others and oneself, narration and creative imagination.

Vigotsky criticised reduction of psychological concepts and phenomenon to physiological and sociological concepts and levels of analysis. Independence and particular character of psychological investigation was important for this author (Vigotsky, 1984c). The concept of social situation of development should be an integrate element of such investigation.

Independence doesn't mean impossibility of relations between sciences, but it means usage of particular inner concepts and reference to specific level of analysis with adequate methods of research. On this point, Vigotsky (1982) wrote that scientific discipline should identify properly the level and the unit for analyses. In our opinion, this position will help with interdisciplinary and trans-disciplinary analysis,

for example, between developmental psychology, child neuropsychology and neurophysiology of maturation of nervous system (Machinskaya, 2012). We believe that each level should be studied with details and specific methods, but shouldn't give an explanation for the other levels. This opinion is still important at the present moment, because these disciplines, instead of working at proper levels and with special units of analyses try to explain the results by direct addition of the other levels. The whole complexity of human brain should be studied together with complexity of cultural life and development.

One of the Vigotsky's novel proposals was the concept of qualitative study of psychological development with all essential features of its cultural origin. Between such features are the possibility of voluntary regulation of own processes, inclusion of external and internal cultural means and conscious meaningful reflection of own psychological processes and their results (Vigotsky, 1984b). These features are not given to the child by biological nature, but they might be developed during child's participation in meaningful activities.

The goal of the study of features of psychological development conducts to the necessity of organization of new specific method of psychological study: qualitative assessment of development. Vigotsky was specifically interested in procedure of qualitative psychological assessment in infancy and adolescence. In his famous text, "Child Psychology", Vigotsky provided strong critics of quantitative and psychometric way of assessment of development. Vigotsky (1984a, p. 267) wrote that "calculation and comparison is never the diagnosis by itself".

Instead of quantitative assessment of development, qualitative procedure of assessment was argued by the author as clinical assessment opposed to normative assessment of development. In this paragraph, even identification of the zone of proximate development "is not sufficient" procedure for clinical development, according to the author (Vigotsky, 1984 a, idem). This expression might be a great surprise for some authors, but this is true. We think that Vigotsky minded that the "zone of proximate development" is never a mechanisms or reason of difficulties, but the expression of child's psychological necessity to be helped, assisted and oriented by the others. The zone of proximate development is instrument for development, but for finding the reason of difficulties.

Some fundamental new concepts appear in the same text; one of these concepts is the concept of social situation of development, which we are discussing in the article. According to Vigotsky, social situation of development might be understood as dynamic relation between a child and an adult in each particular period psychological development. Veresov points out that "cultural-historical methodology provides a lot of opportunities to generate processes of development by creating various types of social conditions and social situations of development for children"

(Veresov, 2014, p. 227). The authors of this article agree completely with this important opinion about new possibilities of research in cultural-historical conception. Social situation of development should be studied with more details and features of the content of this concept in application to optimal development and cases of disturbances in psychological development in different ages of infancy in different living, educational and linguistic conditions.

The goal of this article is to analyse the necessity of further study and consideration of the concept of social situation of development as the base for realization of qualitative assessment of psychological development in different ontogenetic periods. Profound analysis of the content and details of social situation of development might be helpful for child psychologists, neuropsychologists and speech therapists who follow Vigotsky's conception of development. Analysis of the content and details of social situation of development should conduct not just to description, but to discovery of specific social reason or factor of the child's difficulties. This will make it possible to identify, whether the child's social situation facilitates or hinders the overcoming of the child's difficulties.

### **Assessment of development**

There are two main principles or approaches to psychological assessment of development in infancy:

1) Psychological assessment might be organized and applied as quantitative procedure from psychometric or statistic point of view.

2) Psychological assessment might be organized and applied as qualitative procedure from the point of view of qualitative conception of development.

Both approaches are well known and studied. We shall not pay specific attention to the first way of assessment, as it's not the objective of this article. As followers of historical and cultural conception of development we mind that the way of quantitative assessment isn't useful enough for discovery of the mechanisms of difficulties and might be used only as a kind of general description of fulfilment of the tasks of the tests. We are sure that cultural historical psychology and neuropsychology show the possibilities for dynamic and dialectic study of the process of development instead of rigid and static procedures of psychometric quantitative assessment. This happens, because the tasks of psychometric tests don't usually correspond to psychological age of the children. Additionally, the tasks used in psychometrical tests don't include all necessary modalities of tasks significant for neuropsychological assessment; the procedure of the tasks is rigid as no helping or orientation is taken into account. The symptoms found in psychometric assessment never receive profound psychological interpretation and appear only as they are: as isolated symptoms. According to Vigotsky (1984a), the real diagnostic of developmental difficulties together with the child's personality is achieved only when

the symptoms are understood and related by identification of their sense and meaning for development.

Such procedures received severe critics from Vigotsky personally and from his followers (Talizina, 2018; Luria, 1973). “The general principle of scientific diagnosis is the passage from symptomatic diagnostic, based on the study of complexes of symptoms of child development, that is, study of features, to clinical diagnosis, based on determination of internal process of development” (Vigotsky, 1984a, p. 267).

It's obvious that Vigotsky's proposal is related to the second point of view, the way of qualitative assessment, which was continued, developed and enriched by the work of his followers. Vigotsky understood psychological assessment as the system of methods of research directed to the goal of determination of the level of development, achieved by a child. This problem has nothing to do with chronological age and require specific research, which result should be understood as identification of diagnosis of development (Vigotsky, 1984a).

Vigotsky (1983) has defined systemic character of superior psychological functions. Such position means necessity of organization of integral approach to assessment of development. Qualitative psychological assessment, based on Vigotsky's proposal, shouldn't be directed to isolated description of different psychological functions such as memory, speech, attention, thinking and so on. This is the way of quantitative approach or of combined approach, in which, psychometric results are followed by description of mistakes observed during execution of the tasks for each cognitive function.

At this combined approach, each result of fulfilment of the task for each function is describes apart form the result for the other function. In this kind of assessment, the child receives “personal” description of each function and “isolated” diagnosis for each function. There is no one factor or cause, which might understand all his or her difficulties. In this situation, the same child may receive diagnosis of autism, attention deficit disorder, mental retardation and dyslexia. There is no logic at all in such approach for diagnosis. How to help the child? Is it necessary to star working with autism or with attention deficit disorder? What is the cause of the child's difficulties?

Qualitative assessment should use another unit of analyses instead of isolate cognitive function, as it contradicts to the whole conception of Vigotsky. Sometimes, it's necessary create and propose new kinds of the methods and strategies for assessment and for the whole procedure of psychological experiment (Asmolov, 2001). New ways for research in psychology and neuropsychology might be fulfilled on the bases of cultural historical approach and activity theory (Solovieva & Quintanar, 2019).



One of the most famous and well-known examples is the method qualitative analyses of neuropsychological syndromes as consequences of acquired brain damage in adults. This method aims to identify the central mechanisms or neuropsychological factors of each patient. Neuropsychological factor might also be understood as brain functional reason of patient's difficulties. The term of neuropsychological factor nor the procedure of qualitative analysis of the syndrome is used by quantitative approach for assessment (APA, 2014).

This qualitative method of assessment was created by Luria and used for clinical work and research. Such method of qualitative analyses of syndrome was modified and used for assessment of children with learning disabilities (Solovieva y Quintanar, 2009, 2017; Akhutina & Pilayeva, 2012). The usage of this method is also pertinent for early periods of development and helps to identify the functional brain reason of the difficulties (Solovieva & Quintanar, 2016a, 2016b).

The goal of qualitative assessment of development is to establish the reasons of difficulties instead of stablishing relation with some kind of category or syndrome. But the most important goal is to propose recommendations for the child's further development by finding the zone of the proximate development. The concept of social situation of development might help a lot to accomplish these goals of qualitative psychological assessment. The usage of the concept of the social situation of development for assessment of development means specific selection of the methods and tasks according to each psychological age, find options of help and orientation during assessment, use flexible tasks and procedure and, last but not least, find concrete social reason of difficulties.

### **Social situation of development**

According to our mind, the concept of social situation of development allows to establish precise lines for evaluation of cultural interaction between adult and child in periods of infancy (Vigotsky, 1984a). We propose some concrete aspects of social situation of development, which should be analysed during assessment of development by specialist or researcher. Such concrete aspects of assessment are necessary in order to identify particular reason, in each concrete case of development, the reason of difficulties of the child inside his or her social situation of development.

Social situation of development, according to Vigotsky (1984a, p. 258), is: "unique and unrepeatable relation between the child and the reality, which surrounds his, especially, social reality". This social situation of development represents the platform for all "dynamic changes", which might be noted during this period (ibid).

This conception is introduced by Vigotsky in order to more precise study and assessment of psychological age. Psychological age is not the moment, but the period of development. This whole and integral period of development with its results should be studied by psychologist. "The problem of the age is not only the central

problem for the whole child psychology, but the key for all questions of practice. This problem is closely related to the problem of diagnosis of development of the child” (Vigotsky, 1984a, p. 260).

Social situation of development is the type of meaningful relation between the child’s activity and activity of the other member of society. These members might be the child’s parents, relatives, neighbours, teachers, educators, friends and son on. The active and real role of this subjects is never the same in all cases and in all period of ontogenetic development. Vigotsky (1984a) has never proposed to characterise features of environment, such it’s done in epidemiological studies. Eclectic sum of statistical parameters never conforms social situation of development. Social situation of development has precise content and structural elements. “One of the biggest disturbances for theoretical and practical study of child development is an incorrect relation to the problem of environment and its role in dynamic of the age, when the environment is understood as something external in relation to the child, as circumstances of development, as conjunction of objective conditions without specific explanation of their effects for the child’s development” (Vigotsky, 1984a, p. 258).

This means that psychological development should be studied and assessed not as a sum of diverse elements of the child’s environment, not as effect of external environment as it is done in studies with animals, but essential aspects of child’s cultural interaction which lead to development. In cases of developmental difficulties, obviously, the study of social situation of development means to analyze the whole situation and to find precise reason or factor of difficulties from the point of view of this social situation and this particular child. Social situation of development allows psychologist to discover “new features of personality”, which come from “social reality” and passes from social to individual features. Vigotsky (1984a, p. 258-259) wrote, that the “first question”, that should be asked during assessment of development, should be the question about social situation of development.

According to our opinion, this work is still to be done. There are no well-known examples of gathering clinical and psychological data of development, which conduct directly to discovery of social reason of difficulties. Especially, this work is essential for diagnosis and assessment of developmental difficulties. In this case, it would be necessary to reconsider Vigotsky’s proposal in order to study negative aspects of social situation of development.

Neuropsychology has accomplished a lot of job on identification of brain factor or functional reason of difficulties (Akhutina & Pilayeva, 2012; Solovieva y Quintanar, 2014, 2015, 2016a, 2016b). These functional reasons depend on functional level of complex brain functional system in the process of gradual conformation during periods of ontogenetic developmental changes. Changes in

acquisition of cultural actions conduct to functional changes at brain level (Solovieva, Akhutina, Quintanar & Hazin, 2019). The difficulties would never happen only with one isolated action of the child, as many actions share same functional element. Analysis of neuropsychological syndrome pretends to establish functional reason of difficulties by discovering of a central mechanism of such difficulties (Solovieva y Quintanar, 2016 a, b; 2018 a, b). For example, spatial functions or neuropsychological factor of simultaneous analysis and synthesis is a functional element of different actions, such as drawing, writing, understanding and production of sentences, phrases and texts with the content of “cuasi-spatial” analysis (Luria, 1977, 1989; Akhutina & Pilayeva, 2012; Solovieva & Quintanar, 2020 a).

The job is still to be done in the path for precision and discovery of the social factor or reason of difficulties.

Why should we speak about social factor of difficulties?

In his analysis of developmental difficulties, Vigotsky proposed to consider not only organic or functional defects on the level of central or periphery nervous system, but also social defects of development. This position was expressed by Vigotsky in his work “Defectology” with the terms of primary and secondary defects (Vigotsky, 1984b). This proposal was made separately from the text, where, later, Vigotsky has introduced the concept of social situation of development (Vigotsky, 1984a). These two different proposals remain separate until today. At least, they are not used as joint and unique proposal in the content of psychological assessment of development. According to our opinion, the both concepts should be understood and used together as the unique conception of causes or reasons of difficulties of psychological development, so that it would be possible to unite assessment of levels of “defects” (in Vigotsky’s terms) and social situation of development as of these levels.

According to this proposal of Vigotsky (1984b), it’s possible to include to different levels of analysis of developmental difficulties:

- 1) primary “defect” of development (conditions of central nervous system);
- 2) secondary “defect” of development (social conditions or social situation of development).

Proposal of inclusion of secondary “defect” into consideration of the reasons or causes of child’s difficulties includes analysis of later effects of social situation on development (Lebedinsky & Lebedinskaya, 2018), according to which the influence of educational and medical institutions might be also considered. It’s necessary to recognize that education and medicine can conduct to positive effects for development, but very frequently their influence on the child’s development is negative and even drastic. We can just mention in this space unlimited usage of medication in cases of attention deficit disorder or autism with no specific reason; mechanical training of reading in cases of dyslexia; repetition of lists of words for

memory problems; non-verbal means of communication in cases of autism; early “stimulation”; training of attention and so on.

There are so many examples of negligence and inappropriate approach for correction and development. We had a lot of cases on our own private clinical experience in Mexico, when the methods used for teaching, therapy and correction were not only not useful, but even had complicated the difficulties of children and adolescents. It's clear that the reason of difficulties is not only (and not always) brain organic, maturational or functional reason, but also a kind of social negligence, of voluntary and involuntary mistakes and confusions of the parents and /or institutions.

The social situation, in which children with developmental difficulties find themselves, both at educational pre-school or school institution and at home, generally has a negative effect on the child's development. For example, at school the child faces, in addition to the difficulties inherent in his own condition, teasing, nicknames and comparisons with other children. At home, as a child, he or she receives punishment and scolding, due to the lack of understanding of the relatives about the difficulties of his little one.

Qualitative psychological assessment should have concrete elements for identification of the factor at two different levels: brain functioning and social situation of development. We may say that even there is no brain factor or that the specialist is not ready or prepared to identify this factor, social factor of difficulties will ALWAYS be present. The concept of social situation of development might be useful for identification of specific (positive or negative) role of actions and attitudes of adults and institutions in each psychological age in cases of difficulties instead of general description of environment.

### **Content of assessment of development**

Social situation of development should be understood in a concrete way, which implies to establish the content for analysis of this situations. All psychological processes appear firstly as external shared and collective material actions between adult and child (Vigotsky, 1982, 1983). Cultural objects and symbols as substitutes of these objects are an integrative part of these actions and we might understand them even better as extra brain processes. Each child, during his or her process of psychological development should pass through qualitative periods of interactions and modifications of these interactions in childhood and adolescence. Firstly, all psychological actions are external and material process. Only later, psychological processes might be represented as internal individual processes.

From the point of view of social development and of ontogenetic acquirement through the “history” of each particular child (Vigotsky, 2017; Luria, 1973), each cultural action has its “own cultural history” and possibility of development and gradual interiorization. Such particular “history” always depends on particular

features of social general culture and social situation of development in each concrete case (Vigotsky, 1984; Elkonin, 1989; Obukhova, 2006). According to Vigotsky, complex processes are those of cultural origin, mediatized structure and voluntary functioning. Each child has unique history of development (Vigotsky, 2017). This unique history depends on actions, movements, interactions and attitudes of concrete adults and concrete social institutions. All these actions and attitudes act on the child not directly, but in a mediatized way, according to psychological age and previous circumstances of life and development. The considerations of organization of concrete cultural activity of the child together with adults and institutions and their effects on child's development should be understood as content of social situation of development.

The concept of social situation of development was continued and developed by Elkonin (1989). The term of guiding activity, which leads to acquisition of new psychological formation of the age enriched the understanding of social situation of development (Obukhova, 2006). The concept of guiding activity is fundamental for modern developmental psychology. It's possible to say that the term of guiding activity helped to discover the content of the term of social situation of development (Obukhiva, 2006).

However, we still believe that the concept of social situation of development is very useful and can't be reduced to the term of guiding activity. Guiding activity might be considered as essential part of social situation of development, but specific role of adults, institutions, means of regulation and organization of each child's life should be included in our consideration and diagnosis of development. Both terms are very useful for developmental psychology and neuropsychology, but they are not synonyms at all. We propose to use both terms with precision of their content.

On the one hand, guiding activity is condition and expression of child's development. On the other hand, social situation of development is a kind of concrete conditions of realization of guiding activity. In general, we agree with position of Kravtsov and Kravtosva (2020) that the concepts introduced by Vigotsky are not fully understood and many of them are not used in practice and research. Each concrete concept and term should be studied with details and applied in future research and clinical practice in different socio-cultural conditions.

The goal of qualitative assessment of development is to find unique "social factor" of child's difficulties as a kind of realization of guiding activity inside of specific social situation of development. The elements, which may help for identification of such social factor, according to our proposal, are presented in the table 1.

Table 1

**Elements of the content of social situation of development**

| <b>Qualitative Assessment of Psychological Age</b>             |  |
|--|--|
| Level/<br>Functioning/<br>Frequency of<br>active participation | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Guiding activity (motive, goals, means).</li> <li>• Participation of institutions (methods of teaching and correction)</li> <li>• Regulation (emotions, objects, means, speech of adult, egocentric speech, inner speech)</li> <li>• Types of communication in situation (practical actions, playing, intellectual general and specific learning, arts, sports, others).</li> </ul> |

The table 1 presents our proposal for qualitative assessment of psychological age, considering social situation of development by evaluation of level of formation of guiding activity, kind of participation of institutions with analysis of the content of learning or correction, type of regulation used during activities with the child, type of participation in situations and activities in his /her life. For each aspect, the features of level of functioning and frequency might be studied.

Qualitative assessment of development, according to Vigotsky’s concept of social situation of development, should be base of consideration of psychological age instead of chronological age; consideration of directed and orientated actions with all necessary changes and variations according to psychological age instead of isolated tasks for isolated cognitive functions; consideration of dynamic study of rector activity according to each psychological age with all means of communications, different levels of fulfilment of actions (material, materialized, perceptive concrete, perceptive schematic, verbal oral and written), taking into account existence of different types of actions such as practical, playing, artistic, physical and intellectual actions (Solovieva & Quintanar, 2020 b) instead of description of isolated functions or tasks (Arango, Wilson & Olabarrieta, 2020; Benito-Sánchez & Cols., 2020 a, b).

Additionally, two specific levels for identification of the “factors” or the reasons of developmental difficulties and these levels are: functional mechanisms of difficulties and social mechanism of child’s difficulties. The table 2 shows these levels with specification of the discipline and categories of analyses of obtained data.

Table 2

**Levels of reasons or factor of developmental difficulties**

| <b>Levels of “factors” qualitative assessment of development</b>          |   |
|---|---|
| <b>Dynamic assessment</b>   |   |
| Neuropsychological assessment and analysis of syndrome.                   | Level of organic brain structures, brain functioning and maturation “neuropsychological factor” |
| Psychological assessment and analysis of social situation of development. | Level of social situation of development or “factor of social situation”                        |

The concretization, specification and finding of concrete examples of these factors will be the goal of our future research and practice. Our purpose is to guarantee that these studies provide analysis of typical and atypical social situations of development of children with difficulties in psychological development with and without brain organic damage and process of neuropsychological maturation in Mexico and other countries of Latina America.

### Conclusions

Our article established the necessity of more operative study of elements of social situation of development in cases of identification of child's difficulties in different psychological ages. Proposed content of social situation of development might help to identify "social factor" of developmental difficulties, the term used following Luria's term of psychological factor. The authors are sure that identification of "social factors" might be useful idea in order to classify and overcome developmental difficulties. The work of cultural-historic psychologists with conception and precision of social situation of development is to be continued. This work should study and test the usefulness of the concept of the social situation of development in cases of difficulties in ontogeny and in school learning.

### References

1. *Akhutina T. V., Pilayeva N. M.* (2012). *Overcoming learning disabilities. A Vigotskian-Lurian neuropsychological approach.* Cambridge: Cambridge University Press.
2. American Psychiatric Association (2014). *Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criteria From DSM-5.* Washington: American Psychiatric Pub.
3. *Arango Lasprilla J. C., Wilson B., Olabarrieta Landa L.* (2020). *Principios de rehabilitación neuropsicológica.* Mexico: Manual Moderno (in Spanish).
4. *Asmolov A. G.* (2001). *Psychology of personality. Principles of analysis in general psychology.* Moscow: Sense.
5. *Benito-Sánchez I., Ertl M. M., Ferrer-Cascales R.* [etc.] (2020 a). *Multivariate Base Rates of Low Scores on Tests of Learning and Memory among Spanish-Speaking Children.* *Developmental Neuropsychology*, 45, 4, 169–188.
6. *Benito-Sánchez I., Gonzalez I., Oliveras-Rentas R. E.* [etc.] (2020 b). *Prevalence of Low Scores on Executive Functions Tests in a Spanish-Speaking Pediatric Population from 10 Latin American Countries and Spain.* *Developmental Neuropsychology*, 45, 4: 200–210.
7. *Bruce T., Hakarainen P., Bredikyte M.* (2017). *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play.* London: Taylor & Francis.
8. *Elkonin D. B.* (1989). *Selected psychological works.* Moscow: Pedagogy.
9. *Lebedinsky V. V., Lebedinskaya K. S.* (2018). *Disturbance of mental development in childhood and adolescence.* Moscow: Academic Project.
10. *Leontiev A. N.* (2000). *Lecture of general psychology.* Moscow: Sense.
11. *Luria A. R.* (1973). *Problems of neuropsychology.* Moscow: Moscow State University.
12. *Luria A. R.* (1977). *Superior cortical functionas.* La Habana: Orbe.
13. *Luria A. R.* (1989). *Brain in action.* Mexico: Ediciones Roca.

14. *Kravtsov G. G., Kravtsova E. E.* (2002). Relationship between Learning and Development: Problems and Perspectives. *Cultural-Historical Psychology*, 16, 1: 4–12.
15. *Machinskaya R.* (2012). Why does Psychologist need “Social Brain”? *Cultural-historical Psychology*, 2012, 4: 103–108.
16. *Obukhova L. F.* (2006). *Psychology of ages*. Moscow: Superior Education.
17. *Solovieva Yu., Quintanar L.* (2014). Syndromic analysis of ADDH at preschool age according to A.R. Luria concept. *Psychology and Neuroscience*, 7, 4: 443–452.
18. *Solovieva Yu., Quintanar L.* (2015). Qualitative syndrome analysis by neuropsychological assessment in preschoolers with attention deficit disorder with hyperactivity. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8, 3: 1–12.
19. *Solovieva Yu., Quintanar L.* (2016a). *Educación neuropsicológica infantil*. México: Trillas (in Spanish).
20. *Solovieva Yu., Quintanar L.* (2016a). Conception of syndromic analysis in child neuropsychology. In: N. V. Zvereva, I. F. Roschina (Eds.) *Diagnosis in medical psychology: traditions and perspectives*. Moscow: State University of Psychology and Pedagogy of Moscow: 29–36.
21. *Solovieva Yu., Quintanar L.* (2017). *Brief Neuropsychological Assessment for children*: Puebla. Mexico: Puebla Autonomous University.
22. *Solovieva Yu., Quintanar L.* (2018 a). Luria’s Syndrome for Neuropsychological Rehabilitation of Adolescents. Fifth International Luria Memorial Congress (Lurian Approach in International Psychological Science), *KnE Life Sciences*, 825–836.
23. *Solovieva Yu., Quintanar L.* (2018 b). Luria’s syndrome analysis for neuropsychological assessment and rehabilitation. *Psychology in Russia. State of the Art*. 11 (2): 81–99.
24. *Solovieva Yu., Quintanar L.* (2019). *La metodología formativa en la psicología histórico cultural*. Madrid: GIUNTI-EOS (in Spanish).
25. *Solovieva Yu., Akhutina T., Quintanar L., Hazin I.* (2019). Historical-Cultural Neuropsychology: a systemic and integral approach of psychological functions and their cerebral bases. *Estudios de Psicología* 24 (1): 65–75.
26. *Solovieva Yu., Quintanar, L.* (2020 a). Proposal for Development of Spatial Functions at Pre-school Age on the Basis of Neuropsychological Analysis of Graphic Activity. *Lurian Journal* (2020), 1, 1: 109-128.
27. *Solovieva, Yu. & Quintanar L.* (2020 b). Revision of Conception of Gradual Formation of Actions for Education and Psychological Development. *Frontiers in Psychology*. 11 (1887). 1–9.
28. *Talizina N. F.* (2019). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México: Universidad Autónoma de Puebla (in Spanish).
29. *Talizina N. F.* (2018). *The theory of teaching according to activity theory*. Moscow: Moscow State University.
30. *Veraksa N., Sheridan S.* (2018). *Vygotsky’s Theory in Early Childhood Education and Research*. London: EECERA. The Routledge, Taylor & Francis. 97–110.
31. *Veresov N.* (2014). Method, methodology and methodological thinking. In: M. Fleer, A. Ridway (Eds.) *Visual methodologies and digital tools for researching with young children: Transforming visuality*. Switzerland: Springer. 215–228.
32. *Vigotsky L. S.* (1982). *Selected Works*. Vol. 2. Moscow: Pedagogy.
33. *Vigotsky L. S.* (1983). *Selected Works*. Vol. 3. Moscow: Pedagogy.
34. *Vigotsky L. S.* (1984a). *Selected Works*. Vol. 4. Moscow: Pedagogy.
35. *Vigotsky L. S.* (1984b). *Selected Works*. Vol. 5. Moscow: Pedagogy.



36. *Vigotsky L. S. (1984c). Selected Works. Vol. 6. Moscow: Pedagogy.*
37. *Vigotsky L. S. (2017). Notebooks of L. S. Vigotsky. Moscow: Kanon+.*
38. *Wertsch J. V., Tulviste P. (1992). L. S. Vigotsky and contemporary developmental psychology. Developmental Psychology, 28, 4: 548–557.*

## РАЗДЕЛ 2

# РАЗВИТИЕ ОСНОВ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

---

УДК 159.9.01

**Беспалов Борис Иванович**

канд. психол. наук, старший научный сотрудник,  
факультет психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, Россия

**Boris I. Bespalov**

Cand. Sci. (Psychol.), Senior researcher,  
Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Russia

### ОБЩИЕ И ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ ОРУДИЙ И ЗНАКОВ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ЖИЗНЕННЫХ АКТОВ ЛЮДЕЙ

**Аннотация.** Дано определение понятия «жизненный акт человека» и перечислены его основные компоненты: субъекты и потенциально-возможные объекты актов, его предметы (актуализированные объекты) и средства, цели и мотивы акта, его орудия и знаки, субъективные (для себя) смыслы и объективные (общезначимые) значения, условия и способы (пути) осуществления акта. Сформулированы теоретические понятия о субъектах и потенциально-возможных объектах актов, а также о его предметах (актуализированных объектах) и средствах. Эти понятия соотнесены с понятиями «орудие» и «знак». Рассмотрены общие и отличительные признаки орудий и знаков, которые входят в теоретические понятия о них.

**Ключевые слова:** жизненный акт человека, его субъекты и объекты, предметы и средства, орудия и знаки.

### GENERAL AND DISTINCTIVE FEATURES OF TOOLS AND SIGNS IN THE PSYCHOLOGICAL THEORY OF HUMAN LIFE ACTS

**Abstract.** Definitions of the concept of "human life act" are given and its main components are listed, such as the subjects and potentially-possible objects of acts, its actualized objects and means, goals and motives, objective and subjective (for yourself) meaning, tools and signs, conditions and ways of implementation. Theoretical concepts about the subjects and potentially-possible objects of acts, as well as its actualized objects and means are formulated. These concepts are related to the concepts of "tool" and "sign". The general and distinctive features of tools and signs that are included in the theoretical concepts of them are considered.

**Keywords:** human life act, his subjects and potentially-possible objects, actualized objects and means, tools and signs.

В разрабатываемой нами психологической теории жизненных актов людей исходным понятием является *чувственно опосредованное и осмысленное*

*взаимодействие людей с миром*, который не противопоставлен людям, а включает их в себя как свои наиболее развитые компоненты. Понятие «взаимодействие» в психологическом плане было всесторонне рассмотрено С.Л. Рубинштейном в работе «Человек и мир» [6]. Оно является также исходной философской категорией в концепции А.Н. Леонтьева [5], который конкретизировал его в понятии «деятельность», рассматривая ее психологически, как чувственно опосредованное и осмысленное (т.е. соотнесенное с предметами потребностей) взаимодействие живых существ (субъектов) с миром.

Жизненный акт – это активный, имеющий начало во времени и относительно завершённый процесс взаимодействия людей с миром, направленный на достижение нужных им результатов или на совершенствование средств и способов получения этих результатов. Жизненные акты разной сложности включены друг в друга и имеют определенную структуру. Структура акта определяется логическими, смысловыми и временными отношениями между его основными компонентами, такими как *субъекты и объекты* актов, его *предметы и средства, цели и мотивы, смыслы и значения, орудия и знаки, процессы и результаты, условия и способы* осуществления.

Отношения между этими компонентами жизненных актов раскрываются при определении теоретических понятий о них. При этом *компонентом* жизненного акта называется то, что в каком-либо смысле *включено* в этот акт и/или *принадлежит* выполняющим акт людям, а также *может влиять* на результаты акта.

*Теоретические* понятия о перечисленных компонентах жизненных актов строятся конструктивно и с учетом функции, роли или места каждого компонента в структуре целостного акта. В результате получается достаточно стройная и легко обозримая понятийная система, которая может служить *концептуальным инструментом психологического изучения любых* жизненных актов людей [2]. В последние годы эта теория разрабатывается и применяется нами при описании психологических механизмов и интерпретации результатов эмпирических исследований различных спортивных актов, в рамках соответствующего спецкурса на факультете психологии МГУ.

Для иллюстрации того, *как и для чего* разрабатывается данная теория, рассмотрим коротко теоретические понятия о субъектах и объектах жизненных актов, а также понятия об их предметах и средствах, которые затем соотнесем с понятиями «орудие» и «знак». Рассматриваемые далее теоретические понятия об этих компонентах согласуются с их интуитивным, «житейским» пониманием, но при этом они позволяют достаточно четко отличить средства актов от их орудий и знаков, которые в психологии часто отождествляются.

При таком отождествлении теряется возможность *теоретического описания* некоторых психологических процессов, включенных в обучение и развитие людей, а также процессов освоения людьми правильных способов применения орудий и знаков, учитывающих их общественно выработанное назначение и значение. Кроме того, отождествление понятий «средство» и «орудие», а также «психологическое орудие» и «знак» затрудняет теоретическое *описание перехода* от рефлекторно-сигнальной и опосредствованной «квази-орудиями» психики животных к сознанию человека [2], а также не позволяет различать и раскрывать психологические механизмы орудийного и понятийно-знакового *опосредования и опосредствования* различных практических и познавательных актов людей.

СУБЪЕКТАМИ АКТА являются те люди, которые участвуют в его *осуществлении*, т.е. иницируют, побуждают, принимают решение о выполнении акта, выполняют его, оценивают и отвечают (несут ответственность) за результаты актов. «Осуществление» акта является более широким понятием, чем его «выполнение»: первое включает второе. В осуществление акта, выполняемого одним человеком, могут быть включены разные люди, если они иницируют, побуждают акт, оценивают его и т.д. Такие люди также являются субъектами акта, но лишь в некоторой степени (частично). Люди, практически выполняющие акт называются его *главными субъектами*, которые существуют в живой, актуально-действительной форме. Главные субъекты акта могут оценивать его или «смотреть» на него с позиций или «глазами» других людей, которые тоже включены в акт как его «частичные» субъекты, существующие в данном случае в воображаемой, «виртуальной» форме.

ОБЪЕКТЫ АКТА – это его *потенциальные или возможные* («фоновые») компоненты, которые *могут быть* включены в акт путем направления на них практической или познавательной активности (жизненной энергии) субъектов, выполняющих эти акты. Объекты акта *логически противоположны* его главным субъектам по форме существования: объекты существуют в потенциальной или возможной форме, а главные субъекты – в актуальной или действительной, живой форме. В таких же формах могут существовать и другие компоненты жизненных актов, что иллюстрирует *двухуровневую онтологию* их психологической теории.

Объекты актов могут существовать для их субъектов не только во *внешней материальной форме* (как физические вещи с их свойствами и отношениями), но также и во *внутренней идеальной, но не осознаваемой форме*. К таким внутренним объектам относятся, в частности, хранящиеся в памяти, но не осознаваемые человеком архетипы, символы, сенсорные эталоны, эмоциональные представления о мире и др. Внешние (физические) и внутренние (психические)

объекты образуют ту «объектную» фоновую среду, из которой спонтанно возникают или направленно извлекаются различные предметы и средства осуществления жизненных актов.

**ПРЕДМЕТАМИ АКТОВ** являются те объекты, *на которые направлена* жизненная активность выполняющих их людей (главных субъектов актов), *преобразующая* их в продукты, или результаты актов. Эта активность позволяет выделять в объектах те их свойства и отношения, которые необходимы для осуществления актов. Предметами актов (практических, эмоциональных, познавательных и др.) могут быть не только материальные или идеальные объекты (образы, понятия и пр.), но также их свойства и отношения.

**СРЕДСТВАМИ АКТОВ** являются те объекты, *которые направляют* жизненную активность субъектов на достижение необходимых результатов или *используются, применяются* ими для преобразования предметов актов. Психологическими средствами жизненных актов могут быть, в частности, планы, программы и схемы их осуществления, а также образы различных предметов, выполняющие функцию регуляции актов преобразования этих предметов.

Один и тот же объект (вещь, свойство, понятие и пр.) может быть как предметом, так и средством акта, в зависимости о его функции и места в структуре акта. Когда активность субъекта *в большей степени* направлена на объект, то он становится предметом акта, когда же активность субъекта в большей степени направляется тем же объектом, то в эти моменты он выполняет функцию средства. Предметы и средства акта можно рассматривать также как актуализированные («выделенные из фона») объекты, которые описываются противоположными отношениями к субъекту – средства направляют активность субъекта, а предметы – это то, на что активность субъекта направлена.

**ОРУДИЯ И ЗНАКИ** также образуют пару взаимосвязанных компонентов жизненных актов людей. Согласно Л.С. Выготскому [3, 4] *орудия направлены* на изменение внешнего объективного мира человека, а знаки – на изменение его внутреннего субъективного мира и сознания, что влечет изменения в поведении человека.

В дополнение к этому отличительному признаку можно добавить, что орудия образованы преимущественно из материальных (вещественных) компонентов, позволяющих людям с их помощью изменять материальные объекты мира. В отличие от этого, в знаках преобладают идеальные, мыслимые компоненты, к которым относится их смысловое и предметное значение (смысл и денотат по Г. Фреге), тогда как материальная (графическая, звуковая и пр.) оболочка знаков достаточно произвольна и играет второстепенную роль.

В структуре орудий и знаков, т.е. в отношениях их материальных или идеальных компонентов соответственно, фиксируются, накапливаются и пре-

образуются способы и опыт их осмысленного применения людьми в различных жизненных актах. В этом процессе орудия и знаки, как объекты человеческой культуры *исторически развиваются* путем включения в них качественно новых материальных и идеальных компонентов, делающих их применение более эффективным и удобным.

Накопление и трансформация в структуре орудий и в значениях знаков общественно вырабатываемых способов решения различных задач является одним из их общих признаков. Выделение этого признака позволяет поставить задачу теоретического описания механизмов свертывания («опредмечивания») в орудиях и знаках способов решения задач, а также описания механизмов развертывания («распредмечивания») этих способов при их освоении или актуализации.

Орудия и знаки могут включаться в жизненные акты в роли их предметов и/или в средств. Они становятся предметами актов, когда на них *направляется* внимание и *преобразующая* их состояние двигательная или познавательная активность людей. В этом случае данные объекты *опосредуют* жизненные акты, т.е. являются его предметными посредниками. Когда те же объекты *направляют* активность людей и *используются* ими с заложенным в них назначением орудий и значением знаков, то такие объекты становятся орудийными и знаковыми средствами жизненных актов. Когда орудия и знаки используются *без понимания и учета* их общественно выработанного назначений, значений и правил применения, то они выступают в роли *вспомогательных* средств этих актов.

Поскольку орудия и знаки являются *объектами культуры*, то вопросы и представления о механизмах *опосредствования* ими жизненных актов выражают культурно-деятельностную специфику их теории. В этой теории орудия и знаки в общем случае не отождествляются со средствами актов, поскольку они могут быть также их предметами. Они становятся средствами актов тогда, когда они начинают использоваться субъектами и направлять их активность на преобразование предметов их актов. Выступая в роли средств жизненных актов, орудия и знаки осознаются в гораздо меньшей степени, чем в роли предметов.

При описании психологических механизмов освоения людьми новых для них инструментов и способов их правильного применения используется понятие «*инструментальный смысл*» орудий и знаков. Этот смысл направляет процессы правильного применения этих инструментов в соответствии с их общественно выработанным назначением и значением. *Инструментальные смыслы* орудий и знаков представляют собой открываемые и осознаваемые людьми их нормативные функциональные свойства и отношения, определяющие назначение орудий и значение знаков. В отличие от общественно закрепленных за знаками значений, а за орудиями назначений инструментальные смыслы этих ин-

струментов индивидуально специфичны, т.е. зависят от степени обученности конкретных людей, от целей и других компонентов их актов.

Открытые человеком инструментальные смыслы орудий и знаков характеризуют его как субъекта жизненных актов. Этим признаком инструментальные смыслы отличаются от выделенных А.Н.Леонтьевым личностных смыслов человека, которые характеризуют его как личность. Личностные смыслы порождаются при соотнесении своих поступков (т.е. актов, включающих морально-этический выбор и пр.) со своими ценностями, мотивами и целями.

Инструментальные смыслы орудий и знаков порождаются иначе – при соотнесении этих инструментов с теми воображаемыми целями и способами их достижения, для которых они были предназначены их создателями. Это происходит при изучении описаний, инструкций и правил применения орудий и знаков в процессе практического поиска, обнаружения и освоения людьми их нормативно заданных функциональных свойств и отношений.

#### Список литературы

1. Беспалов Б. И. Развитие представлений П. Я. Гальперна о средствах, орудиях и орудийных операциях человека и животного [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2012. № 4. С. 55–66. URL: <https://istina.msu.ru/publications/article/4853517/> (дата обращения 10.10.2020).
2. Беспалов Б. И. Основные теоретические понятия культурно-деятельностной концепции трудовых актов [Электронный ресурс] // Современное состояние и перспективы развития психологии труда и организационной психологии / отв. ред. А. Н. Занковский, А. Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 41–50. URL: <https://istina.msu.ru/publications/article/157383852/> (дата обращения: 10.10.2020).
3. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. С. 5–328.
4. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. М.: Педагогика, 1984. С. 5–90.
5. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. 496 с.
6. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.

**Борисенко Юлия Вячеславовна**

канд. психол. наук, доц.,  
Кемеровский государственный университет, Россия

**Евсеенкова Елена Вячеславовна**

ассистент,  
Кемеровский государственный университет, Россия

**Julia V. Borisenko**

Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor,  
Kemerovo State University, Russia

**Elena V. Evseenkova**

Assistant, Kemerovo State University, Russia

## **ЛИЧНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ НА ПРОСТРАНСТВЕ КУЛЬТУРНЫХ МИРОВ НА ПРИМЕРЕ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РУССКОГО И ШОРСКОГО ЭТНОСОВ**

**Аннотация.** В статье анализируются особенности построения культурных миров и поиска личностной идентичности представителями русского и шорского этносов на перекрестке современных культурных традиций. Определяется проблематика культурных миров как ресурсов для поиска идентичности личности в условиях постмодернистского социума.

**Ключевые слова:** идентичность, культурный мир, картина мира, поиск идентичности, ресурсы идентичности.

## **PERSONAL IDENTITY ON THE SPACE OF THE CULTURAL WORLDS ON THE EXAMPLE OF REPRESENTATIVES OF RUSSIAN AND SHOR ETHNIC GROUPS**

**Abstract.** We analyze the specifics of cultural worlds constructing and the personal identity exploration by representatives of Russian and Shor ethnic groups at the intersection of contemporary cultural traditions. We problematize the issues of cultural worlds as resources for personal identity exploration in a postmodern society.

**Keywords:** identity, cultural world, world view, identity exploration, identity resources.

Согласно образному выражению, культуру мы впитываем с молоком матери. Колыбельные, которые она напевает, укладывая ребенка спать, первые сказки, которая она нашептывает перед сном, рассказы, прочитанные нашими родителями вслух, создают неповторимый мир детства. Этот мир организуется и тем, насколько часто берут на руки ребенка, эмоционально ли беседуют, когда он еще только осваивает азы языка с его своеобразной образной и символи-



ческой структурой, пеленают ли крепко-накрепко, чтобы ребенок не замерз, или позволяют свободно осваивать свое тело и пространство через движение. Первые предостережения и запреты, первые хорошо и плохо, объяснения, что такое семья, любовь, жизнь и смерть – все это на долгие годы определяет картину мира ребенка. Культурная картина мира впитывается открытой детской душой через образы, язык, слова, поступки, традиции, описания и объяснения родных не критично и с любовью [5].

Родителями она передается, как правило, тоже не рефлексивно, они описывают и объясняют мир, так как понимают сами, тем самым часто транслируя сквозь поколения опыт своего народа, свой опыт познания мира и свои основания [5].

Позже, осваивая интернет пространство, взаимодействуя с социальными институтами (детский сад, школа) ребенок открывает для себя существования других миров. В религиозной общине рисуют в душе ребенка одну картину мира, в школе создают так называемую научную картину мира, медиапространство погружает в полунучный, полумистический мир современного человека. Сверстники позволяют прикоснуться душой к другим параллельным вселенным в различных субкультурах. Эти миры пересекаются, соперничают, конфликтуют и сотрудничают в душе подростка.

XX – н. XXI века характеризуются смешением мировоззрений и миров у большинства народов мира, как больших, так и малых. Каждый сталкивается со своими проблемами, но есть и общие.

Для представителей достаточно многочисленных этносов, например, русского этноса, прошлый век ознаменовался резкими изменениями, смешением мировоззрений (крестьян, мещан, дворян), изменением уклада жизни, семьи. Множество трагических событий: революции, войны, голод, репрессии, массовые вынужденные переселения, уничтожение сословий, массовая индустриализация. Смешались мировоззрения и традиции. Сложные вехи развития общества определяют, по какому времени/календарю жить, в каком пространстве и как найти свое место, какие праздники праздновать.

Для русского человека традиционно картина мира широка, как и русская душа: «степь, да степь кругом». Пространство, освоение нового пространства, земля, земледелие, движение – играют важную роль в сознании русского человека. Многие обряды, например, религиозные именно этим отличаются от других православных церквей: важно именно стоянием, положением тела, поклонами, в том числе земными, выражать свое внутреннее состояние, важны крестные ходы. Даже похоронные обряды до самого последнего времени были связаны с совместным движением, провожанием в последний путь через совместное шествие. Сам гроб для русских, когда он появился в обрядах погребе-

ния, символизировал ладью, в которой человек совершает путешествие из мира живых в мир иной.

Каждый жил в своем пространстве и времени. Крестьяне жили на земле в годовом цикле, мещане в городе в недельном, а дворяне в любой момент готовы были отправиться служить царю в дальних территориях. Изменения первой половины прошлого века уравнивали всех.

Для малочисленных этносов Сибири, например, шорцев, прошлый век, наполненный индустриализацией, созданием единого советского народа охарактеризовался своими трагедиями. На их традиционных исконных территориях появились угольные разрезы, поселки, города [2]. Выживать благодаря охоте и традиционным ремеслам стало тяжело, что заставило их пойти учиться в школы на русском языке, работать в русскоязычной среде, выходить замуж и жениться на представителях других народов, а плюсом к этому соседство с исправительными колониями, поселениями способствовало формированию специфично окрашенной картины мира [2].

Многие шорцы, согласно последним исследованиям, говорят со своими родителями еще на шорском языке, а вот с детьми уже в основном на русском [3]. Только после 80-90х годов прошлого века, благодаря шорской интеллигенции появилось движение за восстановление национального языка и культуры [1].

Шорцы традиционно вели оседлый образ жизни, занимались промысловым хозяйством: охота, рыболовство, собирательство и заготовка кедровых орехов, ягод, грибов. Горно-таежный рельеф местности не способствовал земледелию. Шорцы до прихода других народов жили в гармоничном равновесии с природой. В отличие от широкой русской картины мира, здесь больше наблюдается вертикальное движение, в глубину, в высоту [4].

В обоих вариантах поиск идентичности личностью усложнялся в течение всего XX века, и в первые десятилетия XXI века требует значительных ресурсов для нахождения своего места в культурном пространстве, построения своей картины мира и нахождения своего круга общения.

Однако на современном этапе развития мира все культурные картины мира натываются на процессы глобализации, обезличивающую массовую культуру, которая сначала завораживает обещаниями исполнить все потребности, а потом поглощает человека, как «остров дураков» в Незнайке на луне.

А с увеличением степеней свободы: вниз-вверх и горизонтально по социальной лестнице, увеличением альтернатив, соответственно усиливается и ответственность за свой выбор. Людей ставится все больше, а мир становится все меньше. Благодаря интернету и СМИ мы знаем о том, что происходит во всех уголках нашего мира. Становится все сложнее найти свое место в этом пространстве альтернативных миров и вселенных [9].

В этих условиях люди возвращаются к своим корням, чтобы вновь обрести устойчивость и найти свое место в пространстве культурных миров.

Дальнейшее развитие мира с большим разнообразием народов взаимодействующих достаточно тесно возможно лишь, когда основываясь на осознании и уважении своих культурных основ, каждый сможет с уважением и интересом относиться к культурным мирам другого человека.

В этом смысле культурные миры могут выступать как мощный ресурс для поиска идентичности личностью. При этом снижение значимости родства и родственных позиций в постиндустриальных обществах приводит к тому, что личности приходится самой строить траекторию своей жизни [10], самостоятельно отвечая за поиск своей идентичности [13].

При этом успешность и быстрота достижения идентичности связаны с имеющимися у личности в период кризиса ресурсами. Ресурсы идентичности, по мнению J. Côté, можно разделить на две большие группы: социальные и психологические. Социальные ресурсы включают в себя такие параметры, как экономический статус родительской семьи, принадлежность к определенной этнической или социальной группе (например, к членам спортивной команды), дают преимущества обладающими ими индивиду в поиске своей идентичности, облегчают нахождение своего круга общения [6].

Социальные ресурсы, позволяющие легче совершить поиск своей идентичности, включают в себя приписываемые или передаваемые коды идентичности, такие как родительский социальный класс, финансовое обеспечение, позволяющее получить лучшее образование, связи родителей, позволяющие получить лучшую работу, и этническая принадлежность человека, определяющие конкретные социальные контексты, облегчающие достижение идентичности. J. Côté делает акцент на том, что не столько финансовая составляющая, сколько культурные коды социального статуса наряду с паттернами поведения человека, такими как навыки общения и другие социальные навыки, определяют значение социальных ресурсов [6].

Психологические ресурсы – это характеристики личности (психическое здоровье, способности) и различные возрастные характеристики, которые могут быть ресурсом (гибкость, мобильность), особенности характера, внутренний локус контроля, самоуважение, умение выстроить целеполагание, видение социальных перспектив, способность к критическому мышлению и любые когнитивные способности, нравственные характеристики, самоуважение, самоэффективность, принятые в различных сферах обязательства личности, навыки самопрезентации [6]. Они помогают человеку разбираться и активно справляться с трудностями поиска идентичности, распознавать и использовать преимущества возможностей, возникающих на пути к зрелости.

Чем больше ресурсов идентичности накапливает индивид, тем ближе он к разрешению кризиса поиска идентичности (идентичностному переходу) в какой-либо области. В постмодернистском обществе жизненно важны те ресурсы, которые помогут личности осуществить поиск и выбор пути в ситуациях отсутствия нормативных требований или в ситуациях остаточных нормативных требований, которые сохраняются в каких-то сферах жизни человека. При этом, что ресурсы, приобретенные на любом этапе развития, облегчают последующую траекторию развития личности и поиска ею идентичности в различных контекстах современного поливариативного мира.

В связи с тем, что в одних сферах жизни нормативные требования размываются, а в других сохраняются либо трансформируются (например, в сфере семьи и воспитания детей), поиск собственной идентичности может представлять достаточно сложный процесс. Соответственно, молодые люди как никогда нуждаются в широком репертуаре личностных и социальных ресурсов для вхождения во взрослое общество. Те молодые люди, кто не имеет либо имеет недостаточно этих ресурсов, сталкиваются с большими проблемами в социальной и / или экономической сферах жизни. J. Côté полагает, что именно поэтому широкий выбор вариантов поведения и траектории жизни в современном обществе приводит к увеличению периода перехода ко взрослости, т. е. удлинению периода моратория идентичности, что проявляется в неспособности сделать выбор, и избегания принятия обязательств в юности и ранней взрослости (например, выбор гражданского брака как вариант откладывания важного решения) [11].

Именно поэтому проблемы идентичности в ранней юности [8; 9] и ранней взрослости [17] привлекают значительное внимание исследователей [7; 12]. И если проблемы выбора образовательной траектории, профессии и профессиональной идентичности привлекают внимание исследователей очень давно [14], то вопросы, связанные с личным счастьем человека, его супружеской и родительской идентичностью как ориентирами жизненного пути личности, а также возможностями построения собственной картины мира с использованием ресурсов его этнической карантины мира, остаются малоисследованными и ждут своей разработки [10].

#### Список литературы

1. Зыкин А. В. Развитие культуры и этнического самосознания шорцев в XX веке // Человек. Культура. Образование. 2018. № 4 (30). С. 74–89.
2. Нечипоренко О. В. Трансформация традиционного образа жизни автохтонных этносов Сибири // Россия и современный мир. 2010. № 4. С. 191–203.

3. *Чайковская Е. Н.* Анализ национально-этнической идентичности детей и молодежи Кемеровской области (шорцев и телеутов): компонентный подход // История и педагогика естествознания. 2013. № 3. С. 60–62.
4. *Чайковская Е. Н.* Экологическое мировоззрение шорцев: формы изучения и приобщения к культуре в гетероэтнической образовательной среде // Преподаватель XXI век. 2017. № 1–1. С. 237–243.
5. *Эриксон Э.* Детство и общество. СПб.: Питер, 2019. 448 с.
6. *Côté J. E.* The identity capital model: A handbook of theory, methods, and findings. London, Ontario, Canada, 2016. 80 p. DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4202.9046>
7. *Crocetti E., Rubini M., Meeus W. H. J.* Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model // Journal of Adolescence. 2008. Vol. 31. № 2. P. 207–222. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.09.002>
8. *Doeselaar L. van, Becht A., Klimstra T., Meeus W. H. J.* A review and integration of three key components of identity development: Distinctiveness, coherence, and continuity // European Psychologist. 2018. Vol. 23. № 4. P. 278–288. DOI: <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000334>
9. *Inguglia C., Ingoglia S., Liga F.* [etc.] Autonomy and relatedness in adolescence and emerging adulthood: Relationships with parental support and psychological distress // Journal of Adult Development. 2015. № 22. P. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10804-014-9196-8>
10. *Kroger J.* Identity development: Adolescence through adulthood. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007. 306 p.
11. *Luyckx K., De Witte H., Goossens L.* Perceived instability in emerging adulthood: The protective role of identity capital // Journal of Applied Developmental Psychology. 2011. Vol. 32. № 3. P. 137–145. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.002>
12. *Luyckx K., Schwartz S. J., Berzonsky M. D.* [etc.] Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence // Journal of Research in Personality. 2008. Vol. 42. № 1. P. 58–82. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.04.004>
13. *Peters J. R., Eisenlohr-Moul T. A., Upton B. T.* [etc.] Characteristics of repetitive thought associated with borderline personality features: A multimodal investigation of ruminative content and style // Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment. 2017. Vol. 39. № 3. P. 456–466. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10862-017-9594-x>
14. *Verschueren M., Rassart J., Claes L.* [etc.] Identity statuses throughout adolescence and emerging adulthood: A large-scale study into gender, age, and contextual differences // Psychologica Belgica. 2017. Vol. 57. № 1. P. 32–42. DOI: <https://doi.org/10.5334/pb.348>

**Воробьева Ирина Николаевна**

старший преподаватель,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет», Россия

**Irina N. Vorobeyva**

Senior Lecturer,  
Moscow State Pedagogical University, Russia

**ВОСПРИЯТИЕ ПОРТРЕТНОЙ ЖИВОПИСИ  
КАК «ПОСТРОЕНИЕ ОБРАЗА» ПО Л. С. ВЫГОТСКОМУ  
И ПРЕДПОСЫЛКА ТВОРЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ  
У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы восприятия портретной живописи как «построение образа» по Л. С. Выготскому, что является предпосылкой творческих проявлений у детей раннего возраста. Представлен практический опыт работы по ознакомлению детей раннего возраста с портретной живописью. Показана важная роль взаимодействия педагога с детьми раннего возраста. В статье уделено особое внимание содержанию, методам, приемам по восприятию портретной живописи.

**Ключевые слова:** эстетическое воспитание, портретная живопись, восприятие, предпосылка творческих проявлений, «построение образа», дети раннего возраста.

**THE PERCEPTION OF PORTRAIT PAINTING AS "BUILDING  
AN IMAGE" ACCORDING TO L. S. VYGOTSKY AND PREREQUISITE  
FOR CREATIVE EXPRESSIONS OF EARLY CHILDREN**

**Abstract.** The article discusses the issues of perception of portrait painting as "building an image" according to L. S. Vygotsky and prerequisite for creative expressions in early children. The practical experience in introducing portrait painting to early children is presented. The important role of the teacher's interaction with early children is shown. The article pays special attention to the content, methods, techniques for the perception of portrait painting.

**Keywords:** aesthetic education, portrait painting, perception, prerequisite for creative expressions, "building an image", early children.

Эстетическое воспитание детей дошкольного возраста – одна из основных проблем педагогики, которой в настоящее время уделяется большое внимание. Важнейшим средством эстетического воспитания является изобразительное искусство, которое развивает сенсорную культуру, обогащает представления об окружающем мире, пробуждает познавательную активность, стимулирует развитие речи и психических процессов (воображение, мышление,

память, внимание и др.), обогащает художественную деятельность детей и побуждает к творчеству. Л.С. Выготский специально подчеркивал: «Легко заметить, что творческие процессы обнаруживаются во всей своей силе уже в самом раннем детстве» [3, С. 6].

Также важно отметить, что Л.С. Выготский сделал значимый педагогический вывод, заключающийся «в необходимости расширять опыт ребенка, если мы хотим создать достаточно прочные основы для его творческой деятельности. Чем больше ребенок видел, слышал, пережил, чем больше он знает и усвоил, тем большим количеством элементов действительности он располагает в своем опыте, тем значительнее и продуктивнее при других равных условиях, будет деятельность его воображения» [3, С. 10].

Следует заметить, что Л. С. Выготский отмечал, что «наряду с образами, которые строятся в процессе непосредственного познания действительности, человек строит образы, которые осознаются как область, построенная воображением. На высоком уровне развития мышления происходит построение образов, которых мы не находим в готовом виде в окружающей действительности. Отсюда становится понятным то сложное отношение, которое существует между деятельностью реалистического мышления и деятельностью воображения в его высших формах и на всех ступенях его развития. Становится понятным, как каждый шаг в завоевании более глубокого проникновения в действительность достигается ребенком одновременно с тем, что ребенок до известной степени освобождается от более примитивной формы познания действительности, которая была ему известна прежде.

Всякое более глубокое проникновение в действительность требует более свободного отношения сознания к элементам этой действительности, отхода от видимой внешней стороны действительности, которая непосредственно дана в первичном восприятии, возможности все более и более сложных процессов, с помощью которых познание действительности становится более сложным и богатым» [4, С. 818].

Психолого-педагогические исследования показали, что детям дошкольного возраста при целенаправленном обучении доступно понимание изобразительного искусства, его содержание и средства выразительности (Д.Б. Богоявленская [1], Л.С. Выготский [2], А.В. Запорожец [5], Б.М. Теплов [6], Е.А. Флерин [7], П.М. Якобсон [8] и др.).

Художественно-эстетическое развитие детей и приобщение их к художественной деятельности начинается уже в раннем возрасте. Это игры с народными игрушками, наблюдение картин живой природы, рассматривание книжных иллюстраций, восприятие произведений изобразительного искусства, совместная изобразительная деятельность ребенка и взрослого.

Портрет, как один из жанров изобразительного искусства, вызывает особый интерес у детей раннего возраста. К жанру портрета относятся произведения изобразительного искусства, в которых запечатлены внешние черты человека, его духовный облик, а также творческий почерк художника. Портретная живопись, рассказывая о красоте и характере человека, позволяет детям познать мир людей, сформировать эстетическое отношение к личности. Портретисты рисуют человека, передавая его характер и душевное состояние. Кроме индивидуальных черт портретируемого, художник передает черты, которые накладывает на человека его среда.

Первые представления, которые формируются у ребенка об окружающем мире – это человек, его внешние особенности и эмоциональное состояние, поэтому портрет – это самый понятный и близкий ему вид изобразительного искусства. Именно простотой содержания и сюжета (девочка сидит, держит куклу, рассматривает её и т. д.) искусство портретной живописи особенно близко детям раннего возраста.

Сознательное творчество ребенка начинается с воплощения самых простых образов и сюжетов. Первые образы, которые воплощает ребенок на листе бумаги, это всегда портреты. В портрете он видит именно себя, маму, семью, игрушки и именно их пытается изобразить. Любимые игрушки для ребенка все такие же живые, как и члены его семьи. Также «живыми» являются первые образы, воплощенные ребенком на бумаге. Они бывают очень не похожи на оригинал, но ребенок раннего возраста не ставит задачу сходства. Схематические, неполные изображения представляются ребенку полными смысла. Он легко включает их в игровую ситуацию. Способность к игровому отображению образов и явлений позволяет ребенку видеть в них больше, чем фактически отражено.

Рассматривая живописные портреты (особенно детей) ребенок как бы сравнивает с изображением себя и окружающих («вот у неё глазки, вот какое платьице у неё, а вот какое у меня платьице, вот у девочки бантик, и у меня тоже есть бантик» и т. д.). Дети учатся наблюдать, замечать детали, у них развивается внимание. Они могут на своих рисунках не прорисовывать овал лица, не изображать какие-либо части лица и тела («головоноги»), но они всегда рисуют на своих портретах глазки.

Восприятие портрета стимулирует желание ребенка передать возникающий у него образ визобразительной деятельностью. Простой сюжет побуждает ребенка взять кисть, карандаш и самому нарисовать портрет («это нарисовал художник, и я смогу»). Ребенок начинает чувствовать себя художником («я – как художник»).

Детей в картинах привлекает, прежде всего, интересный образ, персонаж. Однако некоторые малыши могут выделять некоторые эстетические характери-



стики («красивое – некрасивое», «нравится – не нравится»). Предпочтения дошкольников, а особенно детей раннего возраста, сводятся к тому, что «самая понятная и любимая картина» – она же «самая красивая». Понятия «добро» и «красота» в этом возрасте идентичны и часто связаны с восприятием цвета.

Мы провели небольшое исследование по восприятию портрета с детьми третьего года жизни. Детям были показаны две картины – К.Е. Маковский «Портрет девочки» (1877) и К. В. Лемох «Варька» (1893).

Принцип отбора картин: портреты девочек одной временной эпохи, но разных социальных слоев (крестьянская девочка и аристократка) (на контрасте), одного формата, дети примерно одного возраста. На обеих девочках общая деталь – бусы. Обе девочки изображены в привычной для их социальных слоев среде. Одна девочка изображена сидящей на нарядных подушках на фоне изысканной драпировки, другая сидит на глиняном полу, застланном соломой, на фоне предметов крестьянского быта. Общее в этих картинах прелесть юности в нежных детских лицах. Однако выражение лиц у девочек разное. Бесхитрая мягкая улыбка и простодушный взгляд крестьянской девочки Варьки не похож на капризный взгляд её избалованной ровесницы. Дети воспринимают портреты на основе своего малого жизненного опыта. Как же дети воспринимали картины? На вопрос «Кто нарисован на картине?» дети давали следующие ответы: Аким С. (2 г. 9 мес.) – «Это девочка. Она сидит. Бусики трогает, как моя сестренка», Рамал Х. (2г. 10 мес.) – «Это Даша» (в группе есть девочка, очень похожая на девочку в белом платье).

Тоня Г. (2г. 6 мес.) – «Это Кристина» (у Тони есть сестренка Кристина). Маша К. (2 г.7 мес.) – «Это – я». Они с интересом рассматривали лица девочек, их одежду. Рассматривая картину, дети с радостью узнавали и называли знакомые им детали одежды и предметы окружающей среды (бусы, кукла в руках крестьянской девочки, подушки). На незнакомые им орудия труда и предметы крестьянского быта они внимание не обращали. Некоторые дети отметили эмоциональное состояние крестьянской девочки – она улыбается.

Конечно, дети не воспринимают художественные достоинства живописного портрета и не могут их оценить, но элементарную эстетическую оценку дать уже могут. Для выявления личного отношения к картине детям задали вопрос: «Какую картину ты подаришь маме?». 94% детей выбрали картину «Портрет девочки». Дети описывали её как «красивая, в белом нарядном платье, бантики на руках, узоры на платье». Девочка Маковского понравилась большинству детей только потому, что она наряднее, а поэтому красивее, и с их точки зрения, лучше «Варьки» Лемоха.

Игры-занятия по восприятию и ознакомлению с портретной живописью сопровождались спокойной тихой музыкой. Такие занятия проводились один-два раза в неделю.

Каждая такая игра требовала серьезной подготовки педагога, тщательного подбора материала. К восприятию портретного жанра детей начали готовить с рассматривания фотографий, которые приносили родители. В самостоятельной свободной деятельности дети вместе с педагогом рассматривали их и обсуждали, что активизировало их речевое общение.

Мы показывали детям раннего возраста не только портреты детей, но и взрослых. После каждой игры-занятия по рассматриванию портрета воспитатель рекомендовал родителям посмотреть репродукции тех же картин в книгах по искусству или в интернет-источниках дома. Очень живо проходило восприятие портретов детей, изображенных с их любимыми игрушками. После этого дети охотно начинали рисовать игрушки, маму, себя с игрушкой, папу, членов семьи. Восприятие живописного портрета поддерживало их интерес к изобразительному искусству и стимулировало желание самостоятельно заняться изобразительной деятельностью. Проводились такие игры-занятия, как «Я на картинке», «Мама, папа и я», «Веселые человечки». Итогом стал праздник «Мамин день», на котором малыши с мамами рисовали на больших форматах портреты друг друга.

В группах раннего возраста мы создали специальную художественную среду. На столиках находятся красивые эстетизированные игрушки, книжки-игрушки с понятными и доступными иллюстрациями художников. Организовали мини-галерею («Наша первая галерея»). На стенах в красивых рамках висят репродукции картин художников: Б. Кустодиев «Японская кукла», Т. Кенningтон «Кукла», В. Суриков «Портрет дочери», З. Серебрякова «Катя с куклами» и др. На специальных столиках лежат художественно-творческие развивающие игры, художественные альбомы, которые дети любят рассматривать совместно с воспитателем. В группе создан уголок для самостоятельной деятельности детей, где они могут заняться по своему желанию рисованием, лепкой, аппликацией с разнообразными безопасными изобразительными материалами (гелевые мелки, короткие толстые фломастеры, масляная пастель, пластическая масса).

Приобщение к искусству ведется в тесном сотрудничестве с родителями. Для них в прихожей подготовили стенд, на котором выставлены книги по изобразительному искусству. С родителями проводятся семинары, мастер-классы, на которых разъясняются цели и задачи художественного воспитания. Все это необходимо для того, чтобы они продолжили художественные игры-занятия дома.

Опыт показал, что искусство портрета находит отклик в сердцах детей раннего возраста, дает богатый материал для развития элементарной культуры восприятия, эмоциональной сферы и начала образного познания окружающего мира. Одновременно у детей и родителей повысился интерес к изобразительной деятельности и художественному творчеству. Детские работы стали интереснее и выразительнее, проявилась индивидуальность каждого ребенка. У детей к трем годам «портреты» усложнились. На рисунках появились туловище, руки, волосы, а также одежда.

Искусство портрета вызывает и поддерживает интерес ребенка к художественной деятельности, стимулирует желание рисовать и воплощать на бумаге простейшие образы, поскольку ребенок чувствует уверенность в себе благодаря элементарному сюжету. Простое содержание с элементарным сюжетом легко воспринимается ребенком, стимулирует работу его творческого воображения, вызывая из памяти малыша знакомые образы, которые он хочет воплотить на бумаге. Пытаясь добиться в своих рисунках большего сходства с оригиналом, ребенок будет охотно осваивать новые материалы, способы действия и средства художественной выразительности.

Таким образом, восприятие портретной живописи влияет на развитие воображения, передачу образов в различных видах художественной деятельности детей раннего возраста и стимулирует их творческую активность.

#### Список литературы

1. *Богоявленская Д. Б.* Психология творческих способностей: монография. Самара: Изд. дом «Федоров», 2009. 416 с.
2. *Выготский Л. С.* Психология искусства. М.: Искусство, 1987. 344 с.
3. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997. 96 с.
4. *Выготский Л. С.* Воображение и его развитие в детском возрасте // Выготский Л. С. Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. 1008 с.
5. *Запорожец А. В.* Избранные психологические труды: в 2-х т. М.: Педагогика, 1986.
6. *Теплов Б. М.* Проблемы индивидуальных различий. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 535 с.
7. *Флерина Е. А.* Изобразительное творчество детей дошкольного возраста. М.: Учпедгиз, 1956. 160 с.
8. *Якобсон П. М.* Психология художественного восприятия. М.: Искусство, 1964. 86 с.

**Высоцкая Елена Викторовна**

канд. психол. наук, ведущий научный сотрудник,  
Психологический институт РАО, Москва, Россия

**Янишевская Мария Алексеевна**

канд. психол. наук, ведущий научный сотрудник,  
Психологический институт РАО, Москва, Россия

**Хребтова Светлана Борисовна**

канд. хим. наук, доц.,  
Московский педагогический государственный университет  
Москва, Россия

**Elena V. Vysotskaya**

Cand. Sci. (Psychol.), Leading Researcher,  
Psychological Institute of the Russian Academy of Education,  
Moscow, Russia

**Maria A. Yanishevskaya**

Cand. Sci. (Psychol.), Leading Researcher,  
Psychological Institute of the Russian Academy of Education,  
Moscow, Russia

**Svetlana B. Khrebtova**

Cand. Sci. (Chem.), Associate professor, Organic Chemistry Department,  
Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

## **ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ПРОПЕДЕВТИКА КАК УСЛОВИЕ ВЫСОКОЙ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ В ОВЛАДЕНИИ ЗНАНИЕМ ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК**

**Аннотация.** Рассмотрена возможность создания учебной мотивации и интереса к изучению предметов естественнонаучного цикла. В качестве возможного инструмента описаны пропедевтические курсы природоведения и химии, отвечающие концепции культурно-исторической школы. Выделены критерии, демонстрирующие проявление мотивированности учащихся в овладении химией. Показано повышение результативности обучения химии у учащихся, изучавших в основной школе пропедевтические курсы.

**Ключевые слова:** культурно-историческая школа, деятельностный подход, пропедевтика, результативность, усвоение знаний.

## ACTIVITY-BASED PROPAEDEUTICS AS A CONDITION FOR HIGH PERFORMANCE IN MASTERING NATURAL SCIENCES

**Abstract.** The possibility of creating educational motivation and interest towards studying natural sciences is considered. We describe propaedeutic courses in natural science and chemistry designed within the Cultural-Historical and Activity Theory framework. The indicators that demonstrate students motivation for mastering chemistry are defined. The study shows an increase in the effectiveness of teaching chemistry to students who studied propaedeutic courses in secondary education.

**Keywords:** cultural-historical school, activity approach, propaedeutics, effectiveness, knowledge acquisition.

Естественнонаучные предметы в школе в настоящее время составляют весьма противоречивую область традиционного обучения. Взгляд с передовых позиций научных и технологических разработок, развития жизненно необходимых производств, востребованности в этой связи высшего естественнонаучного образования не оставляет никаких сомнений в целесообразности их изучения и создании необходимой мотивации профессионального выбора соответствующих сфер деятельности. Однако в общеобразовательной школе, особенно на «основной» ступени углубленное изучение соответствующих предметов – особенно физики и химии – как перспектива основных «предпрофильных» затрат ученика все чаще ставится под сомнение [13]. Считается, что для выбора «наукоемкой» профессии «достаточно» общего образования с последующим отбором «нужных» предметов в старших классах для подготовки в вуз, и такой выбор в основном осуществляют те, у кого «появляется интерес» к естественнонаучному профилю и соответствующим занятиям. Те, у кого такого интереса, или «способностей» не проявилось, должны будут выбрать себе иную профессиональную сферу. Поддерживается такое мнение, в частности, известным опытом многих зарубежных школ – их программы средних классов чаще всего ограничены поверхностным знакомством с естествознанием в целом, не разделяемым на отдельные предметы. Выбор их изучения, тем самым, откладывается на старшие классы. Однако действующие в нашей стране образовательные стандарты [11, 12] предусматривают изучение естественнонаучных предметов по отдельным программам и аттестацию по каждому из них в соответствии с выбором учащегося. Сама ситуация выбора, тем самым, на наш взгляд, провоцирует у многих восприятие некоторых предметов, как «необязательных» и оставляет в сознании многих, имеющих такой выбор в перспективе, иллюзию «излишней перегрузки знаниями» по «ненужному предмету».

Наш опыт разработки и преподавания специальных деятельностно-ориентированных пропедевтических курсов природоведения для пятого класса [3, 9],

а затем химии для шестого и седьмого классов [2, 4], предваряющих знакомство учащихся с систематическими курсами отдельных предметов, позволяет нам усомниться в «естественности» понимания естественнонаучных дисциплин, как «ненужных» для основного образования, предназначенных только для учеников, изначально «способных к наукам» или заранее готовящихся к соответствующей профессии.

На наш взгляд, задача овладения учащимися требуемым в школе начальным содержанием естественных наук – их понятиями, моделями, формулами, законами, – требует в первую очередь понимания ими их специфического назначения, возможностей и ограничения их использования в качестве общих средств решения современных задач, стоящих перед человеком «в природе». Откуда появились эти законы, неизменны ли они или лишь постепенно они обрели современный вид? Ученые вполне представляют себе, что науки в своем развитии опираются на известные с древних времен «классические», канонические, образцовые рассуждения, модели, схемы, чертежи, дошедшие до нас с незапамятных времен, хотя на практике, казалось бы, пользуются совсем другими рассуждениями и формулами. А школьники? Законы Архимеда, формулы Герона, аксиомы Эвклида, теорема Пифагора – о чем они? К чему они могли быть приложены? Годятся ли они сейчас для решения задач, или надо добыть более актуальные «знания» в интернете? Начало современных средств естественнонаучного мышления, их «деятельные» основания были заложены в задачах обращения с природным материалом, призванным решить важную человеческую задачу с древнейших времен. Множество таких задач, возникавших в разное время и в разных местах, в связи с разнообразнейшими проблемами, решавшимися человеком в истории технологий преобразования природы, может и должно быть рассмотрено и решено в общем виде учениками до того, как ученик столкнется с изучением собственно физики, географии, биологии, химии – чтобы они не становились, как это нередко бывает, навязанными ему готовыми «ответами на непоставленные вопросы».

Постановка и решение задачи реализации в школьном обучении культурно-исторического подхода [1], как наиболее перспективного в проектировании учебных программ [7], в первую очередь требует соблюдения дидактического принципа предметности, воплощаемого здесь в особой форме. Выбор содержания учебных предметов «культурно-исторической школы», как это обосновано В.В. Рубцовым и В.В. Давыдовым, определяется принципиальным положением о необходимости введения школьных знаний как «неготовых» в соответствующим образом организованной учебной ситуации их возникновения и развития [5, 6, 8].

Общую рамку формирования начальных естественнонаучных представлений в наших пропедевтических курсах задают логика и история человеческой преобразующей деятельности. Эти курсы задают ему возможность освоения умения видеть предмет или явление «глазами мыслящего человека», освоение способности «естественнонаучного» понятийного мышления. Решая определившиеся в свое время в истории материальной культуры проблемы создания орудий и материалов с требуемыми характеристиками из того, что «предоставляет» природа, ученик проходит путь освоения естественнонаучного знания в контексте его возникновения и развития в деятельности человека.

Эти задачи в том или ином виде остаются актуальными и для современных людей. «Счищая «налет современности» с известнейших технологий преобразования природного материала в «человеческую вещь», мы можем обнаружить черты, возвращающие ко временам их зарождения, раскрывающие нам источники происхождения современных способов и средств изготовления вещей. Тем самым мы начинаем понимать и особенности наших знаний о природе, отражающих одновременно и цели «сотворения» человеком нужных вещей, и особенности орудий-средств их изготовления, и важные особенности «сопротивляющегося» природного материала. «Законы природы» не были продиктованы человеку «самой природой» – это известные нам сегодня исторически преобразованные «естественные» условия человеческого действия в природных условиях» [10, С. 7].

Собственно, в ознакомлении со «стоящей за научными понятиями» культурной истории созидательной, преобразующей деятельности человека в природе и состоит, на наш взгляд, задача разработки пропедевтических курсов, позволяющих ученику освоить ее смысл и значение до того, как он будет знакомиться с современными способами их решения.

Основное содержание собственной учебно-исследовательской деятельности ученика в таких курсах может быть представлено в виде «триады»: работа с текстом – практикум – построение модельных схем. Текст (часто это тексты древних авторов или отрывки из художественной и научно-популярной литературы, описывающие архаичные техники и технологии) выступает в качестве средства проблематизации, источника образов действий и источника образцов понятийного представления результатов. В практикуме школьнике «опробуют» архаичные технологии, принимая на себя позицию древнейших и следующих за ними «преобразователей природы», очередной раз столкнувшись с той же, по сути, задачей. Характерным примером тут является «задача о превращении вещества», решения которой уходят корнями в незапамятные времена культурной истории. Модельные схемы (чертеж, молекулярная схема, «технологическая цепочка») осваиваются учениками как средства интерпретации прочитанного

текста, планируемого или проведенного опыта, а также средством описания необходимых действий по получению желаемого результата.

Пропедевтический курс химии [2, 4] продолжает и развивает содержательные и предметные линии, закладываемые курсом природоведения. Основу учебного продвижения учащихся в содержании химической задачи составляет осмысление целенаправленных действий по превращению веществ: новые вещества должны обладать свойствами, уже определенными культурно-историческими условиями участия этого вещества в практической деятельности человека. Лабораторные работы и «опыты» в этом курсе отходят от своей традиционно иллюстративной роли: они становятся средством проверки исследовательских гипотез, выдвигаемых самими учащимися. Условный, «ситуативный» язык, который появляется в начале для функционального различения многого неизвестного, встреченного учащимися в собственной практике превращения веществ, по мере продвижения в развивающейся учебной ситуации трансформируется в «культурный», постепенно обогащающийся общепринятыми терминами, способ содержательной коммуникации. Он вводит «собственный опыт» ученика в контекст «общественного» производственного опыта, и тем самым позволяет ученику увидеть себя среди ученых, ставящих и решающих эти настоящие задачи – пусть они пока еще «задачки», для решения которых хватает времени урока! Собственно, культурная идентификация субъекта, решающего эти задачи «здесь и сейчас», с теми, кто ставил и решал эти же задачи в культурной истории человечества, и является настоящим результатом и итогом постановки и решения учебных задач предмета. Движение в «условно-предметной», – на первый взгляд, совершенно «неучебной», – ситуации развивается в контексте и в связи с освоением учениками очередной новой возможности «химического» действия. Необходимость перехода к новому средству и способу действия обнаруживается ими в собственном опыте, а новый способ действия – в учебном тексте. Освоение новых средств действия фиксируется знаковыми новообразованиями: условными обозначениями и схемами превращений. Такого рода деятельность приводит детей к осознанию происхождения (пока что в их собственном опыте) химических понятий, как специальных средств фиксации и планирования «химической» деятельности решения задач. Постепенно они становятся средствами «теоретического» описания способности вещества к превращению, как наиболее существенной его характеристики. Тем самым учащимися опробуется и уясняется «деятельный смысл» и особенность культурных форм фиксации химического опыта и знания, позволяющих каждому осваивать содержание и новых страниц учебников и книг, необходимых в изучении систематического курса предмета.



Результаты преподавания описанных выше пропедевтических курсов природоведения и химии, ведущихся на протяжении нескольких лет в двух московских школах, позволяют выявить некоторые существенные результаты, проявляющиеся в особенностях мотивации и выбора индивидуальной учебной траектории учениками, изучавшими эти курсы. Отличительными особенностями этих школ является практически отсутствие отбора учащихся, поступающих в школу и минимальная «ротация» учеников при переходе из основной школы в академические, инженерные и медицинские старшие классы.

О влиянии на результативность в изучении естественнонаучных предметов (химии) можно судить по ряду показателей того, как складывается для этих учеников образовательная ситуация в дальнейшем. Во-первых, это выбор при формировании образовательной траектории в старших классах групп углубленного изучения химии (значимый по сравнению с годами, когда пропедевтические курсы в этих школах не велись), и в результате – выбор для продолжения образования специальностей, требующей глубоких знаний химии (это не только весь спектр «химических» специальностей, но и медицина, экология, геология). Во-вторых, это – объективная оценка уровня овладения предметом – результаты государственной аттестации по химии за 9 и 11 классы. Сводные данные формальной оценки достижений учащихся, прошедших пропедевтические курсы в одной из школ, приведены в таблице 1.

Насколько велико число учащихся, ориентирующихся по окончании этой школы на специальности, так или иначе связанные с химией, можно оценить по количеству выпускников, выбравших ЕГЭ по химии. Этот предмет не входит в число обязательных: его выбирают выпускники, планирующие поступать в химические, медицинские и некоторые другие вузы, в которых этот предмет изучается. Число сдающих этот экзамен в целом по стране колеблется в пределах от 10 до 12%, в то время как среди учащихся, изучавших пропедевтические курсы, таковых оказывается более 20%. Сами итоги государственного экзамена, сданного этими учащимися, также демонстрируют успешность овладения предметом выше среднего, – на уровне специализированных школ и классов, ведущих жесткий отбор учащихся по предмету еще при приеме в старшие классы.

**Некоторые показатели мотивированности и результативности учащихся,  
изучавших пропедевтические курсы**

| Год выпуска | Количество учащихся:                                   |   |   |                                | Результаты экзаменов (ГИА)                   |  |                     |
|-------------|--|---|---|--------------------------------|--|--|---------------------|
|             | выбрали углубленное изучение химии в средней школе*, % | выбрали специальности, связанные с химией*, % | выбрали специальности, связанные с химией, в среднем по России, % | сдавали ОГЭ после 9 класса*, % | средний балл ОГЭ по химии (из 34)            | Средний балл ЕГЭ по химии                    |                     |
|             |  |   |   |                                | у учащихся, изучавших пропедевтические курсы | у учащихся, изучавших пропедевтические курсы | в среднем по Москве |
| 2017        | 18   | 15  | 10,3  | 35                             | 24,9   | 78,8   | 58,40               |
| 2018        | 32   | 21  | 11,5  | 53                             | 25,7   | 81,8   | 58,95               |
| 2019        | 28   | 28  | 12,1  | 38                             | 30,2   | 89,6   | 61,91               |
| 2020        | 32   | 24,8  | 10,4  | 32                             | 27,4   | 71,5   | 62,32               |
| 2021        | 36   | -   | -   | 22                             | 29,2   | -  | -                   |
| 2022        | 42   | -   | -   | -                              | -  | -  | -                   |

*Примечание:* \*от общего числа учащихся, изучавших пропедевтические курсы.

Влияние пропедевтики также проявляется возрастанием мотивации учащихся к занятиям химией, выявляемой как формальными показателями, так и экспертной оценкой. Характерно систематическое посещение ими дополнительных занятий (не являющихся обязательными) как в самой школе, так и вне ее, особенности выбора темы и качественное выполнение исследовательских и проектных работ учащимися восьмых-десятых классов. Так, не менее половины учеников восьмых и девярых классов выбирают углубленное изучение химии в рамках интеграции основного и дополнительного образования, посещают элективные курсы. Высокий уровень мотивированности виден, в том числе, по той учебной нагрузке, которую они выбирают для себя при выполнении проектных и исследовательских работ. Из шести параллелей, результаты которых мы здесь рассматривали, практически все ученики, изучавшие пропедевтический курс, выполняли или выполняют сейчас в старших классах исследовательские работы по химии или по тесно связанным с химией разделам геологии, биохимии и медицины в сотрудничестве со взрослыми исследователями в лабораториях естественнонаучных факультетов МГУ (химическом, геологическом, на факультетах фундаментальной медицины и наук о материалах) и в академических институтах. Выполнение такой работы весьма «затратно» – необходимо 1-2 раза в неделю ездить после уроков в лабораторию для проведения эксперимента, знакомиться с научной литературой (в том числе на английском языке) – то есть, делать то, что не требуется непосредственно школьной

программой, а является исключительно инициативной самого школьника и поддерживается его развивающимися научными интересами. 25% выполненных ими научных работ отмечены дипломами Московской и Санкт-Петербургской конференций проектных и исследовательских работ учащихся, Московской конференции предпрофессиональных классов, конкурсами с международным участием INTEL, и др. Четверо старшеклассников неоднократно участвовали в научных и проектных программах образовательного центра «Сириус». Примерно треть учеников, образовательные результаты которых здесь обсуждаются, стали победителями и призерами олимпиад школьников по химии I уровня, половина – призерами других олимпиад.

Прошедшие пропедевтику ученики, можно сказать, «задают тон»: здесь «принято» усердно заниматься химией (как собственно в школе, так и за ее стенами – в университетских аудиториях и научных лабораториях), – в «азартный» учебный процесс втягиваются и другие, даже те, кто и не собирался в дальнейшем связывать свою деятельность с этой наукой. Отметим, что тем самым «центр тяжести» ее изучения «естественным образом» перемещается к седьмым-девятым классам, определяя, среди прочего, успешность и сознательность последующего выбора направления профессионального самоопределения в старших классах.

Изучая химию, – как отметила в своем недавнем интервью Л.С. Левина [13], – «...мы имеем дело с удивительной наукой, которая комплексно развивает мыслительные способности, изучая во взаимосвязи абстрактное и реальное, наблюдаемое и прогнозируемое... Разумеется, людей, которые способны совершать открытия, генерировать яркие идеи, не может быть много. А вот тех, кто будет доводить инновационные идеи до практического применения, должно быть гораздо больше. И, мне кажется, люди тоже это понимают, и кто-то выбирает для себя область профессиональной деятельности уже со школьной скамьи. Естественно, что учителям в этом процессе отводится особая роль: мотивировать и вызывать интерес к химии». Результаты внедрения инновационных деятельностно-ориентированных пропедевтических курсов в школьную практику, на наш взгляд, могут сыграть здесь свою значительную роль.

#### Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
2. *Высоцкая Е. В., Рехтман И. В., Хребтова С. Б.* Лаборатория загадок. Введение в химию (первый год обучения). М.: Авторский Клуб, 2016. 118 с.
3. *Высоцкая Е. В., Лобанова А. Д., Малин А. Г.* [и др.] «Природоведение, 5 класс» в контексте непрерывного школьного естественнонаучного образования // *Физика в школе.* 2017. № 3. С. 104–117.

4. *Высоцкая Е. В., Малин А. Г., Рехтман И. В.* [и др.] Деятельностный подход к разработке содержания естественнонаучного предмета (на материале химии) // Деятельностный подход в образовании. Кн. 1. М.: Авторский Клуб, 2018. С. 276–287.
5. *Высоцкая Е. В., Лобанова А. Д., Янишевская М. А.* [и др.] Введение в естественные науки: взгляд со стороны культурной истории человечества // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 5. С. 95–108.
6. *Давыдов В. В.* Что такое учебная деятельность? // О понятии развивающего обучения. Томск: ПЕЛЕНГ, 1995. С. 47–62.
7. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
8. *Рубцов В. В.* Культурно-историческая школа (научная концепция) // Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. С. 210–231.
9. *Высоцкая Е. В., Воронцов А. Б., Львовский В. А.* [и др.] Природоведение. 5 класс: учеб. пособие. М.: Авторский клуб, 2016. 111 с.
10. *Высоцкая Е. В., Хребтова С. Б., Янишевская М. А.* Природоведение: Деятельностный подход к естественнонаучному образованию подростков. М.: Авторский клуб, 2015. 96 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М.: Просвещение, 2019. 64 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. М.: Просвещение, 2014. 64 с.
13. Химия и школа: как химию превратили во второстепенный предмет и почему это плохо [Электронный ресурс]. URL: [https://mel.fm/blog/uchi-ru/97246-khimiya-i-shkola-kak-khimiyu-prevratili-vo-vtorostepenny-predmet-i-pochemu-eto-plokho?utm\\_source=facebook.com&utm\\_medium=social&utm\\_campaign=posle-skandala-s-ege-po-himii-v-2020-god](https://mel.fm/blog/uchi-ru/97246-khimiya-i-shkola-kak-khimiyu-prevratili-vo-vtorostepenny-predmet-i-pochemu-eto-plokho?utm_source=facebook.com&utm_medium=social&utm_campaign=posle-skandala-s-ege-po-himii-v-2020-god) (дата обращения: 06.11.2020).

**Гофман Алена Алексеевна**  
научный сотрудник,  
Московский государственный университет  
им. М. В. Ломоносова, Россия

**Alena A. Gofman**  
researcher,  
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

## **КУЛЬТУРНЫЙ ГЕНЕЗ НАМЕРЕННОГО ЗАБЫВАНИЯ: НА ПУТИ ОТ ИНТЕРПСИХИЧЕСКОЙ К ИНТРАПСИХИЧЕСКОЙ ФОРМЕ<sup>1</sup>**

**Аннотация.** Предпринят анализ становления забывания как высшей психической функции, который разворачивается в коллективном и индивидуальном планах с опорой на системы внешних и внутренних средств. В качестве культурных стратегий намеренного забывания рассматриваются следующие практики: намеренного бойкотирования эвокативных объектов, создания гиперстимулирующих эвокативных объектов, функциональной замены и уничтожения эвокативного следа события.

**Ключевые слова:** намеренное забывание, высшие психические функции, эвокативные объекты, искусство забывания.

## **THE CULTURAL GENESIS OF INTENTIONAL FORGETTING: ON THE WAY FROM INTERPSYCHIC TO INTRAPSYCHIC FORM**

**Abstract.** In this study we provide the analysis of the formation of intentional forgetting as a higher mental function, which takes place in the collective and individual levels, relying on the systems of external and internal means. The following practices are considered as cultural strategies of intentional forgetting: intentional boycotting of evocative objects, creating of hyper-stimulating evocative objects, functional replacement and destruction of the evocative object or trace of an event.

**Keywords:** intentional forgetting, higher mental functions, evocative objects, ars oblivionalis.

Делая намеренное забывание предметом научного анализа, исследователь вынужден констатировать, что этот процесс до сих пор не оснащен развитой и устойчивой системой культурных средств регуляции. С известными оговорками можно утверждать, что человечество умеет целенаправленно запоминать, но еще не научилось целенаправленно забывать. Поэтому забывание преиму-

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ (проект № 19-013-00387 «Викарный компонент автобиографической памяти как ресурс межкультурной эмпатии между носителями российской и китайской культурной идентичности»).

щественно воспринимается как нечто стихийное и неуправляемое. Тем не менее, и сегодня в нашем культурном арсенале имеется ряд способов взаимодействия с ошибочными, нежелательными, противоречивыми или травмирующими знаниями и воспоминаниями. В рамках гуманитарного знания, в частности, культурологии и истории предпринимаются попытки экспликации социальных технологий, направленных на «редактирование» коллективной памяти, идет обсуждение «политик забвения» [14, 16, 20, 18], своеобразная онтология и этика забывания прослеживается и в работах философов.

Ниже нами будет предпринят предварительный анализ существующих культурных практик забывания с позиций сформулированного Л.С. Выготским фундаментального закона развития высших психических функций (ВПФ), формулировка которого заканчивает следующими словами: «Проследить переход коллективных форм сотрудничества в индивидуальные формы поведения... – и значит уловить принцип построения высших психических функций в их становлении.» [1, С. 197], мы считаем продуктивным рассмотреть траекторию становления забывания как высшей психической функции в следующей последовательности:

1) Интерпсихические (коллективные) культурные приемы забывания, реализуемые во внешнем плане, направленные на организацию амнезогенной ситуации, вне намерений самого забывающего (далее – Тип 1) или осуществляемые как совместная разделенная деятельность с амнезогенной целью, разделяемой её участниками (далее – Тип 2);

2) Индивидуальные внешне опосредствованные культурные приемы забывания (далее – Тип 3) или внутренне опосредствованные приемы забывания (далее – Тип 4).

Ниже рассмотрим культурные практики управления забыванием, ставя в соответствие каждому из обсуждаемых типов их коллективные и индивидуальные формы. С точки зрения механизма достижения прогнозируемого эффекта, практики намеренного забывания связаны с ограничением процессов припоминания через различные способы взаимодействия с эвокативными (провоцирующими воспоминание) объектами и следами событий.

### ***Практики намеренного бойкотирования эвокативных объектов***

Как известно, универсальными реакциями на угрожающий стимул являются реакции по типу «бей» или по типу «беги» (самоустранись). Обсуждаемый ниже культурный прием основывается именно на втором типе реагирования на угрозу – активном бойкотировании эвокативных объектов путем их игнорирования.

Один из известнейших примеров релевантных данной стратегии интерпсихических практик первого типа обнаруживается в истории Древней Гре-

ции, где в 403 г. до н.э. после победы демократов в Афинах среди других условий мирного договора для всех жителей значился запрет вспоминать все преступления и правонарушения, совершенные в течение непосредственно предшествующего периода гражданской распри [5]. Именно там в Афинах находился алтарь в честь Леты – богини забвения, как одного из базовых принципов решения конфликтов полиса. Во многом с этими же событиями 403 г. до н. э. связана история возникновения термина «амнистия», с греческого означающего прощение и забвение. Сегодня под амнистией понимается акт прощения государством лиц, совершивших преступления и признанных виновными по приговору суда, свидетельствующий о готовности социума (в лице представителей государственной власти) к примирению с человеком, виновным в совершении преступления, однако раскаявшимся в содеянном и стремящимся к восстановлению статуса полноправного законопослушного гражданина [10]. Поль Рикер, отмечая фонетическую и даже семантическую близость между словами «амнистия» и «амнезия», подчеркивает, что, будучи ограниченным юридическим забвением, амнистия играет важную роль, «поскольку остановка процессов равнозначна приглушению удостоверяющей функции памяти и утверждению о том, что ничего не происходило» [9, С. 629].

Также исследователями подробно изучается феномен социальной амнезии, выражающийся в коллективном замалчивании тех или иных событий, отсутствии их адекватного информационного освещения. В качестве примера подобного культурного вытеснения приводится длительное молчание относительно трагических событий Холокоста, когда молчание являлось не столько результатом идущего сверху запрета, но следствием чувства стыда, вины, унижения [8]. Рассматривая данный феномен Коннертон [15] приводит пример практически полного отсутствия любых исторических исследований событий разрушений и жертв на территории Германии после Второй Мировой Войны на протяжении 50 лет – колоссальный коллективный опыт был погружен в тишину практически на полвека. Феноменологически молчание выглядит как некоторое отсутствие активных действий, тем не менее, на наш взгляд, за этим феноменом лежит во многом активное сдерживание любых внешних напоминаний и упоминаний. Подобное табуирование ставит запрет на обсуждение, на вынесение своих переживаний вовне, делает их «неприличными» и неуместными. При этом молчание каждого отдельного человека, подкрепляет молчание другого. Кроме того, достаточно сложно провести четкую грань между коллективным и индивидуальным уровнем для практики молчания.

На индивидуальном уровне избегание и замалчивание, табуирование определенных содержаний, также выступает своеобразной защитной реакцией.

Вместе с тем, все практики намеренного избегания определенных мест и вещей также характерны для индивидуального уровня.

### ***Практики создания гиперстимулирующих эвокативных объектов***

Взаимодействие с миром внешних объектов в разговоре о забывании не всегда связано с бойкотированием объектов, вызывающих «сложные» эмоциональные переживания. Одной из характеристик «хорошей памяти» является возможность и умение вспоминать то, что нужно тогда, когда это признается уместным, не вспоминая это в иных обстоятельствах.

Подобный контроль памяти может осуществляться через создание так называемых «мест памяти». Данный термин был введен французским мыслителем Пьером Нора, который писал, что «Без коммеморативной бдительности история быстро вымела бы их (места памяти) прочь» [6, С. 27]. Отметим, что термин «место памяти», может пониматься достаточно широко, такими местами, удерживающими в памяти представления общества о самом себе и своей истории, могут быть такие географические объекты, как улицы, памятники, здания, но также и песни, гимны, памятные даты, праздники и даже люди [4]. Мотивация для создания подобных знаков может быть различной. Как было отмечено выше, часто эта мотивация связана с желанием сохранить и уберечь воспоминание, создавая места памяти, мы как будто стараемся не дать событию кануть в Лету, ставим своеобразный якорь, усиливаем и боремся с забыванием по типу угасания.

С другой стороны, создавая определенное место памяти, мы снижаем вероятность спонтанных, неподконтрольных, а порою тяжелых эмоциональных воспоминаний, за счет усиления создаваемого знака и ослабления всех остальных эвокативных объектов. Распоряжения об установке памятников, мероприятия в честь памятных дат, все это, на наш, взгляд интерсубъектные практики регуляции коллективной памяти указанным выше способом.

На индивидуальном уровне логика остается аналогичной. Например, устанавливая памятник близким, закончившим свой земной путь, мы с одной стороны создаем определенное место памяти, в психологическом и чисто топографическом смысле, место, где мы легитимизируем воспоминания об этом человеке и скорбь по нему, снижая ее градус и степень, с другой – делаем остальные связанные с ним знаки менее эвокативными. Несомненно, большую долю среди мест памяти занимают фотографии. В.В. Нуркова отмечает: «наиболее заостренную, но вместе с тем показательную форму требование жесткой селекции при максимальной экзистенциальной нагрузке приобретает в практике надгробной фотографии» [7, С. 416]. Выбирая фотографию на память человеку, мы стремимся выбирать такую, которая будет призывать вспоминать своим содержанием не смерть и болезни, а человека на его пике жизненных достижений.



Создавая места памяти, мы неизбежно проявляем определенную избирательность, наделяя одни объекты большей эвокативностью, способствуем забыванию других.

### ***Практики функциональной замены***

Практика функциональной замены заключается в замещении одного содержания другим. Часто замещающий объект или содержание оказываются далеко не случайными и несут в себе определенный символизм.

В 30-х годах прошлого столетия множество исторических названий городов, улиц, площадей стали жертвами, так называемого, периода «тотального переименования». Так, например, Санкт-Петербург (на тот момент Петроград) был переименован в честь главного вождя революции в Ленинград в 1924 г., в том же году Екатеринбург был переименован в Свердловск, Екатеринодар стал Краснодаром в 1920 г., а Новониколаевск – Новосибирском в 1926г. Очевидно, что в первую очередь переименованию подвергались те топонимы, которые отражали связь с подлежащими забвению дореволюционными ценностями.

Ярким примером повторяющейся относительно одного объекта стратегии функциональной замены является история храма Христа Спасителя. В 1931 году по приказу И.В. Сталина храм был полностью снесен, согласно проекту на его месте должен был быть воздвигнут колоссальных размеров Дворец Советов, венчаемый статуей вождя пролетариата. Однако из-за начала Великой Отечественной войны проект был приостановлен и так и никогда не был завершен. Следующая функциональная замена произошла уже в 1960 г., когда по распоряжению Н.С. Хрущева на месте фундамента главного здания социализма, был построен открытый городской бассейн «Москва». В 90-х годах прошлого века, когда политика государства в отношении церкви и религии круто изменилась, начались работы по восстановлению храма, завершившиеся в 1999 г. Таким образом, каждое новое содержание полностью отменяло предыдущее, становясь символом новой идеологии.

Относительно третьего уровня развития забывания как ВПФ, функциональные замены приобретают глубокий символический ритуальный характер. Примером здесь может служить монашеский постриг и принятие нового имени священнослужителем, выражающем отречение от всего мирского, забвение жизни в миру.

Многие потенциально амнезогенные практики функциональной замены бытуют в языке. В частности, данную роль играют эвфемизмы, создаваемые как нейтральные замены по тем или иным причинам табуированных слов. Для того, чтобы лишний раз не проговориться и не произнести вслух запретное имя или слово, создавались слова замены. Само по себе табу также выступает своеобраз-

разной, закреплённой в культуре, попыткой сдерживания воспроизведения – запрет препятствует активации и извлечению того или иного воспоминания.

Ранее мы анализировали практику создания гиперстимулирующих эвокативных объектов, однако несколько иная мотивация кроется в практике создания мест памяти на месте уже существующих за счёт наделения объекта новыми смыслами. Например, возможно, изначально вещь, переданная по наследству, может ассоциироваться с завещавшим её человеком, вызывать грусть и горечь утраты близкого, но затем постепенно, этот объект будет приобретать новые смыслы, приводя к своеобразному «разначиванию» и с определёнными оговорками забыванию его исходного меморативного смысла. Так человек, получивший в наследство дом, по мере проживания в нём, будет наделять это пространство своими собственными новыми смыслами и опытом.

### *Уничтожение эвокативного следа события*

Наиболее радикальным способом достижения забывания является прямое уничтожение следа события. Примером первого типа развития забывания как ВПФ в данном контексте является *damnatio memoriae*. В Древнем Риме и в ряде других государств в качестве особой формы посмертного наказания применялось – «проклятие памяти», то есть полное уничтожение всех вещественных свидетельств существования врага государства. После вынесения приговора уничтожались изображения преступника, упоминания его имени стирались из всех возможных источников, а если осуждённый являлся императором, то отзывались монеты с его изображением и аннулировались установленные им законы [12]. Некоторые авторы при описании подобных практик забвения используют термин «принудительное забывание» и рассматривают его как наиболее трагичное [2, С. 10], поскольку носители памяти зачастую уничтожаются физически, а «неудобная» для власти версия исторической памяти вытесняется в маргинальную зону культуры и становится уделом диссидентов. Исследуя механизмы забывания, Кочеляева рассматривает культуру намеренного разрушения, как важный фактор в создании идеологических систем. Отечественная история полна печальных примеров «изъятия» несогласующихся с актуальной на тот или иной момент идеологией: уничтожение архитектурных памятников религиозного характера во время формирования коммунистического строя, а также определенных представителей культуры.

Согласно изложенной выше логике примером реализации аналогичной практики, но уже на втором этапе развития, является коллективное уничтожение эвокативных объектов. После революции 1917 года в обществе получила распространение идея о том, что вместе с несправедливым социальным строем должна погибнуть и созданная им культура. Таким образом уничтожение памятников стало не только распоряжением определенных единиц, но и некото-

рой коллективной идеей. Организовывались субботники по уничтожению предметов искусства, выдвигались предложения об учреждении «комиссии по планомерному разрушению памятников искусства и старины» [11].

Третий тип развития практик активного уничтожения эвокативного объекта также достаточно широко представлен в индивидуальном поведении. Часто, при желании «избавиться» от воспоминаний, люди склонны избавляться от вещей, ассоциативно связанных с нежелательными воспоминаниями. По этой же причине сжигают письма и фотографии, дабы «начать жизнь с чистого листа». Эффективность описанной выше стратегии намеренного забывания достаточно вариативна. Однако при своей распространённости, данные практики часто являются недостаточными с точки зрения забывания, а порою ведут к обратному эффекту.

Существует ли возможность реализации представленных выше стратегий забывания в форме ВПФ четвертого типа, то есть на уровне индивидуального, внутренне опосредствованного действия? Одним из традиционных, но практически забытых ответов на этот вопрос является искусство забвения – *ars oblivionis*.

В конце 16 века францисканец из Падуи Филиппо Дезуальдо на страницах произведения под названием «Плутософия» дал описание «старинных» летотехник, то есть технологий забывания. Приемы, которыми предлагает овладеть автор желающим забыть, подразумевают, во-первых, идеализацию стратегии уничтожения воспоминаний. Так, среди прочего, предлагается накрыть предназначенный забыванию образ белым занавесом, зелеными простынями или черным полотном. Другой прием заключается в том, чтобы, вообразив себя художником, последовательно закрасить мысленные картины различными красками: белой, зеленой, черной и т.д. К аналогичному результату должно привести и воображение огромного вихря, оставляющего после себя руины на месте вызванного из памяти образа, с последующим умственным возвращением в это опустевшее пространство. Максимального воплощения прием уничтожения следа прошлого достигает в рекомендации представить себе ужасного и пугающего Врага (чем более жестоким, грубым и воинственным он будет, тем лучше), который вместе с вооруженными союзниками, стремительно врывается в воображаемое пространство, и бичами, палками и другим оружием, выбивает прочь нежелательные образы. Особенно эффективно для забывания, по мнению автора, представить врагами язычников, потому что подобного рода испуг ослепляет и приводит в замешательство [17].

Дезуальдо предлагает и приемы, которые можно классифицировать как относящиеся к стратегии функционального замещения. Создание новых образов и размещение их в созданных воображением местах, по его мнению, при-

званы стереть из памяти предыдущие образы и идеи. Согласно данной рекомендации, желающий предать забвению свое воспоминание, должен повторять новый образ в тишине и темноте ночи до тех пор, пока сила новых идей не потеснит старые.

Мэри Карратерс (Mary J. Carruthers) – автор работ по исследованию риторики и мнемоник средних веков, в качестве одного из учителей *ars oblivionalis* приводит бельгийского мастера искусств памяти конца 16 века Томаса Шенкеля [13], чьи летотехники основываются на тех же принципах активного воображения – пространство памяти очищается с помощью сильных порывов ветра, услужливых слуг, выметающих лишний сор, или безжалостных врагов, сносящих все на своем пути [19].

Спустя еще 400 лет другой мнемонист, скорее всего не будучи знакомым с трудами европейских коллег 15-16 веков, интуитивно придет к аналогичным техникам. Пытаясь найти способ забыть, Соломон Шерешевский также мысленно стирал написанное на доске, накрывал доску в своем воображении непроницаемой пленкой и сжигал написанное. Однако для Шерешевского данные способы оказались неэффективными и так и не решили проблему контроля над образами памяти [3].

Таким образом, теоретические представления Л.С.Выготского об этапах развития ВПФ могут быть продуктивно применены к проблематике намеренного забывания, так как открывают перспективы экспликации существующих и конструирования новых культурных орудий её опосредствования. Более того, в связи с тем, что в современных социо-культурных условиях намеренное забывание из долговременной памяти у взрослых людей представляет собой находящуюся в процессе становления ВПФ, логично прогнозировать динамику её закономерного перехода из интерпсихической в интрапсихическую форму с развитием способов опосредствования, степени осознанности и произвольности.

#### Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. 386 с.
2. *Кочеляева Н. А.* Взаимодействие механизмов памяти и забвения в исторической перспективе [Электронный ресурс] // Культурологический журнал. 2012. № 1 (7). URL: [http://cr-journal.ru/rus/journals/107.html&j\\_id=9](http://cr-journal.ru/rus/journals/107.html&j_id=9) (дата обращения: 10.10.2020).
3. *Лурия А. Р.* Маленькая книжка о большой памяти. М.: МГУ, 1968. 88 с.
4. *Мокроусова Е. А.* Философия «коллективной памяти»: проблема ускользания памяти [Электронный ресурс] // Всероссийский журнал научных публикаций. 2012. № 2 (12). С. 58–60. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofiya-kollektivnoy-pamyati-problema-uskolzaniya-pamyati/viewer> (дата обращения: 10.10.2020).
5. *Никитюк Е. В.* Афины после свержения Тирании Тридцати в 403 г. до н. э. // История. Мир прошлого в современном освещении: сборник научных статей к 75-летию со дня

рождения профессора Э. Д. Фролова / под ред. А. Ю. Дворниченко. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2008. С. 152–165.

6. *Нора П.* Между памятью и историей. Проблематика мест памяти // Франция-память. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1999. С. 17–50.

7. *Нуркова В. В.* Психология фотографии. Культурно-исторический анализ: монография. М.: Юрайт, 2019. 473 с.

8. *Поляк М.* Память, забвенье, молчание // Психоанализ и науки о человеке / под ред. Н. С. Автономовой, В. С. Степина. М.: Прогресс-Культура, 1995. С. 191–216.

9. *Рикёр П.* Память, история, забвение. М.: Изд-во гуманит. лит., 2004. 728 с.

10. *Ромашов Р. А.* Амнистия и помилование как виды государственного прощения вины // Пенитенциарная наука. 2012. № 20. С. 4–7.

11. *Формозов А. А.* Русские археологи в период тоталитаризма: Историографические очерки. М.: Знак, 2006. 344 с.

12. *Carroll P. M.* Memoria and Damnatio Memoriae. Preserving and erasing identities in Roman funerary commemoration // Carroll P. M., Rempel J. Living through the Dead: Burial and commemoration in the Classical world (Studies in Funerary Archaeology). Oxford, 2011. P. 65–90.

13. *Carruthers M. J.* Ars oblivionalis, ars inveniendi: The Cherub Figure and the Arts of Memory // Gesta. 2009. Т. 48. № 2. P. 99–117.

14. *Connerton P.* How modernity forgets. New York: Cambridge University Press, 2009. 149 p.

15. *Connerton P.* Seven types of forgetting // Memory studies. 2008. Т. 1. № 1. С. 59–71.

16. *Erll A.* Memory in culture. Basingstoke: Palgrave Macmillan Memory Studies, 2011. 209 p.

17. *Gesualdo F.* Plutosofia. Padova: Megietti, 1592.

18. *Passerini L.* Memories between silence and oblivion // Hodgkin K., Radstone S. Contested Pasts: The Politics of Memory. London: Routledge, 2003. P. 238–254.

19. *Schenckel L. T.* Gazophylacium artis memoriae: collectum per Lambertum Schenkelium nunc vero a Martino Sommero traditum et illustratum. Paduanus, 1619.

20. *Weinrich U.* Lethe: The Art and Critique of Forgetting (trans. Rendall S.). Ithaca, New York: Cornell University Press, 2004. 272 p.

**Жуланова Ирина Викторовна**

канд. психол. наук, доцент,  
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,  
Дирекция образовательных программ, Россия

**Irina V. Zhulanova**

Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor,  
Moscow City University, Russia

## **СОДЕРЖАНИЕ И ФУНКЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ТЕОРИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Аннотация.** Обосновывается необходимость анализа понятий рефлексии, деятельности и действия в едином контексте культурно-исторической и деятельностной теорий. Рассмотрено системное строение педагогического действия и функция рефлексии в этой системе. Приведены прототипы педагогического действия и соответствующее им содержание рефлексии.

**Ключевые слова:** рефлексия, деятельность, действие, динамическая смысловая система, исторический прототип образовательного действия.

## **CONTENT AND FUNCTION TEACHING STAFF REFLECTIONS WITH POINTS OF VIEW CULTURAL AND HISTORICAL THEORIES AND THEORIES ACTIVITIES**

**Abstract.** Justified necessity concept analysis reflections, activities and actions in the a single context cultural and historical and activity-oriented theories. Reviewed system update structure teaching staff actions and reflection function in this system. Shown prototypes teaching staff actions and appropriate im content reflections.

**Keyword:** reflection, the activity, action, dynamic semantic page system, historical prototype educational level actions.

Предмет рассмотрения – рефлексия в составе педагогического действия. Актуальность обращения к теме рефлексии определяется широким распространением этого термина, в том числе, в языке педагогов и психологов, работающих в образовании. Рефлексия стала атрибутивной характеристикой. «Рефлексивными» стали именоваться контроль, оценка и самооценка, профессиональная позиция, рефлексия представляется как условие эффективной профессиональной деятельности и профессионального развития педагога. Наряду с этим рефлексия включается в состав профессиональных педагогических компетентностей. Часто рефлексивный акт отождествляется с актами самосознания, ин-

троспекции и переживания, к феноменам рефлексии относят проявления задумчивости и самокопания.

Актуальность обращения к понятиям «деятельность» и «действие» определяется теми же обстоятельствами: под эти категории подводятся любые формы активности и поведения. В современной педагогике расширение содержания понятий «деятельность», «действие», «система», «развитие», «рефлексия» стали обычным явлением, когда нужно аргументировать основания педагогических инноваций и утвердить их право на существование рядом с уже обоснованными и оправдавшими себя подходами. Это с очевидностью стало проявляться в ситуации введения в качестве теоретико-методологического основания новой педагогики системно-деятельностного подхода [2].

Приведем аргументацию такого расширения, предлагаемую основателем и лидером школы «Человекообразного образования» А.В. Хуторским: «Любая теория или технология обучения предполагает системно-деятельностный подход. Термин “системно-деятельностный подход” применим к любой теории или системе обучения. В любом типе обучения выделяются определенные деятельности, и эти деятельности, как правило, задаются, организуются и реализуются с помощью той или иной системы» [17]. Такого рода обобщения-обобществления в духе «педагогической коллективизации» вызывают ответную реакцию у тех, кто знаком с исходными основаниями теории деятельности и системного подхода. «... Игнорируется, казалась бы, очевидное, – пишет А.М. Медведев, проводя критический анализ концепции “человекообразного образования”, – если деятельностной может быть названа любая теория и любая практика, то понятие “деятельность” просто тождественно понятию “общественная практика”, а то и вовсе может быть отождествлено с “бытием вообще”» [11]. Но речь идет не о возведении категории деятельность в ранг общеметодологического принципа, что уже было сделано в деятельностном подходе [10] и мыследеятельностной методологии [20] в 1960-70-х гг. Решается совсем иная задача – борьба с якобы монопольным владением понятийным аппаратом якобы присвоенным теориями развивающего обучения Л.В. Занкова и В.В. Давыдова. «Эти понятия являются общенаучными и не могут быть “приватизированы” конкретными психологическими или педагогическими учениями... – пишет далее А.В. Хуторской. – Сегодня достаточно очевидно, что ни В.В. Давыдов, ни Л.В. Занков, и никакой другой ученый не может иметь исключительных прав на такие понятия, как “развитие”, “обучение”, “развивающее обучение”, “обучающее развитие”, “деятельность”, “системно-деятельностный подход” и т.п. В то же время, содержание данных понятий может наполняться в разных учениях по-разному» [17]. Заметим, что ничего продуктивно-позитивного из такого рода «ревизий» и «наполнения разным» терминологиче-

ских оболочек не выходит. Возникает знакомый эффект – говорится про что-то одно, например, про системность, деятельность и рефлексию, а практически делается что-то другое, часто вообще плохо осознаваемое «все что угодно».

«Во многих исследованиях чуть ли не любое телодвижение, любое действие называют актом деятельности, – пишет об этой ситуации В.С. Лазарев, – и в результате выхолащивается основная идея деятельностного подхода... Не всякая последовательность действий есть деятельность» [9, с. 21]. И далее: «...Если человек совершает какие-то действия, соответствующие некоторой деятельности, и при этом мотива именно этой деятельности у него нет, то нет и деятельности» [там же]. Добавим вполне обоснованные сетования Г.А. Цукерман на ситуацию такого размывания понятий. «Смысл словосочетания “деятельностная педагогика” начал размываться и затемняться от постоянного употребления и злоупотребления в контексте разговоров о новых образовательных стандартах, – пишет Г.А. Цукерман с соавторами-учителями в статье, посвященной критериям деятельностной педагогики. – Сегодня словосочетание “учебная деятельность” в большинстве случаев относится к ситуациям, когда ученики за партами что-то делают по заданию учителя, а сами задания учителя теперь называются “учебными задачами”» [19, с. 106].

Мы намерены вернуться к исходным основаниям и уточнить предмет рефлексии в контексте педагогической деятельности, в том понимании деятельности и действия, которое задано теорией А.Н. Леонтьева [10] и конкретизировано в теории и практике развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [7, 18]. Для этого необходимо рассмотреть рефлексивный акт применительно к **единице** профессиональной педагогической деятельности – **образовательному действию** (посредническому – согласно концепции Б.Д. Эльконина [21, 22]). Обращение к единице задано традицией культурно-исторической психологии Л.С. Выготского – проводить анализ сложной психологической реальности не по элементам, а по единицам. Согласно предположениям, высказанным Д.Б. Эльconiным и уточненным Б.Д. Эльconiным, при анализе деятельности и культурного развития единицей может быть именно **действие** [21].

Признав действие в качестве единицы, следует разобраться в том, что в него входит и как это входящее в нем организуется, т.е. складывается в то, что Л.С. Выготский назвал динамической смысловой системой. Важная для нас подсказка содержится в работе А.Л. Венгера, В.И. Слободчикова и Б.Д. Эльконина [5]: полноценное человеческое действие несет в себе **смысловую сторону, предметную составляющую и обращенность** к другому человеку (другим людям). Такая характеристика применима и к педагогическому действию, причем в полной мере. Функция рефлексии в таком системном образовании – действии – состоит во взаимном отображении составляющих действия. В акте ре-



флексии человек – субъект действия – ищет соотношения и возможности синтеза ответов на вопросы:

«Зачем я включаю свою активность в жизнь другого человека? Каков мой мотив, зачем я “разворачиваю его на себя”? Чего я жду от нашего с ним (с нами) взаимодействия?»

«На какой предметности мы взаимодействуем и как включаем ее (предметность) в свое взаимодействие: как материал для изготовления вещи (утилитарно), как предмет, вызывающий эмоциональные переживания (эстетически), как предмет научного познания и объект практического и мысленного экспериментирования (гностически)?»

«Как я (педагог, субъект образовательного действия) соединяю предметность и социальность, удерживая при этом смысл-замысел, и избегаю редукции предметного содержания и дрейфа своей позиции? Какими средствами я строю интеракцию? Какие использую вербальные и невербальные средства? Каковы мои ресурсы в области знаково-символического отображения и моделирования, удерживающих предметность и совместное субъектно-субъективное отношение-переживание к происходящему (происходящего)?»

Придерживаясь традиций теории Л.С. Выготского [6] и теории А.Н. Леонтьева [10], согласно которым действие имеет культурно-историческое происхождение, мы обратились к трём прототипам образовательного действия, которые сложились в истории педагогики. Это действие в контексте дисциплинарной педагогики, основания которой положены Я.А. Коменским [8], и действие, возникшее в контексте идей свободного воспитания (Ж.-Ж. Руссо [13]). Третий прототип имеет не столь длительную историю, но занимает видное место в современном образовании – это педагогическое действие в развивающем обучении, именуемом системой Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [7, 9, 12, 18, 19] (которую А.В. Хуторской [17], упрекает в присвоении базовых категорий системно-деятельностной педагогики).

Тем самым мы определили горизонт рассмотрения и соотнесения образовательных ситуаций и действия в них – это дисциплинарная школа, свободное воспитание и деятельностно организованное развивающее обучение. Рассмотрим, как представлено педагогическое действие в каждой из этих ситуаций, причем в трех обозначенных ранее аспектах – смысловом, предметном и коммуникативно-интерактивном (обращенность).

В **дисциплинарной педагогике**, построенной в соответствии с принципами классической дидактики [8], педагогическое действие предстает следующим образом. **Смысл** педагогического действия – утверждение в сознании учеников ценности формально организованного знания и дисциплинарно организованного поведения. **Предметность** действия – это содержание учебной дис-

циплины, представленное посредством текстов, иллюстраций, заданий и упражнений. Это содержание выстроено в логике дидактических принципов, в соответствии с точными инструкциями и алгоритмами [16]. **Обращенность** педагогического действия подчинена регламенту логически непротиворечивой и последовательной трансляции содержания учебной дисциплины, организации обратной связи, выполнению функций контроля и оценки. Обращенность и обратная связь имеют вопросно-ответную форму, причем генерирование вопросов и инициирование ответов – на полюсе педагога.

Содержание педагогической рефлексии:

- оценка соответствия транслируемого содержания эталону, заданному учебной программой и учебником (удалось ли правильно «донести» и объяснить, а затем проверить правильность и прочность усвоенного);

- оценка демонстрации образца действий на соответствие заданному в дидактических и методических пособиях для учителя, проверка действий учеников на правилосообразность, на соответствие продемонстрированному образцу;

- оценка соответствия распределения времени принятому временному регламенту урока;

- оценка темпа прохождения учебной программы; оценка ресурсов и достижений в установлении и поддержании дисциплины поведения.

Основной (смысловой) вопрос педагогической рефлексии – удалось ли построить и запустить бесперебойно работающий образовательный механизм. (Метафоры, описывающие образовательную систему как машину, как механизм, принадлежат Я.А. Коменскому [8].)

Идея **свободного воспитания** сегодня представлена различными направлениями «гуманизации образования» от вальдорфской педагогики Р. Штайнера, школы М. Монтессори, педагогических интуиций К. Роджерса до отечественных концепций лично ориентированной (Ш.А. Амонашвили [1], Е.В. Бондаревская [3], Н.М. Борытко [4], В.В. Сериков [14] и др.) и человекообразной (А.В. Хуторской [17]) педагогики. **Смысл** педагогического действия – поддержка свободы выбора, помощь в построении индивидуального образовательного маршрута и сопровождение в продвижении по нему. Предполагается, что не ребенок должен адаптироваться к школе, а школа к ребенку, акцент делается на развитии «природных способностей» детей в противовес трансляции отчужденных предметных знаний, умений, навыков. В основную ценность возводятся любовь, забота, эмоциональная насыщенность общения и, главное, признание в каждом учение личности. **Предмет** педагогического действия – фасилитация, оформление и поддержка спонтанной активности учеников, гармоничное всестороннее развитие личности, обращение к содержанию, апеллирующему

к высшим проявлениям личности – человеколюбию, гуманизму, толерантности. **Обращенность** педагогического действия опирается на непосредственность и открытость, соучастие, эмпатию и сомыслие (А.В. Хуторской [17]), на утверждение себя в принятии учениками и любви к ученикам (В.А. Сухомлинский [15]).

Содержание педагогической рефлексии:

- оценка достижения взаимопонимания, конгруэнтности мышления и комплементарности – подхватывающей взаимодополняемости действий;
- оценка присоединения, содействия и сомыслия, в пределе – синтонного сосуществования;
- оценка спонтанности и креативности учеников как проявлений свободы и раскованности их мышления.

Основной вопрос, на который должна ответить педагогическая рефлексия, – удалось ли установить эмоциональный контакт и синтонность для обеспечения свободного раскрытия («самораскрытия») индивидуальности ученика.

Теперь рассмотрим педагогическое действие в контексте **развивающего обучения** (РО Эльконина – Давыдова [7]).

**Смысл** педагогического действия – встреча реальной и идеальной формы [6, 7, 18, 21, 22], построение ЗБР [6], организация посредничества и условий для построения функционального поля действия [12], в котором раскрывается новое значение и назначение осваиваемой реальности, что позволяет школьникам искать ответы на вопрос «что это?» и на вопрос «что этим можно делать?»; культурное опосредствование учеников. **Предметность** педагогического действия составляют обобщенные способы действия, фиксированные в моделях и позволяющие решать определенные классы задач. **Обращенность** педагогического действия подчинена идее диалогичности, поддержки познавательной инициативы учеников и коллективно-распределенной организации поиска решения учебной задачи, обращенность опирается на знаковое опосредствование [12, 18, 21, 22].

Содержание педагогической рефлексии:

- мера успешности в поддержании ученической инициативы и степень адекватности воспроизведения в учебном диалоге генетически исходных оснований преподаваемого научного (эстетического, культурного) содержания;
- мера следования воспроизводимому в учебной деятельности культурному канону.

Основной вопрос – удалось ли передать обобщенный способ культурного обращения с осваиваемой предметностью, и стал ли он функциональным органом мышления ученика, в первую очередь, функциональным органом дальнейшего продвижения в предмете и преодоления собственных ограничений?

Практика работы с педагогами показывает, что часто предметом рефлексии становится педагогическое общение, в нашей терминологии – обращенность действия. Часто педагогическое общение в сознании учителей ассоциируется с влиянием личности учителя на сознание учеников. В эффектах личностного влияния учителя на учеников мы разделили две области. Одна из них – утверждение педагогом своей представленности в сознании учеников посредством прямых симбиотических контактов, предполагающих эмпатию, конгруэнтность, эмоциональную близость и взаимопонимание. В этом случае смысл педагогических воздействий, опирающихся на харизму, – любовь учеников и любовь к ученикам. Вторая область – посредничество между актуально проявляющимся мышлением ученика и культурными образцами и эталонами мыслительной деятельности. При таком понимании педагогической миссии учитель воспитывает в той мере, в какой реализует эту посредническую функцию. **Предмет рефлексии** – различение этих смысловых областей и, соответственно, способов представленности себя в сознании учеников и **ответственный выбор между этими смыслами**. Мы склонны предпочесть второй вариант, отнеся детскую любовь к педагогу в область «эпифеноменов», – она может сопровождать педагога в выполнении его миссии, но не может быть для него прямой целью и главным смыслом.

И последнее. Основная задача педагогической рефлексии, если рассматривать рефлексивный акт не как интроспекцию, а как обращение к осознанию соответствия педагогического действия прототипу, выбранному как ценностный эталон, состоит в согласовании смысла, предмета и способа обращения к ученикам. Выпадение связи этих составляющих из фокуса рефлексии, их несогласование грозит редуцированием и декомпозицией профессиональной деятельности, когда декларируется одно, а реально делается нечто другое.

#### Список литературы

1. *Амонашвили Ш. А.* Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск: Университетское, 1990. 559 с.
2. *Асмолов А. Г.* Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2012. № 3. С. 18–22.
3. *Бондаревская Е. В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д, 2000. 352 с.
4. *Борытко Н. М.* Пространство воспитания: образ бытия: монография. Волгоград: Перемена, 2000. 225 с.
5. *Венгер А. Л., Слободчиков В. И., Эльконин Б. Д.* Проблемы детской психологии и научное творчество Д. Б. Эльконина // Вопросы психологии. 1988. № 3. С. 20–29.
6. *Выготский Л. С.* Психология развития человека. М.: Смысл: Эксмо, 2005. 1136 с.
7. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
8. *Коменский Я. А.* Великая дидактика. М.: Книга по Требованию, 2012. 321 с.

9. Лазарев В. С. Проблемы понимания психического развития в культурно-исторической теории деятельности // Вопросы психологии. 1999. № 3. С. 18–27.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Академия, 2004. 352 с.
11. Медведев А. М. Мифологичность педагогического сознания как проблема реформы образования [Электронный ресурс] // Науковедение. 2014. № 6 (25). DOI: <http://dx.doi.org/10.15862/100PVN614>
12. Нежнов П. Г. Модель «культурного развития»: от идей Л. С. Выготского к образовательной практике. М.: Авторский клуб, 2015. 63 с.
13. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1981. 653 с.
14. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5. С. 16–21.
15. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев: Радянська школа, 1973. 248 с.
16. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М.: Педагогика, 1989. 316 с.
17. Хуторской А. В. Модель системно-деятельностного обучения и самореализации учащихся [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0329-10.htm> (дата обращения: 05.10.2020).
18. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993. 268 с.
19. Цукерман Г. А., Билибина Т. М., Виноградова О. М. [и др.] О критериях деятельности педагогической // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 3. С. 105–116.
20. Щедровицкий Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия [Электронный ресурс]. URL: [https://studylib.ru/doc/4196984/g.p.-shhedrovickij-kommunikaciya--deyatel.\\_--refleksiya](https://studylib.ru/doc/4196984/g.p.-shhedrovickij-kommunikaciya--deyatel._--refleksiya) (дата обращения: 05.10.2020).
21. Эльконин Б. Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 35–49.
22. Эльконин Б. Д. Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск: ERGO, 2010. 280 с.

**Кортнева Юлия Вячеславовна**

канд. психол. наук, доц.,  
факультет консультативной и клинической психологии МГППУ, Россия

**Julia V. Kortneva**

Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor,  
Moscow State University of Psychology & Education, Russia

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА И ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОМ ПОДХОДЕ**

**Аннотация.** Рассматриваются методологические основания построения психологического диагноза в культурно-историческом подходе Л. С. Выготского, оценка качества диа-

гностического заключения и основные источники диагностических ошибок на каждом из уровней построения психологического диагноза.

**Ключевые слова:** психологический диагноз, уровни диагноза, источники ошибок в психодиагностике, метод креативного поля, культурно-исторический подход.

## PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS AND PSYCHODIAGNOSTICAL INTERPRETATION IN THE CULTURAL-HISTORICAL APPROACH

**Abstract.** The article considers the methodological basis for constructing a psychological diagnosis in the cultural and historical approach of Vygotsky L.S., the assessment of the quality of the diagnostic conclusion, and the main sources of diagnostic errors at each level of the psychological diagnosis.

**Keywords:** psychological diagnosis, levels of diagnosis, sources of errors in psychodiagnostics, method creative field, cultural-historical approach.

Выполняя конкретную диагностическую работу, проводя каждодневные обследования, психологи-практики нередко, точно соблюдая методические предписания в отношении проведения и обработки данных того или иного теста, игнорируют методологические принципы, положенные в основу разработчиками подходов. К примеру, немногие из тех, кто успешно применяет стандартизированный опросник Леонгарда-Шмишека, вспоминают о том, что в работе Карла Леонгарда, поражающей современников отточенностью клинико-диагностического метода, *«на первом плане оказываются наблюдение (наблюдательность) и клинико-психологическое исследование, оцениваемое автором выше каких бы то ни было опросников и анкет»* [7, С.78] – как и не задаются вопросом о том, почему так скептически относился мастер к методике, связанной с его собственным именем.

Крайне редко в качестве инструмента анализа диагностического случая применяется разработанная Л.С. Выготским и В.А. Невским модель уровней психологического диагноза. Представленная кратко, почти конспективно в опубликованной в 1936 году работе «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства», эта модель сохраняет значение и в наши дни. До сих пор не состоялось серьезного историко-психологического исследования, в котором была бы представлена канва событий, стоявших за сотрудничеством Л.С. Выготского и В.А. Невского. Удалось установить, что это сотрудничество продолжалось, по-видимому, не менее 6 лет, Невский сожалел о том, что не пропустили в печать их совместную со Львом Семеновичем книгу о психологии книжного чтения. Однако основные тезисы Л.С. Выготского и А.В. Невского в отношении психодиагностической интерпретации, обусловленной уровнем психологического диагноза, и представляющие собой операционализацию

представлений о психодиагностике в культурно-историческом подходе звучат актуально и сегодня.

Л.С. Выготский определяет уровни работы, приводящие к трем видам диагнозов – симптоматическому, этиологическому и типологическому. Некоторые затруднения в понимании модели уровней работы вызывает тот факт, что смысловое поле понятия «типологический диагноз» закрепило в современной диагностике скорее в отношении номотетической диагностики темперамента и характера. Характеристики этих уровней имеют ярко выраженную оценочную составляющую: «не всякое исследование можно считать диагностическим». В отношении симптоматического уровня Выготский пишет: «Нам думается, что симптоматический, или эмпирический, диагноз не есть научный диагноз в собственном смысле слова» [5, С.78]. Опираясь на средства описания уровней диагноза, представленный Л.С. Выготским, эти уровни можно обозначить как до- (или псевдо-) диагностический, собственно-диагностический и высший диагностический уровни психологического диагноза.

Псевдодиагностический (симптоматический, эмпирический) диагноз «ограничивается констатированием определенных особенностей или симптомов и на основании этого непосредственно строит практические выводы. ...Ошибкой является попытка видеть диагноз в установлении ряда симптомов или фактических данных». Таким образом, псевдо-диагностический уровень Выготский уподобляет в первую очередь процессу формальной номинализации. Такое установление равноценности между описанием симптома и его артефактным именованим не приносит, по мнению Л.С., никакой новизны для понимания сущности процесса. Поэтому до-диагностический диагноз бесполезен для обратившегося к психологу клиента – родителя или педагога. Принимая предложенное А.В. Невским деление на уровни, Л.С. Выготский следом за ним использует для отделения симптоматического уровня диагноза неявно двойной критерий – это присвоение имени, соответствующего описанию симптома, с одной стороны, и формальное, «схоластическое», вымороченное совпадение наблюдаемого с описываемым. Если первое условие необходимо признать критериально-важным, то второе, неявное условие, несущее в себе обоснование сниженного значения, обесценивающее подобного рода диагностическую работу, вероятно, следовало бы признать полемически открытым.

Для того, чтобы поставить под сомнение тезис о бесплодности подобной работы, уподобленной А.В. Невским «примитивной эмпирической медицине, констатирующей у больного кашель или малокровие и принимающей эти симптомы за самую сущность болезни» [5, С.73], необходимо показать хотя бы несколько случаев, когда поименование симптома меняло бы его внутреннюю

суть для человека, являющегося носителем симптома, или для его окружения, значимых близких.

Такие факты мы можем найти в работах психотерапевтов роджерсианского подхода, юнгианского подхода, специалистов по игровой психотерапии, в понимающей психотерапии Ф.Е.Василюка. В работах Г.Л. Лэндрета отмечается, что для ребенка слова психолога могут стать основой для разворачивания рефлексии в отношении тех областей его опыта (в первую очередь – травматического опыта), который оставался для него прежде трудно доступным, или не мог быть представлен в пространстве отношений с другими людьми в силу возраста: «до тех пор, пока ребенок не научится легко и умело осуществлять вербальное общение, сумеет полно и эффективно сообщить о своих чувствах другим» [6, С.35]. Терапевт сосредотачивается и настраивается на то, что ребенок испытывает или выражает в данный момент, «не стремится мысленно предвосхитить переживание ребенка или как-то проанализировать содержание его деятельности, чтобы извлечь из нее смысл» [6, С.67]. Отражая в слове свой отклик на переживание и действия ребенка, терапевт непрерывное подтверждает его уникальность, сопутствует ему минута за минутой – с той скоростью, которую задает ребенок.

Дж. Аллан отмечает необходимость установления связей между рисунками, терапевтическими отношениями и внешними ситуациями. При этом противопоставляет констатирующие, описательные суждения и рационализирующие интерпретации. Он использует в работе «обсуждения от третьего лица» и подчеркивает их значимость (Например: «я вижу, ты нарисовал большую гориллу; интересно, о чем думает горилла... что она чувствует... что она собирается сделать») [1, С.108] и противопоставляет их гипотетическому сценарию, в котором психолог мог бы сказать: «мне кажется, что горилла напоминает тебе твоего отца в том состоянии, в котором он пребывает после выпивки», или «мне кажется, что горилла отражает те чувства, которые ты испытываешь, когда устраиваешь беспорядок в своей комнате и собираешься побить младшего брата» – тогда горилла утратила бы свою силу как живое порождение воображения и превратилась бы в один из компонентов рационального – оценивающего – мира.

Собственно-диагностический (этиологический) уровень установления диагноза Л.С. Выготский описывает как построенный «на основе того, что мы учитываем не только наличие определенных симптомов, но и вызывающие их причины... не просто констатируем те или иные статические состояния, но вскрываем определенный динамический процесс». Л.С. отмечает ряд трудностей, связанных с установлением собственно-диагностического диагноза: «ди-



намический процесс изменения симптомов еще не составляет диагноза развития в собственном смысле». [5, С.74]

Источниками ошибок, неточностей в определении самого процесса Выготский называет, во-первых, упрощенное понимание этиологического диагноза: «указываются самые отдаленные причины или общие и малосодержательные формулы, вроде преобладания биологических или социальных факторов и пр», а во-вторых – «источником ошибок служит незнание ряда причин, в частности ближайших причин, определяющих явление, и указание на отдаленные причины, которые непосредственно не определяют данное явление» [5, С.74] (это разделение легло впоследствии в основу классификации диагностических ошибок З. Плевацкой).

По сути, мы имеем дело с требованиями к диагнозу как целостной системе, структуре – как к единице, а не элементу описания психологической трудности. В таком случае можно представить требования к установлению диагноза как систему из 4 основных условий:

1. Выявление и описание происхождения симптома. Данное требование может быть подвергнуто дальнейшему анализу и расшифровке как собственно в культурно-исторической традиции (как процесса интериоризации или рождения высшей психической функции), так и в рамках других исследовательских парадигм, основанных на культурно-исторической традиции;

2. Анализ зоны ближайшего развития, как в случае, когда в ситуацию не произойдет никакого вмешательства, так и в случае, когда коррекционное или терапевтическое вмешательство будет осуществлено. Это условие позволяет вскрыть связь между констатирующими и прогностическими компонентами диагноза;

3. Раскрытие структурного компонента в диагностическом заключении, понимаемого прежде всего в контексте дифференциальной диагностики случая на основе анализа отношений, представленных в описательном виде;

4. Функциональный критерий, в дополнение к традиционной клинической модели, представляется допустимым рассмотреть, опираясь на «внутреннюю логику функционирования симптома» в контексте модели переживания Ф.Е.Василюка, через «тетраэдр образа» – как чувственную ткань переживания, субъективную картину травмы.

5. Высший уровень диагностической работы характеризуется смещением предметного фокуса диагностического обследования с симптома, носителем которого является участвующий в обследовании человек, на субъекта, выстраивающего свое отношение и реализующего это отношение к симптому в поступке. Так как каждый из нас, вне зависимости от идентификации себя с ролью испытуемого, диагноста, докладчика или слушателя, выстраивает свое отношение

к событиям жизни, наполняя обстоятельства, травмы и собственно действия смыслом. Обосновывая понятие творчества, Д.Б. Богоявленская говорит, что «Функциональным органом» творчества может выступать лишь личность в целом» [4, С.32]. Понимание творчества не как цели, а как результата «бескорыстного погружения в избранную деятельность» [4, С.33] с необходимостью требует проведения диагностической работы на уровне, соответствующем высшему уровню психологического диагноза, что реализовано в методе "Креативное поле". Такая позиция в отношении методологии психодиагностической работы созвучна убеждениям В. Франкла «Нахождение смысла вопрос не познания, а призвания. Не человек ставит вопрос о смысле своей жизни – жизнь ставит этот вопрос перед ним» [10, С.56].

Таким образом, модель Л.С. Выготского – В.А. Невского об уровнях психологического диагноза актуальна в современной работе психолога.

### Список литературы

1. Аллан Дж. Ландшафт детской души: юнгианское консультирование в школах и клиниках / под общ. ред. В. В. Зеленского. М.: ПЕР СЭ, 2006. 260 с.
2. Богоявленская Д. Б. Кто или что является субъектом творчества // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сборник статей международной научно-практической конференции (Москва, 25–27 апреля 2016 г.): в 8 ч. Ч. 2 / под ред. В. С. Белгородского, О. В. Кашеева, В. В. Зотова, И. В. Антоненко. М.: Изд-во МГУДТ. С. 41–46.
3. Богоявленская Д. Б. Творчество как предмет психологической антропологии // Исследователь/Researcher. 2018. № 1–2 (21–22). С. 23–34.
4. Василюк Ф. Е. Кларификация как метод понимающей психотерапии // Вопросы психологии. 2010. № 5. С. 13–24.
5. Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства. М.: Эксперимент. дефектологич. ин-т им. М. С. Эпштейна, 1936. 78 с.
6. Лэндрет Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений. М.: Междунар. пед. акад., 1994. 365 с.
7. Петрюк П. Т., Кузнецов В. Н., Петрюк А. П. [и др.] Профессор Карл Леонгард – выдающийся немецкий психиатр, психопатолог, невролог и психолог (к 110-летию со дня рождения) // Психічне здоров'я. 2014. Вип. 1. С. 72–79.
8. Пилюгина Е. И. Взгляды Л. С. Выготского на проблему психологического диагноза [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2016. № 27.1 (131.1). С. 3–6. URL: <https://moluch.ru/archive/131/35959/> (дата обращения: 05.11.2020).
9. Роут Ш. Диагноз психотерапевта и диагноз психиатра [Электронный ресурс] // Журнал практической психологии и психоанализа. 2004. № 1. URL: <https://psyjournal.ru/articles/diagnoz-psihoterapevta-i-diagnoz-psihiatra> (дата обращения: 05.11.2020).
10. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
11. Холмогорова А. Б., Московская М. С., Шерягина Е. В. Алекситимия и способность к оказанию разных видов социальной поддержки // Консультативная психология и психотерапия. 2014. Т. 22. № 4. С. 115–129.

**Лукьянов Олег Валерьевич**  
д-р психол. наук, проф.,  
заведующий кафедрой психологии личности ТГУ,  
Томск, Россия

**Oleg V. Lukyanov**  
Dr. Sci. (Psychol.), Professor,  
Head of the Department of Personality Psychology,  
Tomsk State University, Tomsk, Russia

Чувство безнадежности – вот знак наступивших перемен.  
А. Сент-Эзюпери. Цитадель

## **САМООПРЕДЕЛЕНИЕ – МЕТОД И ПРЕДМЕТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ**

**Аннотация.** В современном мире образовательная политика строится на глобальных проектах, неизбежность участия в которых ставит индивида перед вопросом о вовлеченности в конкретный глобальный проект. В образовательной политике самоопределение перестает быть целью, результатом, критерием, фактом, а становится процессом, методом. Не исключено, что именно самоопределение сегодня становится основным процессом образования как системы отбора.

**Ключевые слова:** идентификация, аутентичность, социальные сети, новый технологический уклад.

## **SELF-DETERMINATION AS METHOD AND SUBJECT OF EDUCATIONAL POLICY**

**Abstract.** Educational policy nowadays is based on global projects. The inevitability of taking part in global projects presents a person with the level of his involvement in the specific global project. Self-determination is no more the aim of educational policy; it is not a result, criterion or fact, but a process, a method. It is possible that self-determination today becomes the main process of education as a selection system.

**Keywords:** identification, authenticity, social media, new technological lifestyle.

### Предварительное пояснение

В тексте используется термин «дурак». Во избежание недоразумений и ассоциаций, вызываемых этим словом, уточним, что в данном сообщении мы используем термин дурак как дурной, дурное, то есть «Истина зла». В философском словаре Спонвиля – Дурной (Mauvais) – «Представляющий собой зло, творящий или причиняющий зло. .... Слова «хорошее» и «дурное» употребляются исключительно в относительном значении, потому что «одна и та же вещь в одно и то же время может быть и хорошей и дурной, равно как и без-

различной». Это зависит также от того, кто употребляет эти слова. Например, как уточняется в «Этике», «музыка хороша для меланхолика, дурна для носящего траур, а для глухого она ни хороша, ни дурна» (часть IV, Предисловие). *Дурное в этом смысле есть истина зла так же, как зло есть ипостась дурного.* (курсив мой).

Источник: <http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary/sponville/fc/slovar-196-2.htm#zag-1511>

Современный мир – это мир конкурирующих глобальных проектов. В религиозной, политической, культурной и, тем более, в образовательной сфере сегодня идет борьба за право реализовывать глобальный проект. Выдвигаются различные глобальные проекты, часть из которых еще не имеют достаточно точных описаний и идентификаций. Сегодня не достаточно иметь личный, корпоративный, региональный, национальный проект, надо иметь проект глобальный. В этой связи вспоминается стремление Л.С. Выготского создать общую психологию, единую для всего человечества психологию. Тоже своего рода глобальный проект, который сегодня обретает новую актуальность и новые риски.

Независимо от наших желаний мы вовлекаемся в глобальные проекты [4]. Решающим вопросом является: в каком качестве, в качестве кого? Грубо говоря, мы присутствуем в глобальных проектах либо в качестве хозяев, либо в качестве стада. Справляясь с вызовами, опасностями, обстоятельствами, задачами куда мы движемся? К сожалению, следует признать, что верных ориентиров пути развития нет. За любыми «красивыми» словами может скрываться простая биологическая реальность конкуренции и стремления к доминированию. Актуальную сегодня идею можно выразить старой грузинской пословицей: «Овца всю жизнь боялась волков, а съел ее пастух». Или в другом варианте: «Больше всего овец съели пастухи». Перед индивидом выбор довольно жесткий: или к овцам или к пастухам.

В менее метафорическом дискурсе эту идею можно сформулировать как актуальность самоопределения в качестве метода. То есть самоопределение – не цель, не результат, не состояние, не качество, а процесс, метод [2, 3].

Идеологи говорят о переходе к новому технологическому укладу, одной из важных черт которого будет смена «общества потребления в шаговой доступности» и «экономики услуг» на «общество производства в шаговой доступности» и «экономику индивидуализации индивида» (цифровую экономику). Огрубляя, этот образ можно представить так: дураков заменяем автоматами, а умных оцифровываем, то есть контролируем. При этом умным позволяется думать и творить, а дуракам рекомендуется не мешать (что означает среди прочего и не болеть, не страдать, не тревожиться и т.д.) Эта тенденция опирается на научно обоснованное понимание высокой индивидуальной изменчивости человека [1]. Надо жить по человечески, но люди такие разные, что получа-

ется у них все равно жизнь биологическая, животная, хоть и социализированная. Чтобы жить в большей степени человеческим надо уметь. Но что значит быть умным и что значит быть дураком?

Предположим, что быть умным – это значит жить по своим способностям среди тех людей, которые мои индивидуальные способности принимают, ценят, уважают. Соответственно, быть дураком – это значит жить не по своим способностям или среди тех, кто мои индивидуальные способности не ценит. В русских сказках Иван Дурак не выглядит глупым или бездарным. Но он живет среди тех, кто не ценит его способностей. Так же как Гадкий утенок в сказке Андерсена всегда был лебедем, но живя на птичьем дворе не принимался в качестве лебедя и ему приходилось быть гадким утенком.

Если индивид согласен быть дураком, то есть не идентифицировать свои способности и не выбирать свое окружение, то самоопределение становится игрой. Мы можем описать в качестве игры многие образовательные среды и проекты. В этом случае главное обозначить предел, критический параметр. Процедуру конца и начала игры. И образовательная политика «для дураков» может быть построена как сетевая игра. На выходе из игры мы можем получать реальный доход, то есть можно конвертировать людей или компетенции в реальное производство.

Если человек не согласен быть дураком, то образование в качестве игры его не устроит. Ему необходимо действительно живое сообщество, кооперация, сообщество, в котором он будет вносить свой вклад на основании своих способностей, своей уникальности, своей личной ответственности за общее дело. В этом случае жизненный мир индивида совсем не игровой, а подлинный, неповторимый, невозпроизводимый, опасный, игрой может восприниматься «внешний мир». А конвертация происходит в другую сторону извне вовнутрь. Подобно тому, как архаичный охотник и собиратель ходит в лес за дичью, топливом, растениями, приносит их в свой дом и именно свой дом считает центром жизни, а окрестности населяет играющими с ним силами (богами). Я не уверен, что во всем правильно понимаю Л.С. Выготского, но предпочитаю понимать именно так: жить собственным умом, значит исказить действительность в свою пользу. Рассматривать в качестве игры не мир своего присутствия (он подлинный и настоящий), а мир, определяющий пространство моего присутствия.

Технологически процесс самоопределения и образования в обоих случаях: в мире дурака и в мире умного может выглядеть похоже. Например, дистанционное образование. Возьмем в качестве образовательного ресурса открытый онлайн-курс. Допустим, что это хороший курс, содержащий достоверную информацию о конкретном предмете в понятной, проверенной форме. Индивид,

склонный быть дураком, проходит этот курс, выполняет контрольные требования, получает сертификат, предоставляет это сертификат работодателю и нанимается на работу. Или переходит к другому курсу, становясь образовательным туристом. Это тоже в интересах социума, поскольку дурак должен быть чем-то занят, иначе он будет опасен. Как говорится: «Что может быть хуже дурака? Дурак с инициативой». И для того, чтобы обезопасить мир от инициативных дураков количество образовательных предложений увеличивается. Могу поделиться своим опытом дурака. Поскольку я – дурак, я подписываюсь на различные курсы и образовательные видео и их уже столько, что мне жизни не хватит их посмотреть. Дураку всегда мало и ему всегда своего (времени, интереса, ума) не хватает. Как говорится «Нечего одеть и некуда повесить».

Что делает с дистанционным курсом умный? Он идет знакомиться с мастером. Умному надо услышать ту же информацию, но сказанную лично для него, лично мастером. Потому, что умный делает ставку своей жизни. Он не собирается наниматься на работу, он собирается брать ответственность, то есть делать сам, производить свое. Он покупает индивидуальные консультации или курс в реальном времени и делает что-то свое, практикует. И в отличии от дурака «умному достаочно».

Образование – это, кроме всего прочего, отбор. И в современном образовании сам индивид определяет тенденцию, направление отбора. Индивид сам отбирается, сам становится хозяином и сам становится рабом. либо делая свои персональные ставки (необратимые инвестиции в образ будущего) либо не делая персональной ставки, исключая себя из реальности собственности, самобытности. Этому принципу соответствует тенденция внедрения в некоторых странах базового дохода. Гражданину гарантируется некоторый базовый доход независимо от того, продуктивно он трудится или нет. В принципе, он может вообще ничего не производить. Он только должен отказаться от всей собственности. Он может пользоваться тем, что ему будет предоставлено, но не будет иметь ничего своего. В экономическом плане это рассматривается в качестве эксперимента, гипотезы. Но в образовании мы можем констатировать эту тенденцию как факт. Мы видим образование как систему отбора: нормативное образование и индивидуальное. Нормативное носит массовый характер, а индивидуальное – альтернативный.

Быть умным всегда и везде не получится. Как в известной песне Булата Шалвовича Окуджавы. В некоторых контекстах придется быть дураком. Но где быть умным?

Заключение

Образовательная политика неизбежно будет реализовываться в форме социальных платформ, вовлекающих людей в глобальные проекты. Технологии

будут решать задачу накопления и концентрации человеческого капитала. Но какому психологическому императиву следует подчиниться, чтобы этот процесс шел в моих интересах? Императиву самоопределения.

Самоопределение в качестве метода – это способность жить своим умом среди своих людей (в том числе и своих врагов).

Одни и те же образовательные ресурсы служат и для самоопределения, и для его противоположности.

Способность к самоопределению – критерий отбора в интересах умного. Способность к лояльности – критерий отбора в интересах дурака.

#### Список литературы

1. *Савельев С. В.* Изменчивость и Гениальность. М.: ВЕДИ, 2012. 127 с.
2. *Лукьянов О. В.* Тенденции понимания личностной идентичности в системно-антропологическом ракурсе // Сибирский психологический журнал. 2009. № 34. С. 18–23.
3. *Лукьянов О. В., Бронер В. И., Васильев А. В.* Категориальный аппарат психологии вовлеченности (аутентификации) // Сибирский психологический журнал. 2020. № 75. С. 39–52. DOI: <https://doi.org/10.17223/17267080/75/3>
4. *Barabási A.-L, Albert R.* Emergence of Scaling in Random Networks // Science. 1999. Vol. 286. Is. 5439. P. 509–512. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.286.5439.509>

**Меньшикова Лариса Владимировна**

д-р психол. наук, проф.,  
проф. кафедры психологии и педагогики,  
Новосибирский государственный технический университет, Россия

**Левченко Евгений Васильевич**

протоиерей, магистр психологии,  
Приход новосибирского Храма  
во имя святого апостола Андрея Первозванного, Россия

**Larisa V. Menshikova**

Dr. Sci. (Psychol.), Professor,  
Professor of the Department of Psychology and Pedagogy,  
Novosibirsk State Technical University, Russia

**Evgeny V. Levchenko**

protopriest, master of psychology,  
Novosibirsk Church of St. Andrew Pervozvann, Russia

## **ПРИНЦИП ЕДИНСТВА АФФЕКТА И ИНТЕЛЛЕКТА И ЕГО НАРУШЕНИЕ В ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**Аннотация.** Рассматривается принцип единства аффекта и интеллекта, сформулированный Л. С. Выготским. Обсуждается значение этого принципа для понимания целостности внутреннего мира человека и его развития. Анализируется деструктивное влияние современных информационных технологий на природные механизмы интеллектуальной деятельности.

**Ключевые слова:** аффект, интеллект, целостность, информационные технологии.

## **THE PRINCIPLE OF UNITY OF AFFECT AND INTELLIGENCE AND ITS VIOLATION IN THE SPACE OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES**

**Abstract.** The principle of unity of affect and intellect, formulated by L. S. Vygotsky, is considered. The significance of this principle for understanding the integrity and development of the inner world of a person is discussed. The destructive influence of modern information technologies on natural mechanisms of intellectual activity is analyzed.

**Keywords:** affect, intelligence, integrity, information technology.

Л. С. Выготский отмечал, что анализ психических явлений должен основываться на выделении единиц, несущих в себе основные характеристики целого. Он писал: «Под единицей мы понимаем такой продукт анализа, который



в отличие от элементов обладает всеми основными свойствами, присущими целому, и который является далее неразложимой живой частью этого единства» [6, с. 15]. Принцип единства аффекта и интеллекта в концепции Л. С. Выготского играет одну из основных ролей в объяснении закономерностей психического развития ребенка. Единицей при изучении личности, по его мнению, могло быть «живое противоречие», отражающее наиболее существенные свойства объекта исследования. Противоречивое единство аффекта и интеллекта и было в его учении такой единицей, хотя, как он сам подчеркивал, психологическая реальность не исчерпывается этими двумя сферами. Л. С. Выготский рассматривал принцип динамического единства аффекта и интеллекта в применении к психическому развитию детей, но этот принцип сохраняет свое значение и при рассмотрении личности взрослого человека.

Большое внимание изучению взаимоотношений между чувственно-эмоциональными и вербально-логическими компонентами интеллектуальной деятельности у взрослых людей традиционно уделялось в Ленинградской/Петербургской школе психологии.

Особое звучание эта проблема получила в концепции индивидуальности Б. Г. Ананьева. Он считал, что индивидуальность является самым поздним приобретением человека, эффектом развития человека как индивида, личности и субъекта деятельности. Б.Г.Ананьев определяет индивидуальность как относительно замкнутую систему (микрокосм), которая путем саморегуляции гармонизирует отношения между индивидуальными и личностными свойствами человека и воплощается в деятельности субъекта по созданию материальных и духовных ценностей [2].

В концепции Б. Г. Ананьева эмоции выступают в неразрывной связи с познавательными процессами. Б. Г. Ананьев писал: «познавательные акты являются одновременно переживаниями, охватывающими различные сферы целостной личности» [1, с. 185]. Проблема соотношения информационных и аффективно-энергетических аспектов психической деятельности всегда была в центре внимания психологов Ленинградской/Петербургской психологической школы. В частности, в работах Б.Г. Ананьева проводится идея о том, что «единичный человек как индивидуальность может быть понят лишь как единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида» [2, с. 334].

В исследованиях учеников Ананьева Л. М. Веккера и И. М. Палея, информационно-энергетические соотношения в познавательной деятельности описывались как функция, в которой энергетические характеристики выступают как независимая, а информационные – как зависимая переменная [4].

Экспериментальные данные, полученные в наших исследованиях, позволяют утверждать, что пространственные компоненты в мышлении выполняют определенные информационную, структурную и энергетическую функции, сообщая дополнительные возможности интеллектуальной деятельности. В частности, включение чувственно-наглядных образов в категориальную систему значений способствует дополнительной активации интеллекта, привлекая эмоциональный контекст переживаний, тесно связанных с актуализацией образного опыта человека. Чувственно-сенсорный опыт внутри понятийной структуры – это своего рода «огонь, мерцающий в сосуде», который сообщает живую силу мышлению человека [11].

Размышляя над этим явлением, Л. М. Веккер писал: «Включаясь в принцип организации понятийного мышления и вместе с тем уходя к сенсорным корням интеллекта, язык симультанных пространственно-предметных структур служит посредствующим звеном, через которое все нижележащие когнитивные структуры вплоть до сенсорных втягиваются в «информационный насос» концептуальной системы» [5, с. 330].

Проблема анализа индивидуального интеллекта тесно связана не только с проблемой анализа индивидуальной системы значений, изучением ее уровневой организации, но также с изучением ее связи с образными и эмоциональными компонентами.

Л. С. Выготский в конце жизни предпринял большое теоретическое исследование, посвященное учению Б.Спинозы о страстях. Он писал о том, что в системе значений обобщается, осознается мир внутренних переживаний – "человек выходит из "рабства аффектов" и обретает внутреннюю свободу. «Осознанная функция, указывал Л.С. Выготский, приобретает и иные возможности действия. Осознать значит в известной мере овладеть... Вещи не меняются от того, что мы их мыслим, но аффект и связанные с ним функции изменяются в зависимости от того, что они сознаются. Они становятся в другое отношение к сознанию и к другому аффекту, и, следовательно, изменяется их отношение к целому и его единству» [7, с. 251].

Наши многолетние эмпирические исследования в Новосибирском государственном техническом университете, которые были начаты по инициативе Б. Г. Ананьева и на начальных этапах проводились под его непосредственным руководством, полностью подтверждают идею Л. С. Выготского о важном значении единства аффективных и интеллектуальных компонентов в развитии индивидуальности студентов.

Эти исследования включали изучение отдельных подструктур индивидуальности студентов (когнитивной, аффективной и коммуникативной) а также их динамики под влиянием обучения в вузе на основе комплексного подхода

и использования лонгитюдного метода исследования. Анализ результатов этого исследования показал, что эффективность функционирования упомянутых выше подструктур в образовательном процессе зависит от координации внутри каждой из них трех основных компонентов: переживаний, вбирающих в себя образно-эмоциональный опыт субъекта, механизмов концептуализации и способов ценностно-смысловой обработки информации, включающей как предметное содержание отдельных учебных дисциплин, так и различные формы и виды коммуникации в образовательном пространстве. Координации в этом динамическом ядре индивидуальности студентов (переживания – значения – смыслы) обеспечивают продуктивное усвоение знаний, умений и навыков, если говорить об овладении профессиональными компетенциями, и в целом – формируют внутренний опыт и внутренний мир студентов. По мере развития индивидуальности студентов в вузе элементарные стихийные координации между указанными выше компонентами динамического ядра должны сменяться отношениями субординации: все более явной должна становиться регулирующая функция ценностно-смысловых образований по отношению к концептуальной и аффективной переработке поступающей информации. Этот развивающийся сложный конгломерат координаций и субординаций способствует формированию внутреннего мира индивидуальности. Однако, как показали результаты наших эмпирических исследований, в ситуации естественного созревания механизмов координации и субординации переживаний, их когнитивной переработки и соответствующих им смыслов в стихии образовательного процесса вуза возникает много затруднений и противоречий, которые не находят конструктивного разрешения из-за недостаточности рефлексивного мышления студентов и приводят к остановке развития или формированию неэффективных способов переработки информации и деструктивных стереотипов индивидуального поведения. Предложенная нами теоретическая модель динамического ядра индивидуальности позволяет определять типы и индивидуальные траектории формирования индивидуальности студентов в вузе и оказывать им необходимую психологическую помощь [11, 12].

В выделенной динамической «единице» анализа индивидуальности система переживаний, значений и смыслов – стягиваются воедино свойства человека как индивида, личности и субъекта деятельности со стороны их представленности во внутреннем мире. Именно благодаря этому «ядру» происходит скрытое от глаз «тайное» созревание индивидуальности человека. Борис Герасимович Ананьев писал: «В этом относительно обособленном от окружающего внутреннем мире складываются комплексы ценностей (жизненных планов и перспектив, глубоко личностных переживаний), определенные организации образов и концептов, притязаний и самооценки» [2, С. 328].

Взаимосвязанность компонентов динамического ядра внутреннего мира индивидуальности, и, в частности, динамическое единство аффекта и интеллекта, о котором писал Л. С. Выготский, должно целенаправленно формироваться образовательными и воспитательными воздействиями как в детском, так и в юношеском и зрелом возрастах. Однако возникновение постиндустриального, информационного этапа в развитии общества, появление которого является закономерным следствием научно-технического прогресса, приводит, как оказалось, к нарушению многих естественных природных механизмов психической деятельности человека. Это с беспокойством отмечают многие ученые. В научных публикациях обсуждается деструктивное воздействие виртуальной реальности, которое проявляется в развитии различных форм психологической зависимости от нее, в формировании клипового мышления, ослаблении памяти, преобладании процесса восприятия над процессом переработки информации, снижении активности целеполагания и показателей креативности. Своеобразный «сон наяву», зависание в информационном потоке и получение от этого положительных эмоций, замещающие реальную жизнь, способствуют формированию пассивной жизненной позиции. Сам контент многих сообщений в Интернете, пронизанный установками потребительского общества, формирует у людей потребительскую психологию. Все это особенно опасно для детей и молодых людей, у которых еще нет собственного отношения к жизни и недостаточно сформировано самосознание.

Одним из основных вопросов, на который, на наш взгляд, необходимо найти ответ, является вопрос о том, как меняются отношения в динамическом ядре внутреннего мира между аффективными, интеллектуальными и смысло-жизненными компонентами познавательной активности человека в новой информационной среде, характеристики которой задаются компьютерными технологиями.

При погружении человека в искусственную информационную среду его переживания и мысли полностью определяются содержанием той информации, которую он как пользователь получает. Он не создает сам чувственно-образную основу, извлекая из памяти, из своего внутреннего мира богатство образов и переживаний, необходимых для начала размышления, а получает конгломерат готовых, штампованных образы, хотя часто и имеющих яркую упаковку. Известный исследователь влияния информационной среды на человека А. А. Калмыков видит в этом агрессивное вторжение информационных технологий во внутренний мир: «Преобразование невидимого в видимое, опосредование оптическими инструментами сделало ненужным воображение, память, породило многочисленные протезы восприятия, зрения и т.д. Экранные технологии современной культуры, перегруженные проекциями сконструированных

образов и не дающие права личности самостоятельно трудиться над созиданием образов и самообразов, это и есть агрессивная псевдокультура, захватывающая личностное пространство» [8, С. 330–331].

Во многих случаях пользователь информации интернет-пространства имеет дело не с объективными данными, а с информационными шумами, он лишен возможности непосредственного живого восприятия реальности. Нам представляется, что именно это в наибольшей степени деформирует естественные механизмы познавательной деятельности человека и помещает его в искусственную среду, лишая живого контакта с чувственно-предметным миром. О роли такого контакта и важном значении непосредственного познания писал известный русский философ С. Л. Франк: это «...тихое, лучшее знание, в котором истина дана живо, конкретно и которое сущностно отличается от понятийного знания, непосредственное сознание реальности есть первичный гносеологический факт, перед которым должна склониться всякая теория. Истинное познание есть всегда откровение, которое, правда, никому не может быть принудительно навязано, но вместе с тем своим высшим светом необходимо озаряет душу и по существу отлично от тусклого, мерцающего света вымыслов, создаваемых человеческим произволом» [14, с. 37]. Этот «тусклый, мерцающий свет вымыслов» и ложных ориентиров наполняет информационную среду, поглощая внимание и энергию пользователей интернет-пространства.

Постоянное пребывание в такой среде притупляет способность отличать объективные сведения от ложных. Человек, «перекормленный» хаотичной информацией, теряет способность удивляться новому, что пагубно отражается на его интеллектуальном поведении, поскольку именно с удивления начинается любой творческий процесс, о чем писали многие философы и психологи.

Состояние удивления – это некое особое переживание, потрясение самой души человека, таящее в себе подобно сжатой пружине побудительную силу, мотивацию, готовую стать началом познавательной деятельности и поддерживающую ее потом на всех этапах. Это не просто внешний толчок, но это живительный источник мышления [15]. Сам момент «интеллектуального созерцания» является важнейшей частью познавательной деятельности. Большое количество разнообразных сведений и легкость их получения в современном информационном пространстве лишает человека способности удивляться и устраняет необходимость совершать интеллектуальное усилие, связанное с созерцанием.

О необходимости контакта с реальным жизненным миром в процессе совершения творческого акта писал и отечественный философ Н. О. Лосский: «Наличие идеи в основе всякого действия, осуществляющего реальное бытие, не только не стесняет творчества, но есть, наоборот, условие возможности

творчества, условие всякого изобретения и всякого открытия, даже такого, толчком к которому в значительной мере служат влияния среды и случая... Вся душевная жизнь человека, увлеченного стремлением завершить свое дело, может на продолжительное время, днем и даже ночью во сне, превратиться в волевое напряжение, оформленное готовыми частями целого и направленное на порождение заключительного акта. Если внешнее впечатление дает материал для этого акта, то не только использовать, но даже и заметить его, как годное для целей творчества, можно не иначе как на основе уже имеющегося зародыша целого и на основе целестремительного искания» [10, с. 240–241].

Приведенные выше размышления показывают, что чувственно-эмоциональная, аффективная часть познавательного акта как порождение собственного внутреннего мира человека фактически не принимает участие в интеллектуальной деятельности при взаимодействии с компьютерными технологиями. Она заменяется сконструированными кем-то образами. Возникающие при этом эмоции импульсивны, непостоянны и поверхностны. А. А. Калмыков пишет: «...всякий экран предполагает проекцию. Поль Вирильо утверждает, что человеческий мир, человеческое бытие, человеческое “я” всецело определяется тем, что он называет “перцептивной верой”. Важнейшими характеристиками этого понятия являются целостность и постоянство, зависящее от постоянства жизненной среды, от визуального и телесного опыта человека. Вырывание человека из привычной жизненной среды приводит к разрушению перцептивной веры, а значит, и к разрушению человеческой личности. Нарушение привычной жизненной среды, которое несут в себе экранные технологии, связаны с феноменом устранения тела из процесса освоения мира в его собственном движении в мире» [8, с. 330].

Собственно интеллектуальный компонент познавательного процесса также претерпевает значительные изменения в процессе работы и Интернет-пространстве. Линейное, причинно-следственное мышление, являющееся основой логического мышления, в условиях мозаичного представления информации, свойственного для многих компьютерных технологий, теряет все свои преимущества. Базовой стратегией поведения в интернете является, так называемый, серфинг, то есть быстрое движение с помощью гиперссылок по открывающимся окнам. Смысл не прочитанного, а просмотренного формируется самим пользователем в зависимости от того, что он успел зафиксировать. Э.Тофлер писал: «...на личностном уровне нас осаждают и ослепляют противоречивыми и не относящимися к нам фрагментами образного ряда, которые выбивают почву из-под ног наших старых идей, обстреливают нас разорванными, лишенными смысла «клипами», мгновенными кадрами» [13, с. 307]. Это формирует то, что сегодня называют клиповым мышлением. Для клипового мыш-

ления характерно нарушение не только привычных пространственно-временных, но и каузальных отношений. Навык последовательного логического пути от аксиом к доказательству постепенно разрушается.

Что касается смыслового компонента выделенного нами динамического ядра внутреннего мира, то почти все исследователи отмечают значительное ослабление этой составляющей интеллектуального поведения человека в условиях постоянного использования компьютерных технологий. Личностный смысл – это совершенно особый феномен внутреннего мира, который порождается внутренней душевной работой человека, и он не может быть транслирован другому человеку. Как пишет А. А. Калмыков, в информационном компьютерном взаимодействии смысл подменяются симулякром смысла (Ж. Бодрийяр), который порождает уже новый индивидуальный смысл у коммуникаторов. Симулякр – это репрезентация (изображение, образ) несуществующей реальности. С точки зрения Бодрийяра, отношения между образом и реальностью могут изменяться так, что образ подменяет реальность, становится первичнее [3]. Так постепенно формируется качественно новый антропологический тип – человек коммуницирующий, подчеркнем, не коммуникатор, а «юзер», погруженный в поле коммуникации, захватываемый потоком коммуникаций, со всеми вытекающими отсюда последствиями [9, с. 302].

Оценивая позитивную роль информационных технологий в различных сферах жизни и, в частности, в учебном процессе, следует учитывать и их возможное негативное влияние на формирование интеллекта и личности человека. Осваивая возможности порожденного им самим нового способа существования в потоке разнородной информации, человек смело вступил на неизведанную территорию, несущую для него как любознательного от природы существа много увлекательного и интересного, но наряду с этим таящего и опасности, о которых он пока только догадывается, но не имеет четкого представления. Поэтому на данном этапе развития информатизации различных сфер деятельности так актуальна научная рефлексия, связанная с анализом психологических последствий этого процесса. Идеи Л. С. Выготского о целостности душевной жизни человека и о динамическом единстве аффекта и интеллекта приобретают все более актуальное значение для понимания естественных природных психических механизмов и обсуждения проблемы их сохранения и безопасности в условиях агрессивного влияния информационной среды.

#### **Список литературы**

1. *Ананьев Б. Г.* Вклад В. М. Бехтерева в психологическую науку // В. М. Бехтерев и современные проблемы строения и функций мозга в норме и патологии // Труды Всесоюз. конференции, посвящ. столетию со дня рождения В. М. Бехтерева / под ред. В. Н. Мясищева и Т. Я. Хвиливицкого. Л.: Медгиз, 1959. 295 с.

2. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1968. 339 с.
3. *Бодрийяр Ж.* Дух терроризма. Войны в заливе не было. М.: РИПОЛ-классик, 2016. 224 с.
4. *Веккер Л. М., Палей И. М.* Информация и энергия в психическом отражении // Экспериментальная и прикладная психология. Л., 1971. Вып. 8. С. 34–55.
5. *Веккер Л. М.* Психические процессы: [в 3 т.]. Т. 2. Мышление и интеллект. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1976. 342 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. 5. Основы дефектологии / Под. ред. Т. А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
8. *Калмыков А. А.* Образы НОО. Матрица ключевых посланий. М.: Медиаиндустрия, 2013. 370 с.
9. *Калмыков А. А., Коханова Л. А.* Интернет-журналистика. Теоретические основы. М.: Академия медиаиндустрии, 2018. 370 с.
10. *Лосский Н. О.* Чувственная, интеллектуальная и мистическая интуиция // Лосский Н. О. Чувственная, интеллектуальная и мистическая интуиция. М.: Республика, 1995. С. 136–288.
11. *Меньшикова Л. В.* Прикладное значение концепции индивидуальности Б. Г. Ананьева // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 5. С. 70–80.
12. *Меньшикова Л. В.* Психологические закономерности развития индивидуальности студентов в вузе: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 1998. 40 с.
13. *Тоффлер Э.* Третья волна. М.: АСТ, 2004. 783 с.
14. *Франк С. Л.* Гносеология Гете // Живое знание. Берлин: Обелиск, 1923. 264 с.
15. *Элен П.* Удивление – пафос философской мысли // Разум и экзистенция: анализ научных и вненаучных форм мышления / под. ред. И. Т. Касавина и В. Н. Поруса. СПб.: РХГИ, 1999. С. 74–89.

**Овчинникова Татьяна Николаевна**

канд. психол. наук,  
Московский социально-гуманитарный институт, Москва, Россия

**Tatyana N. Ovchinnikova**

Cand. Sci. (Psychol.),  
Moscow Social and Humanitarian Institute, Moscow, Russia

## **ОТ ДИАЛЕКТИКИ ВЫГОТСКОГО К ДИАЛЕКТИКЕ НАШЕГО ВРЕМЕНИ**

**Аннотация.** В статье представлен краткий анализ развития психологии с середины XX века до наших дней, что позволяет составить представление об изменении особенностей понимания ее предмета за этот краткий срок. Наиболее явным и определяющим методологи-



ческим основанием психологии, оказывающим большое влияние на смысл и на понимание изучаемого предмета, является взаимодействие человека с окружающим миром. В статье охарактеризованы два противоположных подхода к пониманию развития психики человека, имеющих одно единое основание – концепцию Л. С. Выготского. Один подход – диалектический – позволяет вести изучение психики субъекта в процессе его развития; другой же, общепринятый подход, где каждый конкретный ученый концентрирует внимание на отдельных особенностях, свойствах психики и связях между ними, такими возможностями не обладает, поскольку из «частей» не собрать целого. В статье предлагается сопоставление особенностей выделенных подходов, а также анализ условий их возникновения и развития.

**Ключевые слова:** взаимоотношение, взаимодействие, «диалог», логика, наука, развитие, смысл, сознание.

## FROM VYGOTSKY'S DIALECTIC TO THE DIALECTIC OF OUR TIME

**Abstract.** This paper presents a brief analysis of the development of psychology from the mid-twentieth century to the present day, which allows us to get an idea of the changes in the understanding of its subject during this short period. The most obvious and defining methodological basis of psychology, which has a great influence on the meaning and understanding of the subject under study, are the features of human interaction with the surrounding world. The paper describes two opposite approaches to understanding the development of the human psyche, which have one common basis – the concept of L. S. Vygotsky. One approach-dialectical-allows you to study the psyche of the subject in the process of its development; the other, the generally accepted approach, where each individual scientist focuses on individual features, properties of the psyche and the connections between them, does not have such capabilities, since it is impossible to assemble a whole from "parts". The article offers a comparison of the features of the selected approaches, as well as an analysis of the conditions for their occurrence and development.

**Keywords:** relationship, interaction, "dialogue", logic, science, development, meaning, consciousness.

Развитие любой отрасли знания предполагает не только отдельный анализ ее становления, но и учет условий культуры, в которых происходит этот процесс. Предлагаемый в работе краткий анализ развития психологии, – с середины XX века до наших дней, – направлен на обсуждение проблем **взаимоотношения** и **взаимодействия** человека с окружающим его миром, что позволяет составить представление об их изменении *в процессе* становления психологии и, естественно, об изменении *предмета* ее исследования.

Отметим, что психология, *предметом* изучения которой является **развивающийся субъект**, отличается от других наук, прежде всего, тем, что *предмет* ее изучения постоянно *развивается*, что необходимо учитывать при подборе методов исследования и систематизации фактов. Так, например, в психологии не следует употреблять ту же логику, что и в других науках, изучающих *неодушевленные* предметы **вещного** мира. Различие между ними состоит в том, что поведение *субъекта* детерминировано **целью**, а не **причиной**, как это характер-

но для *неодушевленных* предметов, поскольку развитие всего *живого* происходит в процессе *дифференциации*, – от *общего*, еще нерасчлененного, к *частному* и конкретному, – а не в процессе *интеграции*, – от *частей* к *целому*, – как это бывает у наук, изучающих свойства и качества предметов *вещного* мира. (Э.В. Ильенков, А.С. Арсеньев, В.С. Библер, Ф.Т. Михайлов и др.)

Именно *диалектический* подход мы находим в трудах Л. С. Выготского, утверждающего, что «ко всякому акту поведения должна подходить психология, – *из целого постигая части, а не наоборот, из частей строя целое*» [*курсив наш*, 5, С. 102]. Психология, как и другие *гуманитарные* дисциплины, находясь в процессе постоянного преобразования, обновления имеющихся знаний, в отличие от наук о *предметном* мире, – где *целое собирается из частей*, – развивается по логике *органических систем от целого к частям* в их единстве и *взаимосвязанности* (Л.С. Выготский, Э. В. Ильенков, АС. Арсеньев, В.С. Библер и др.). Поэтому выявление новой зависимости, закономерности или получение новых данных в психологии предполагает *переосмысление* всей *системы* уже имеющихся знаний о психике человека, а не просто их *накопление*.

Начало изучению *диалектического* развития психики субъекта заложено в трудах Л. С. Выготского. Однако, попытка осмысления заложенных им основ в их *целостности* была предпринята почти полвека спустя философами– *диалектиками* (Э. В. Ильенковым, АС. Арсеньевым, В.С. Библером, Ф. Т. Михайловым и др.).

Поскольку человек постоянно *развивается*, и развитие это происходит в процессе его *взаимодействия* с окружающим миром, следует обратить внимание на процесс становления его сознания *во взаимодействии*, как с окружающим миром, так и *с самим собой*. Анализируя характер такого *взаимодействия*, важно отметить, что в контексте идей Л. С. Выготского «сознание должно быть понято как реакция организма на свои же собственные реакции» [4, С. 58]. Таким образом, рассматривая психику в ее *целостности*, «мы должны изучать не отдельные, вырванные из единства психические и психофизиологические процессы, которые при этом становятся совершенно непонятными для нас, – мы должны брать целый процесс развития субъекта, который характеризуется со стороны *субъективной и объективной* одновременно.» [6, С. 137]. Поэтому следует особо отметить важность выделения двух сфер сознания, что соответствует двум сторонам осуществляемой субъектом деятельности, направленной на *внешний мир, и на себя*.

Задавшись целью проследить происходящие изменения в психологии на разных этапах ее развития, рассмотрим кратко характер изменений в понимании *предмета* ее исследования в наиболее известных психологических школах. С этой целью обратимся к исследованиям психики человека в философских

и психологических исследованиях и рассмотрим кратко этапы и формы развития психологической мысли на протяжении последних 70 лет.

Психология появилась в России давно, но оформляться, как некий *институт*, стала к середине XX века, постепенно выделяясь из более широкого контекста философии. *Период становления психологии* в России в XX веке можно разделить на 2 этапа. Первый этап заключался в *поиске и реализации* ею своих возможностей, в осмыслении и систематизации применяемых категорий. Второй же ее этап состоял в накоплении различных психологических данных, в разработке средств и методов их получения, в выявлении закономерностей.

Развитие психологии на первом этапе заключалось в поиске Л.С. Выготским и его последователями (Л.И. Божович, П.Я Гальперин, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин и др.) основополагающих принципов развития психики, получаемых в процессе теоретического осмысления экспериментальных данных. Работая в тесном контакте друг с другом, ученые стремились *совместно* рассматривать выделенные области изучения психики, отыскивая в них собственный *ракурс* рассмотрения. Это позволяло им рассматривать психику человека, не утрачивая *целостное* представление о ней, в процессе дополнения и *переосмысления* вновь полученных данных. Такой подход был возможен в силу сложившихся отношений между учеными, которых объединяла концепция Л. С. Выготского и единая *общая* цель, – развитие психологии.

Другой важной задачей психологии этого периода было стремление стать в ряд других уже оформившихся *наук*, среди которых в то время преобладали *технические* науки. Такая установка на рассмотрение *психологии как науки*, – в полном смысле этого слова, – направленной на изучение *объективно существующей реальности*, – а все *науки* изучали в то время только *объективную* реальность, – сильно повлияла на ход ее развития. Значительную роль в этом сыграл процветавший в то время *марксизм*, наложивший запрет на изучение проблем *идеального*, включая исследование *бессознательного* и других *глубинных* основ психики. Основной задачей психологов этого времени было *доказать себе и другим*, что психология имеет право на существование, как одна *из наук*.

Господствовавшие в то время *технические* науки, где все доказывалось с помощью *статистики*, являвшейся признаком *объективности* исследуемой реальности, – и, естественно, важнейшим признаком *научности*, – оказали большое влияние на дальнейшее развитие *научного* знания, включая психологию. Вопрос же *о логике* развития *гуманитарных, естественных и технических дисциплин*, логика развития которых сильно отличается во всех трех случаях, тогда не ставился. Речь могла идти только *о научности* или *не научности* проводимых исследований, например, в психологии. Таким образом, стремление психологии *к научности* привело, прежде всего, к заимствованию у иных, –

прежде всего, *технических*, – наук свойственной им логики *механических систем*, основанной на *причинно-следственных* отношениях. Логика же *целеполагания*, свойственная *развивающемуся* субъекту, в психологии, можно сказать, не выделялась и не применялась. Исключением же, на наш взгляд, можно считать созданную В. В. Давыдовым школу *развивающего* обучения, основу которой составляет *диалектический* подход, реализованный на практике, но не осмысленный, как нам кажется, в то время автором до конца теоретически. (Подтверждением этого можно считать то, что при ответе на вопрос, к какой школе он относит свои исследования, В.В. Давыдов отвечал, что относит их к *деятельностному* подходу, заявляя это очень неуверенно, с большой паузой. Это позволяет предположить, что философские основы проделанной автором гигантской работы не были до конца осознаны в то время.) Однако, в начале 80-х годов прошлого века в НИИ психологии АПН СССР (ныне ПИРАО) им была создана лаборатория, изучавшая *философские основы деятельности* под руководством Э.В. Ильенкова (А.С. Арсеньев, В.С. Библер, Ф.Т. Михайлов и др.), с которой он любил сотрудничать. Ее работа была направлена на осмысление философских основ *культурно-исторического* подхода Л.С. Выготского, что позволяло осмыслить его концепцию в ее *целостности с диалектических* позиций, свойственных автору, которые впоследствии частично были утрачены в результате замены введенных им понятий его последователями (А. Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным и др.)

В качестве примера можно привести понятие *ведущей деятельности*, заменившее в работах его последователей очень *глубокое* по своей сути понятие *социальной ситуации развития*, позволявшее ранее не только констатировать факт развития субъекта, но и «пошагово» наблюдать за *процессом* его развития. [5] Это повлекло за собой дальнейшее искажение *смысла*, изначально заложенного в понимании Л.С. Выготским особенностей *развивающейся* психики субъекта. Здесь важно вспомнить, что развитие всего *живого*, которому свойственна логика *органических* систем и различные виды *обратной связи* [7], сильно отличается от логики развития *технических* наук, предметом изучения которых является *вещный мир*.

Для следующего этапа развития психологии, (т.е., от последней четверти XX века – до начала XXI века), характерна *дифференциация* сложившихся направлений, определившихся в предыдущем периоде развития психологической науки (школа А. Н. Леонтьева, школа П. Я. Гальперина, школа В. В. Давыдова, и др.) и развитие новых разнообразных психологических школ. Тесный контакт между учеными, существовавший на первом этапе ее развития, сменило чувство *самодостаточности*, как у зрелых ученых нового поколения, так и у молодых ученых. Даже методологические вопросы психологии стали рас-

сма­тривать­ся ли­шь в кон­тек­сте от­дель­ных школ и на­прав­ле­ний, ре­шая ли­шь во­про­сы кон­крет­но­го на­прав­ле­ния, а не пси­хо­ло­гии в це­лом.

Можно сказать, что наследие предшествующего советского периода, ориентированное на изучение *объективной* реальности с использованием логики *причинно-следственных отношений*, характерной для работы с *неодушевленными* предметами *вещного* мира, до сих пор затрудняет переход к *целостному диалектическому* рассмотрению психики человека. Это провоцируется, прежде всего, значительным увеличением числа психологов людьми *технических* специальностей с техническим образованием, с уже сложившимися особенностями мышления, с характерной для них логикой *механических* систем.

Можно сказать, что психология в XX веке развивалась сначала, основываясь на идеях *культурно-исторической* концепции Л. С. Выготского, а также на идеях его продолжателей и последователей, принадлежавших к другому поколению. Однако, бурно развивающийся *марксизм* и *материалистическая* трактовка происходящего, наложили запрет на изучение проблем *идеального*, включая *бессознательное* и *глубинные* свойства психики, упоминаемые Л. С. Выготским. Последующая *дифференциация* выделившихся направлений, вооруженных отдельными идеями и мыслями Л. С. Выготского, также не могла оказать воздействия на образ мыслей ученых: появившиеся направления постепенно преобразовались в самостоятельные психологические школы, как бы утрачивая первоначальную *целостную* основу и связь между собой. В итоге заложенные Л. С. Выготским *диалектические* принципы и позиции оказались почти утраченными, так как *частичное* рассмотрение отдельных проблем в русле выделившихся школ и направлений не позволило сохранить изначально заложенную Л. С. Выготским *целостность* в понимании психического развития человека. Поэтому так велик вклад философов-диалектиков (Э. В. Ильенкова, А. С. Арсеньева, В. С. Библера, Ф. Т. Михайлова и др.), осуществлявших на протяжении четверти века, по инициативе В. В. Давыдова осмысление *диалектических* основ концепции Л. С. Выготского в ее *целостности*. В процессе этой работы ими велось уточнение и *осмысление* соответствия введенных психологами понятий, вместо уже существующих в контексте *целостной диалектической* концепции автора. При этом анализ и сопоставление таких, – ставших разноречивыми, – понятий исходной *целостной* концепции Л. С. Выготского с последующими преобразованиями его последователей, позволяло философам, – в процессе дискуссий и обсуждений с разными аудиториями, – восстанавливать заключенный в этих понятиях первоначальный смысл. Это сильно отличало их работу при реализации *целостного аналитического* подхода к наследию Л. С. Выготского, от ставших привычными способов использования учеными

*отдельных* мыслей и высказываний (цитат) из его работ с целью подтвердить идею собственного исследования.

Добавим, что одним из важнейших положений концепции Л. С. Выготского, благодаря которому велись дальнейшие построения и рассуждения о развития психической активности субъекта, была мысль о характере и об особенностях *взаимоотношений* и *взаимодействий* человека с *окружающей средой*, что позволяло рассматривать развитие психики субъекта в ее *целостности*. Решению именно этой проблемы, Л. С. Выготский придавал особую важность.

Проблема *целостного* развития субъекта в единстве его *взаимоотношений* и *взаимодействий с миром*, обсуждалась также в исследовании С. Л. Рубинштейна «Человек и мир» [9]. Она была опубликована, когда психологи стали проявлять интерес к *переосмыслению* и уточнению вопроса о *предмете* психологии, о методах изучения психического развития, а, возможно, именно ее появление подстегнуло этот интерес. Обсуждению этих проблем были посвящены публикации, а также семинары и заседания лаборатории *Философских основ теории деятельности* (Э. В. Ильенков, А. С. Арсеньев, В.С. Библер, Ф. Т. Михайлов и др.). Достаточно частые дискуссии различных аудиторий позволяли представить не только разные точки зрения на решение одной проблемы, но и возможные *пути ее осмысления*, логику решения проблемы учеными разного профиля (психологов, философов, педагогов). Различие и разнообразие ориентаций философов данной лаборатории и сотрудничающих с ними ученых проявлялось в многообразии ведущихся исследований и найденных ими решений в разных сферах психологии, философии, педагогики.

Практическую ориентацию ведущейся философами работы подтверждает факт создания общеобразовательной школы «Диалог культур» (В.С. Библер, С. Ю. Курганов, В.Ф. Литовский, А.В. Ахутин, И.Е. Берлянд и др.), основанной на *диалектическом* понимании развития психики, в логике Диалога (В. С. Библер). Это позволяло вести работу как бы в трех планах: *философском теоретическом* (работы философов), *практико-педагогическом* (школа «Диалог культур» с помощью психологов), *философско-психологическом* (совместные обсуждения идей Л. С. Выготского, лежащих в основе ведущейся работы).

Сформулируем кратко основы концепции школы Э.В. Ильенкова, а также работ А. С. Арсеньева, В. С. Библера и Ф. Т. Михайлова, которая, послужила той платформой, на базе которой проводились дальнейшие исследования по этой теме (А. С. Арсеньев, А. В. Ахутин, И. Е. Берлянд, Т. Н. Овчинникова, А. В. Суворов и др.)

В связи с тем, что человеку приходится осваивать *двойственный* по своей природе мир (Л. С. Выготский, М. М. Бахтин, В. С. Библер, Э. В. Ильенков,

Ю. М. Лотман и др.), любую выполняемую субъектом деятельность следует рассматривать *диалектически*, как *двойко детерминированную*. *Диалектический* подход к развитию психики мы находим у Л. С. Выготского, утверждающего, что «мы должны брать целый процесс, который характеризуется со стороны *субъективной и объективной* одновременно.» [6, С. 137]. Согласно концепции Л. С. Выготского, «ко всякому акту поведения должна подходить психология – *из целого постигая части*, а не наоборот, *из частей строя целое*». [курсив наш, 5, С.102]. Раскрывая и развивая данное положение, мы предлагаем рассматривать любую выполняемую субъектом деятельность, как *двойко детерминированную*, что позволяет выделить, как минимум, две стороны ее побудительности: *лично-смысловую и операционально-техническую*. Т. о., любую деятельность можно рассматривать или, как деятельность, имеющую *двойственный характер побудительности*, или же, как две разные сферы сознания, – *операционально-техническую и смысловую*, – находящиеся в постоянном взаимодействии [8].

Отметим, что аналогом выделенной нами *смысловой* сферы деятельности, – а, значит, и *сознания*, – могут служить *глубинные ориентации* личности, такие как *личный смысл* (А. Н. Леонтьев), *направленность личности* (Л. И. Божович), *ценностность* (Н. И. Непомнящая). *Двойственный* характер побудительности, что соответствует *двойственности* выполняемой человеком деятельности, проявляется в его ориентации на *внешний* и на *внутренний* мир, в умении согласовать характер их побудительности между собой. При этом, если один мотив, направленный на решение *извне* поставленной задачи, чаще всего характеризует *сознательно* поставленную *конкретную цель* (*то, что делается*), то другая сторона этой деятельности отражает *глубинную смысловую* ориентацию личности (*то, ради чего что-то делается*). Одна из них обычно *не осознается*, – поэтому человеку кажется, что его действиями руководит единственный мотив.

Характер побудительности реально осуществляемой субъектом деятельности, можно представить как своего рода *равнодействующую* двух выделенных сфер сознания: *смысловой и операционально-технической* [8]. В реальной жизни человека они тесно переплетены между собой, а их *взаимодействие* следует рассматривать как проблему соотношения разных «деятельностей сознания», т. е. как одну из основных проблем психологии, по определению Л. С. Выготского. Эти планы сознания, будучи тесно переплетенными между собой, представляют *единое целое*. Согласно нашим наблюдениям, они являются *взаимобусловленными* и могут «оборачиваться», меняясь местами в роли *средства и цели*. Изначальное развитие этой *двойственности*, – начиная с 3-х лет, – в процессе их параллельного становления, обеспечивая их постоян-

ное *взаимодействие*, ведет к *гармоничному развитию*, что означает *равноценное* развитие каждой из двух выделенных *сфер сознания* (деятельности). Этот процесс прекрасно смоделирован в школах *развивающего обучения* (В. С. Библер, В. В. Давыдов, Г. Г. и Е. Е. Кравцовы), где дети имеют возможность реализовывать свои личностные и интеллектуальные качества, постоянно перенося акцент с одной сферы сознания (деятельности) на другую, осуществляя ее в *логике Диалога*.

Состояния души являются наиболее подвижными: это и *содержание*, и *процесс*, *субъективное* и *объективное* одновременно (Л. С. Выготский, Э. В. Ильенков, А. С. Арсеньев, В. С. Библер). При этом феномен *развития*, происходящий в процессе *взаимодействия субъективной и объективной* сфер сознания, ответственных за выполнение субъектом деятельности, можно охарактеризовать, как постоянное преобразование *сущего*, вплоть до *выхода за пределы* наличного, состоявшегося. "Сознание предполагает, – по своему смыслу, – невозможное (и насущное), несовпадение моего Я с самим собой, беседу, общение с собой, – общение незавершенного, незаконченного, нерешенного, мгновенного, открытого, – со мной завершенным, замкнутым на себя, уже состоявшимся, отрешенным от всех изменений, но, – могущим быть «перерешенным». В сознании мое бытие неизбежно *сдвоено*. Ведь именно (и только) в сознании бытие не совпадает с самим собой, отличается от себя самого, насущно себе самому. Сознание есть (по логике Бахтина) бытие как событие, как ДИАЛОГ» [2, С. 126]. Именно в этом и состоит феномен *развития*, или иначе, – *взаимодействия субъективной и объективной* сторон психических процессов, ответственных за выполнение осуществляемой деятельности.

*Диалогическое* общение, согласно концепции В. С. Библера, предполагает расщепление логического движения на две антиномические ветви: на *рассудочную* логику и логику *интуиции*, что, на наш взгляд, можно рассмотреть как *диалог сознания и латентного бессознательного*, – терминология заимствована у З. Фрейда, – взятых в широком смысле слова. В случае *равномерной* активации обеих сторон сознания, формируется их *равноправие* в сознании субъекта, что способствует "*деятельному проживанию*" *целостного* цикла деятельности. Его *целостность* проявляется в поиске и *проживании цели*, характеризующей *смысловую* сторону деятельности, в соответствии с которой, в процессе ее *осмысления* подбираются дальнейшие пути и способы действий и решений, – т. е, *операционально-техническая* сторона деятельности, – с учетом имеющегося опыта [8]. Таким образом, человек учится *самостоятельно* управлять *процессом* осуществления деятельности, отыскивая в ней значимые для него стороны, *проживая* их и меняя тем самым свое *отношение* к среде, что, в свою очередь, *перестраивает* его сознание, влияя на выполнение деятельности [3].



Ситуация же преодоления *внутренними субъективными* факторами *внешних объективных* факторов или условий, -но не наоборот! – может считаться *развивающей* личностью. Т. о., *процесс* творческого развития человека мы можем охарактеризовать как постоянное **взаимодействие смысловой и операционально-технической** сторон осуществляемой деятельности (сознания), где одна из них является *стимулом развития* второй. Но особо важным оказывается процесс **самоактуализации**, позволяющий субъекту реализовать себя, свое «я» в этом процессе, в отличие от послушного подчинения, что проявляется обычно при доминировании **операционально-технической** сферы сознания над **смысловой**, приводя часто к бессмысленному **функционированию**.

В заключение несколько слов о логике *интуиции*, играющей значительную роль во **взаимодействии** субъекта с окружающим миром. Если **логика рационально-рассудочной сферы**, используемая при оперировании с предметами **вещного** мира, направлена на *конструирование и синтез целого из частей*, то **логика интуиции** предполагает движение *от общего, еще не определенного к частному, более определенному и конкретному*. При этом *интуитивное* (или *личностное*) начало, постоянно взаимодействуя с **рационально-рассудочной** сферой психики, *составляя с ней единое целое*, вынуждено постоянно бороться за свой *особый* способ реализации (*от целого – к частям*) с использованием логики **целеполагания**.

А так как развитие **смысловой** сферы сознания субъекта, – в данном случае *учащегося*, – не получает при *традиционном* обучении должной помощи *извне* в качестве соответствующих условий для *самовыражения*, то в развитии ребенка доминирует **операционально-техническая** сфера сознания (деятельности) с ее логикой **причинно-следственных отношений**. Логика же **целеполагания**, необходимая при работе со всем *живым*, остается вне сферы должного внимания [6]. Таким образом, в традиционной школе развитие детей затруднено в силу того, что всем учащимся такой школы предписывается выполнение единственной роли *послушного, исполнительного ученика*. И только предоставление детям **свободного выбора**, – а это не *выбор-дихотомия*, а *выбор* из значительно большего числа возможностей, – может способствовать их развитию, что хорошо видно на примере школ В. В. Давыдова, В. С. Библера, а также школы Г. Г. и Е. Е. Кравцовых.

Именно **свободный выбор**, предоставляя субъекту возможность *поиска* и *переосмысления* ситуации, способствует развитию **смысловой** сферы его сознания, а также развитию *гибкого постоянного взаимодействия* между выделенными сферами сознания, обеспечивая тем самым *гибкость* и *переключаемость* с одного на другое. Итак, мы видим, что доминирование **операционально-технической** стороны деятельности (сознания), развивая у ребенка в основ-

ном умения и навыки, ведет к функциональной активности, не способствуя, – и даже часто препятствуя, – развитию смысловой сферы его сознания, а также их взаимодействию.

Такова картина, наблюдаемая сегодня при традиционном обучении, ведущем к развитию у детей функциональных отношений в разных видах деятельности, включая взаимоотношения с людьми и со всем живым. Сказанное подтверждает известное положение о том, что предоставление людям возможности **свободного выбора** очень важно для их развития в любом возрасте. Но особое значение такой выбор имеет в воспитании детей, способствуя развитию у них поисковых форм активности: поиску новых форм взаимодействия с другими людьми, поиску видов обратной связи [7], а также, **поиску себя**.

Итак, предложенный краткий очерк становления психологии за последние 70 лет, позволяет сделать вывод о том, что **диалектический** подход Л. С. Выготского, лежащий в основе последующих философских и психологических исследований, близок по своему характеру (от целого к частям) к поставленной цели в процессе поиска средств и образов; по своей логике развития, – к **психологии искусства**. Можно даже обернуть сказанное, утверждая, что психология, как и психотерапия, являются по своей сути **искусством**, проявляющимся в общении и взаимоотношении с другими, живыми, непохожими друг на друга, постоянно развивающимися людьми. Однако, на практике и в реальной жизни чаще всего это не так.

В связи с мощным давлением на гуманитарные сферы действительности, включая религию, существующей в то время материалистической идеологии марксизма, а также в связи со стремлением психологии стать одной из научных дисциплин, в ней произошла постепенная подмена **диалектической** логики, используемой Л. С. Выготским, на общепринятую логику **причинно-следственных** отношений, характерных для механических систем. В итоге произошла **смена парадигм**, что не способствовало, а, скорее, препятствовало, как изучению психики развивающегося субъекта, так и развитию человека в реальной жизни.

Говоря о развитии психологии не следует забывать, что она является не только красивым набором отдельных исследований, в которых накоплен значительный опыт, но и руководством к действию практических психологов, которым предоставлена возможность, воздействуя на психику отдельных людей, менять существующие в обществе отношения. Однако, в современной психологии ниша **практической** психологии занята специалистами очень низкого (потребительского) уровня, которым осуществление настоящей практической деятельности в сфере психологии с целью необходимой **смены парадигм**, просто не под силу.

В настоящее время многими учеными психологами признается необходимость *диалектического* рассмотрения психики человека. Свидетельством этого может являться факт создания *Диалектического* отдела в РПО. Но глубокое осмысление *диалектических* систем и логики их развития, видимо, еще предстоит осуществить. Важность этого несомненна, поскольку открывает для психологов возможность более тонкого применения психологии к изучению особенностей *развивающейся* психики человека, как в теории, так и на практике, не отделяя одно от другого.

#### Список литературы

1. *Арсеньев А. С.* Философские основания понимания личности. М.: Академия, 2001. 592 с.
2. *Библер В. С.* Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры. М.: Прогресс: Гнозис, 1991. 169 с.
3. *Выготский Л. С.* Лекции по педологии. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2001. 304 с.
4. *Выготский Л. С.* Методика рефлексологического и психологического исследования // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 43–62.
5. *Выготский Л. С.* Проблема доминантных реакций // Проблемы современной психологии / под ред. К. Н. Корнилова. Л., 1926. С. 100–123.
6. *Выготский Л. С.* Психика, сознание, бессознательное // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 132–148.
7. *Овчинникова Т. Н.* Обратная связь в культуре и обществе // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2010. № 2. С. 85–90.
8. *Овчинникова Т. Н.* Самореализация как механизм развития психики // Психотерапия. 2017. № 10. С. 76–84.
9. *Рубинштейн С. Л.* Человек и мир // Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976.
10. Семейно-общественный детский центр «Золотой ключик». Программа. М., 1996.

**Папуча Николай Васильевич**

д-р психол. наук, проф.,  
заведующий кафедрой общей и практической психологии,  
Нежинский государственный университет им. Н. В. Гоголя,  
Нежин, Украина

**Nikolay V. Papucha**

Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Head of the Department of General  
and Practical Psychology,  
Nizhyn Mykola Gogol State University, Nizhyn, Ukraine

## **ГАМЛЕТ ПСИХОЛОГИИ (ЧТО НА САМОМ ДЕЛЕ СДЕЛАЛ Л. С. ВЫГОТСКИЙ)**

**Аннотация.** Показано, что все творчество Л. С. Выготского объединено единой диалектической логикой и представляет собой завершённую целостность. Психология, созданная Выготским, – системная наука о конкретном. Выготским решена проблема единства аффекта и интеллекта и намечены основные принципы психологии человека.

**Ключевые слова:** психология, методология, системность, аффект, интеллект, философия, практика, Л. С. Выготский.

## **HAMLET OF PSYCHOLOGY (WHAT L. S. VYGOTSKY REALLY ACCOMPLISHED)**

**Abstract.** It is shown that all the heritage of L.S. Vygotsky is united by whole dialectic logics and is a complete whole. Psychology, created by L.S. Vygotsky, is a systemic science about specific. Vygotsky solved the problem of affects' and intelligence's unity and the main principles of human psychology are described.

**Keywords:** psychology, methodology, systemic, affect, intelligence, philosophy, practice, L.S. Vygotsky.

Одной из наиболее распространённых ошибок оценки творчества Л.С. Выготского является представление, что он «разбрасывал» драгоценные искорки гениальных идей в разных областях психологии, но так и не успел построить законченную теорию. Ошибка происходит от того, что мы думаем *не так*, как думал Л.С. Выготский. Несмотря на все методологические заверения, мы остаемся дуалистами и эмпириками «от Декарта» в реальном деле...

Писать об Л.С. Выготском очень трудно по ряду причин, главная трудность состоит в том, что психология Л.С. Выготского была, есть и будет ещё долго подлинным узловым пунктом всей психологии. Поэтому анализ его си-

стемы невозможен вне знания и привлечения трудов подлинно бесчисленного количества ученых.

Очень крупным недостатком работ о Л.С. Выготском в целом, отношения к нему как ученому и практику, является, во-первых, полное забвение того, что он-таки был практиком, более того, он создал систему психологических практик в Союзе<sup>1</sup>.

Во-вторых, исследователи, деля эту десятилетнюю жизнь в большой науке на какие-то вымышленные «периоды», совершенно не хотят видеть его науки как системы (которая началась Гамлетом и закончилась им). Нет, на самом деле, никаких «периодов» в этом искрометном творчестве – есть упорная и кропотливая работа создания системы психологии, краеугольным камнем которой («который презрели строители») была практика и философия Спинозы.

В-третьих, слишком вольная и неадекватная трактовка основных положений теории, более того, полное забвение его творчества – забвение реальное, а не на словах. В России любят говорить фразу «Выготский это наше всё». На самом же деле, его творчество знают буквально считанные люди, да и то – по кускам и вовсе не в контексте современной и будущей психологии. Превращать Л.С. Выготского в такой себе памятник – самая худшее, что могло произойти...

Вопреки убеждениям многих (особенно, западных) исследователей, Л.С. Выготский марксистом не был. Да, он с уважением относился к Марксу и Энгельсу, но только в рамках своих задач. Есть и необходимые большевикам натяжки, но они прекрасно видны и их очень немного.

В советской психологии сложилось очень устойчивое мнение о такой себе неразрывной паре авторов теории деятельности: Выготский-Леонтьев. Оно, увы существует и поныне... На самом деле, Л.С. Выготский не был и не мог быть соавтором, тем более, родоначальником, непсихологической теории в психологии. Разрыв с А.Н. Леонтьевым произошёл, как нам кажется, потому, что он (Леонтьев) был-таки вульгарным материалистом и считал, что действие порождает мышление и сознание. Выготский защищал обратную логику и требовал продолжения исследования мысли, речи, значений, смыслов... Разумное действие (свободное), по его мнению, зигзагообразно (по Спинозе [15]): аффект (потребность) порождает неразумное, неосмысленные действие, которое встречается с объектом, изучает («ощупывает») его и возвращается в виде рефлексии, превращается в разумное, т.е. о-смысленное, т.е. фактически мысль первична. Л.С. Выготский никогда не говорил о «ведущей деятельности», наоборот, в частности, об игре он написал, что это не ведущая деятельность до-

---

<sup>1</sup> Критикуя недостатки, мы исключаем добросовестные работы Е.Ю. Завершневой и Ван дер Веера, особенно добротню изданную и компетентно отредактированную книгу «Записные книжки Л.С. Выготского: Избранное».

школьника, а главная форма его активности [1]. Нет у него ничего и об учебной деятельности etc. В общем, неправильная трактовка касается не только деятельности и имеет во всех проявлениях свой корень.

И здесь же мы встречаемся с фундаментальным философским понятием, без понимания которого Выготского даже не надо пытаться понять. Это понятие всегда и во всем было центральным для него, это понятие, органически соединяющее в себе «теорию» и «практику»...

Это есть понятие «конкретное».

Конкретное в диалектике есть далеко не то же самое, что единичное. Конкретное – единство многообразного, единство сложное, противоречивое, гетерогенное и связанное нелинейной логикой. Единичное передается по некоторым *общим* и *раздельным* принципам, одновременно соединяющим и разъединяющим некоторые объекты (человек единичен среди всех людей и общий с ними, в отличие от других объектов – животных, растений, неживых предметов). Единичное может быть чем-то, действительно, одним (простым) или простой суммой разного (сложным). Но сложность эта, если ее разделить по этим случайным признакам, как таковая, реальная сложность, понята быть не может. Потому что она собрана не по истинной природе своей, а по случайному положению-точке, в которой находится наблюдатель. Все зависит от этой точки и от задачи наблюдателя.

Конкретное не зависит от наблюдателя. Оно представляет собой уникальность, но уникальность, естественную для себя, для своей природы. Так понятие конкретное и есть фактически «абстракция абстрактного», т.е. – всеобщее. В отличие от общего (абстрактного), которое релевантно единичному, отдельному. Фактически, диалектика определяет процесс научного познания как движение от *абстрактного* (единичного, простой случайной суммы единичного) к конкретному в полной и реальной своей уникальности (всеобщему). Именно эта философская истина была ведущей для Выготского, именно на ней он выстроил свою методологию конкретной науки (См. «Исторический смысл психологического кризиса», 1927 [3]) и придерживался неукоснительно всю свою короткую жизнь.

Собственно, это – главное, что мы хотим сказать: не устроить ликбез по философии познания, а подчеркнуть основное в творчестве Льва Семеновича – он создавал науку, четко опираясь на философию и методологию, не отходя от этого ни на шаг. Это – редкое явление в психологии.

Этот метод «восхождения» пронизывает и объединяет (!) все творчество Л.С. Выготского. Он конкретизирует предмет психологии (сначала отделяет его от «психики», «сознательного», «бессознательного»). Вводятся «единицы анализа». Он четко придерживается принципа историзма (развития), причем до та-

кой степени четко, что любое психологическое он называет словом «функция», придавая, тем самым, динамизм всем явлениям. Выготский реально внедряет в психологию идею системности, именно в поисках того содержательного *конкретного*, которое является «клеточкой» психологического. Наконец, он завершает свой путь, принципиально и смело меняя содержание термина «переживание», и, с другой стороны, – заявляя, что центральной проблемой психологии есть *свобода*.

Конкретность предмета не создается его восприятием в сознании ни чувственной степенью познания, ни рационально-логической. Но мы-то знаем, что воспринимаем не единичное, а именно конкретное! Как это происходит? Э.В. Ильенков отвечает: «Естественно, что единственной логической формой, в которой человек может осознать объективную конкретность, оказывается не абстрактное единство, не абстракция, выражающая лишь «общее» в явлениях, а только единство *многообразных* определений, т.е. *система* абстракций, сложная совокупность абстракций. Система абстракций и оказывается единственно возможной формой существования истины в сознании человека. *Сознание должно быть столь же сложным, сколь сложен предмет*» [8, С. 29] (выделено нами – Н.П.).

Почему Л.С. Выготский сразу и во всех случаях настаивает на анализе по «единицам»? Потому, что «единица» (в отличие от элемента) содержит в себе в доступной для изучения, наипростейшей форме всё то, «разворачивание» чего (мысленное, на основании научных фактов полученное) позволяет получить истинно конкретное знание. У Спинозы это третья, наивысшая форма истинного знания, которую он называл интуитивной и доступной далеко не всем. Работа Л.С. Выготского с «единицами» показала доступность этого познания (В.В. Давыдов). Правда, следует отметить, что позитивизм современного научного знания отбрасывает эту логику. В психологии и в психологических практиках это привело к поистине катастрофическим последствиям.

Возникает еще вопрос, а есть ли вообще *объективное* знание, особенно в психологии, если кругом одна субъективность? Некоторые авторитеты, идя еще от Гуссерля и Дильтея, всерьез считают, что – «нет». Л.С. Выготский сказал, что – «да». Но как же ее изучать, тем более изучать психическое?! Его «Гамлет» показывает, как мечется мысль молодого Л.С. Выготского. Л.С. Выготский понял Гамлета как просто умного человека и любящего сына, в котором соединяются абстрактное (односторонне-образное) и конкретное (всеобщее человеческое). Объединяются, благодаря гению Шекспира, особенно остро, до трагичности. Встретившись с этой экспликацией Шекспиром драматизма жизни человека, Л.С. Выготский мог понять, что изучать внутренний мир людей, раскладывая его на искусственно «назначенные» элементы (отдельности),

т.е. – абстрактно, – не имеет никакого смысла. И он, видимо, под влиянием этих двух мощных факторов (трудов Спинозы и Шекспира), приходит к необходимости поиска *содержательных* единиц анализа.

Л.С. Выготский понял Спинозу как никто другой. И, в частности, понял, что человек – «единица» субстанции с особыми «полномочиями», а «единица» есть в любом объекте, и только «выйдя» на неё, мы можем что-то содержательно об этом объекте узнать. Другими словами, познание конкретно-всеобщего должно опираться на методологему о конкретном как содержательной единице объекта познания.

Итак, общий путь понятен – философско-методологическое представление об объекте (абстрактное) – созерцание – анализ – нахождение конкретно-всеобщего – практика – новая методология и т.д. – спираль познания.

Изучение всех доступных работ Л.С. Выготского и его аналитиков и интерпретаторов (снова подчеркнем содержательность, добросовестность и важность работ Е.Ю. Завершневой) позволяет предположить следующее. Задача (сверхзадача) – построение (разворачивание) конкретной психологии человека как модуса («единицы») субстанции. «Конкретной» – означает – «вырастающей» из собственной «единицы» (как конкретно-всеобщего). *Всё*, что делалось Л.С. Выготским реально, работало на решение этой задачи. И дело не в хронологии. Дело в проблемах, с которыми он сталкивался на этом пути и которые решал (и решил!)

В начале надо было научиться думать и понимать в логике Спинозы. В частности, следовало глубоко осознать монизм Спинозы и на деле его реализовать (это, однако, удалось только самому Л.С. Выготскому, и то в самом конце его недолгой жизни). Хотя по сути его работы сами выстроены на этой логике. Ее, кстати, принять очень трудно и сейчас – принять, что душа и тело – это не две разные субстанции, а всего лишь два (из многих) свойства *одной* субстанции – современным психологам не удастся. Ведь это означает, что надо просто выбросить как ирреальную, «вечную» психофизическую проблему, а, скажем, психосоматику считать просто синонимом конкретной психологии человека... В-общем, надо все подвергать серьезнейшей реконструкции. Первая попытка Л.С. Выготского в этом направлении – работа «Психика, сознание, бессознательное» [3]. Исследователи считают главным в этой работе признание Л.С. Выготским бессознательного (и его благодарность Фрейдю) и развенчание «психофизической проблемы» как надуманной. Нам кажется, что названное важно, но главное для Л.С. Выготского здесь было другое (то, что не захотели заметить и не хотят до сих пор). Он *разводит* понятия «психика» и «психология», но не в общеупотребимом смысле (первое – объект изучения, а второе – наука, изучающая этот объект). Л.С. Выготский пишет здесь о «психике» как



о чем-то ирреальном, т.е. не существующем, пусть оно называется «душа» или еще как-либо. В работе «Исторический смысл психологического кризиса» Л.С. Выготский очень жестко ставит этот вопрос – если что-то не может быть изучено, значит его нет... [3] «Психология» – понятие, объединяющее два атрибута (дух и тело), и реально представляет собой единство идеального (психического) и материального (физиологического). Именно это единство потом будет названо «психологическая жизнь человека» – как предмет конкретной психологии человека. Иными словами, изучаться должно единство «мышления и протяженности» – души и физиологии. Л.С. Выготский с необходимостью вводит понятие межфункциональных психологических систем. Это и есть настоящий ключ к конкретной психологии человека. А.Ф. Лосев жестко сформулировал это: «душа всегда должна иметь тело. Или есть душа, тогда есть и тело; или тела нет, тогда нет и никакой души» [12, С. 124] (выделено Лосевым). Мне самому еще трудно «ухватить и удержать» эту совершенно новую (неизведанную) науку, азы которой открыл Л.С. Выготский. Он знал. Он вовсе не зря написал в двух больших работах («Исторический смысл психологического кризиса» [3], «Диагностика и педологическая клиника трудного детства» [3]) об особых требованиях (и обязательных!) к профессиональным психологам (неважно, «теоретик» ты или «практик»). Это требование – диалектически мыслить.

Если вдуматься, речь идет о совершенно *непривычном* для человека способе мышления. Поэтому начинания Л.С. Выготского не имели и не имеют продолжения<sup>2</sup>.

Поиск этой «клеточки», т.е. конкретного как абстрактно-всеобщего, касался *всей* психологической реальности человека. Поэтому Л.С. Выготский и захватил *все* области психологии, оставив везде действительно гениальные идеи. Но он вовсе не метался и не разбрасывался – он шел к цели, «продираясь» через обыденность в психологии (путь Гамлета?).

Важна и терминология. Так, в связи с упоминаемой работой, мы поддерживаем точку зрения Е.Ю. Завершневой о том, что издатели неверно употребляют в работах Л.С. Выготского термины «психическое» и «психологическое». Ведь Л.С. Выготский определился: изучается *психологическое*, а не *психическое* (дух). Значит – *психологические* процессы и явления, *психологические* системы и свойства etc.

Л.С. Выготский настойчиво употребляет словосочетание «психологические функции» – не свойства, не явления, а именно *функции*. К чему бы это? Нам представляется, Л.С. Выготский глубоко убежден: выражения «изучать не

---

<sup>2</sup> Вот, как ни странно, современной физика и математика – явно спинозистские, и пришли они к этому, не философствуя (в плохом смысле), а тщательно изучая действительность.

как вещь, а как процесс», «понять сущность факта (функции) можно, лишь изучив его в развитии» – не общие, расхожие сочетания, а то, на чем реально и жестко должна строиться конкретная психология человека. Тем самым, спиновское понимание вечного развития становления становится даже не принципом – самой тканью предмета исследования. И это не только фило-и онтогенез, развитие идет всегда и так появляется представление о бесконечном и сиюсекундном развитии (последние работы о системах). Сейчас это называют актуалгенезом, но не знают и не учитывают это, самую суть, ни в научных исследованиях, ни в практике.

Да, Л.С. Выготский не успел написать второй том о Спинозе. Но он успел ответить на ключевой вопрос любой науки – «как?»

Спиноза говорит о вечном движении, изменении, развитии Субстанции (Природы, Бога), – Л.С. Выготский делает развитие не принципом (как считают методологи), а самой тканью, объектом исследования.

Спиноза говорит о единой (а не двух, как Декарт) субстанции, Л.С. Выготский превращает *монизм* в краеугольный принцип науки о психологическом.

Спиноза говорит о детерминизме (вернее, его отсутствии) Он пишет так – любой модус субстанции испытывает воздействия других модусов, которые, в свою очередь, испытывают воздействие «третьих» и так до бесконечности. Итог – субстанция детерминирует саму себя, и уже ничто другое ее не детерминирует (его просто нет). Л.С. Выготский находит и превращает в принцип науки то, что психологическое детерминирует само себя (психологическая детерминация, ауто стимуляция, индетерминизм, он же – свобода). Л.С. Выготский так и пишет, что главная проблема всей психологии – свобода. И показывает на эмпирическом материале, что представляет собой свободное действие. Так возникает второй общеметодологический принцип психологии как науки – принцип индетерминизма или свободы. Спиноза действительно абсолютизировал свободу, заявляя, что модус «человек» имеет два полярных вида состояния: *раб и свободный*.

...Мы должны оговориться. Конечно, у Л.С. Выготского нет специальных работ, посвященных разработке принципов психологии. То, что у нас получается – результат *нашего* анализа. Оно даже не может, а должно стать предметом дискуссии, и мы сознательно на это идем...

Итак, Л.С. Выготский работает в направлении все большей конкретизации всеобщего. И закономерно возникает проблема систем (первая работа об этом – в 1930 г., «О психологических системах» [3]). Почему *именно она* возникает, видно из записных книжек Л.С. Выготского [7]. Он понимает, что два атрибута упорно продолжают восприниматься как две субстанции, два начала, и это обрекает психологию или на вульгарный биологизм, или на вульгарный

же теологизм... Для него это недопустимо. Следует диалектическое разрешение антиномии. Есть третье, заявляет Л.С. Выготский, это третье – системы. Конечно, системы Л.С. Выготского – это вовсе не так называемый системный подход в советской психологии.

Нам представляется, работа 1930 г. «О психологических системах» [3] есть краеугольным камнем, интегрированным началом завершения глобального поиска Л.С. Выготского. Мы склонны считать ее *фундаментальной* (и этим – отличной от других содержательных работ, которые – только «ступеньки»). Идея остается – поиск единства природы психологического. Это единство видится в сложнейшей взаимосвязи биологического и психического атрибутов и связей внутри самого психологического. Глобальность задачи действительно захватывает. Появляется третий, завершающий элемент проблемы систем и психологии в целом – взаимодействие с социальным окружением (культурно-историческим).

Л.С. Выготский здесь пишет, что психологи давно знают о том, что отдельные психологические функции взаимодействуют между собой, с биологическими функциями и с культурой, но эти знания просто постулируются и не исследуются должным образом, а в них-то (связях) – всё дело (видны проблески будущих проблем единства аффекта и интеллекта, но до этого еще много будет сделано). К этому времени проблема взаимосвязи психики и культуры как аспект глобальной проблемы была уже им решена (но лишь *как аспект*, полностью она не решена и сейчас).

Л.С. Выготский говорит: «...то, что я собираюсь сообщить, превосходит по сложности систему понятий, с которыми мы оперировали до сих пор... мы чрезвычайно упрощаем проблему исключительной сложности. Я хотел бы напомнить, что это движение ко все более и более сложному пониманию изучаемых нами проблем не случайно, а заключено в определенном пункте нашего исследования» [3, С. 109]. Нам кажется, мы адекватно поняли этот пункт (исходное конкретно-всеобщее), и Л.С. Выготский этой фразой сказал (молча) о том, что он *уже знает*, куда и как надо идти. Необходимым этапом продвижения является изучение межфункциональных психологических систем (МПС).

Отметим главное (с нашей точки зрения) в движении описанной логики. Межфункциональными психологическими системами Л.С. Выготский называет «те сложные связи, которые возникают между отдельными функциями в процессе развития и которые распадаются или претерпевают патологические изменения в процессе распада» [3, С. 110]. Речь идет о постоянном движении, настолько постоянном, что даже понятие Л.С. Выготский рассматривает как межфункциональную психологическую систему (в записных книжках он говорит о понятии как о мелодии). Л.С. Выготский здесь говорит и об онтогенезе

и об индивидуальных различиях, признаваясь, что это – основная мысль, «которую я несколько лет вынашивал, но не решался до конца высказать» [3, С. 131]. Выходит – мы правы, он строил *эту* психологию...

И, наконец: «Мне кажется, что системы и их судьба – в этих двух словах для нас должны заключаться альфа и омега нашей ближайшей работы» [3, С. 131].

Итак, решимся сказать, что мы правильно поняли позицию Л.С. Выготского. Ему системы нужны были не сами по себе. Ему были важны две вещи: доказать, что высшая психология устроена именно так, и сделать шаг к обнаружению все-таки исходной конкретно-всеобщей единицы. И он это сделал.

Вообще, если сравнить анализируемую работу с работами 1934 года (4 года!) – поражает и восхищает (ошеломляет) работоспособность и гениальность мышления Л.С. Выготского.

В итоге оказывается, что межфункциональные психологические системы включают в себя не только составляющие высших психических функций, но и натуральные функции, биологические и культурные, т.е. – все, что входит в понятие «психологическая жизнь человека». Систем много, но они объединены между собой, и с появлением мышления в понятиях образуют *смысловую динамическую систему* (СДС).

Системы постоянно в динамике, устанавливаются и разрушаются связи, изменяется само содержание этих связей, в каждом возрасте, в каждом событии в системах возникает адекватное центральное звено. Все это (поразительно) доказано с помощью эмпирического материала. Но главным является другое. Системы (по Л.С. Выготскому) *саморазвиваются* «сами» (иногда вопреки воле человека), выбирают направление движения, *само-организуются*, проходя этапы относительно спокойные и кризисные, и, главное, они *самодетерминируются*. Это все, с одной стороны, подтверждает полностью учение Спинозы о субстанции, а с другой, приближает смысловые динамические системы к диссипативным системам синергетики и современной физики. При жизни Л.С. Выготского о *таком* устройстве мира еще никто не знал. И вот именно здесь он опередил время и реально превратил конкретную психологию в *естественную науку*. Естественную не в смысле – биологическую, а в смысле того, что психологическая жизнь была объяснена из себя самой и не нуждалась больше ни в каких оккультных объяснениях. Более того, Л.С. Выготский создал учение о локализации смысловых динамических систем в мозге (биология), теперь уже навсегда похоронив «психофизический параллелизм». Очень жалко, что ученики и «последователи» прошли мимо систем, психология сейчас могла быть совсем другой. Но есть еще время: «Кость еще не брошена», – сказал И. Пригожин.

Таким образом, определился еще один фундаментальный принцип психологии – принцип системности. Но это было еще не все: для нахождения иско-

мого конкретного необходимо было разобраться в содержании связи аффекта и интеллекта. Л.С. Выготский, вопреки расхожему мнению, это сделал.

Слово «аффект» во времена Л.С. Выготского (как, впрочем, и Спинозы) обозначало *единство* мотивационной и эмоциональной составляющих психологической жизни человека, а не отдельное эмоциональное состояние, как теперь. И это было, на наш взгляд, весьма продуктивно, т.к. сфера действительно одна, а единого термина так и нет. Мы здесь будем придерживаться традиции Спинозы и Л.С. Выготского.

Л.С. Выготскому явно не хватало звена в психологии человека, которое завершило бы всеобщую искомую конкретность. Это – звено, о-живляющее человеческое существо: оно – движущая сила, чувствительность и самоосознание «в одном лице». Это-то недостающее звено и есть аффект.

Спиноза постулирует исходное наличие у человека состояния «аффектированности», имея в виду единство источника активности и чувствительности [15]. Итак, аффект – вечен (для человеческой жизни). Отсюда двойная динамическая сущность человека – *потенция* и *претерпевание*. Обе они порождают действие. По Спинозе, *действие* – это образ вещи, с которой сопряжен образ действия. Нас интересует аффект как сущность существования модуса «человек» (не забудем, что аффект – подлинное единство мотива (потребности) и эмоции).

Л.С. Выготский уже в первой работе об искусстве (а также в реферате о Гамлете) пишет об «умных эмоциях». Видит он и обратную связь – «как идея становится страстью» [7].

В учении Спинозы заложена идея укорененного *драматизма* человеческой жизни, и Л.С. Выготский почти в каждой работе об этом вспоминает («драма развития» etc). Драма (трагедия) была и в самом начале («Гамлет»).

Это был завершающий шаг в открытии конкретного всеобщего в психологической жизни человека. В последней напечатанной работе об умственной отсталости Л.С. Выготский, полемизируя с К. Левиним и не замечая еще этого, делает важнейшее открытие – содержания отношения аффекта и интеллекта. Это отношение охватывает всю личность, оно постоянно изменяется по содержанию и оно-то и есть главный ключ к пониманию человека. Он показывает, как это работает. «Это» было совсем новым (динамическая, вечно движущаяся и *независимая* единица) и требовало названия. Л.С. Выготский в последней своей учебной лекции назвал эту «единицу» – переживанием. Здесь же, на полуротра страницах он раскрыл основные его особенности: оно находится на «границе» внутреннего и внешнего мира человека, оно предметно, соединяет в себе сознание и бессознательное, одновременно постоянное (у нас в любой момент есть какое-то переживание) и дискретное (переживания – разные). Пе-

реживание есть миг, в котором напряженно-драматически соединяется всё содержание психологической жизни человека и освещается смыслом...

Таким образом, антиномия «аффект – интеллект» разрешается в смысле. Последний мы понимаем как единство всех явлений сознания и бессознательного, актуализирующихся в данном событии.

Таким образом, смысл (единство аффекта и интеллекта) и есть то всеобщее конкретное, которое диалектически открыл Л.С. Выготский как суть психологической жизни. Смысл, в таком его понимании, можно считать завершающим принципом психологии как науки.

...Гамлет ищет смысл происходящего. Он аффектирован, но хорошее и плохое (терминология Спинозы) сплелись в один противоречиво-трагичный ком... Смысла нет. Он настолько напряжен, аффектирован и сосредоточен на решении внутренних противоречий, что столкновение его связности (Спиноза) с другими связностями приводит к их гибели. Количество смертей растет, виноват ли он в этом? Гамлет *переживает*. Он христианин и не должен верить в привидения, но языческие корни еще остались и *заставляют* верить. В итоге, он *не знает* – верить или не верить Тени... Он любит и ненавидит мать одновременно. Он, как все, боится убийства и жаждет мести. Он ищет и не находит... Переживание извне (!) прерывает смерть...

Последние слова Л.С. Выготского перед кончиной – «Я готов»... Мы не можем судить о том, *что* он сказал. Но как ученый он сказал, что понял, и успел это донести до нас...

Дальнейшее – молчание. Увы...

#### Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития. СПб.: Питер, 2001. С. 56–79.
2. *Выготский Л. С.* Психология искусства. М.: Педагогика, 1987. 344 с.
3. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. М.: Педагогика, 1982. 488 с.
4. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
5. *Выготский Л. С.* Трагедия о Гамлете, принце Датском, В. Шекспира // Полное собрание сочинений: в 16 т. Т. 1. М.: Левь, 2015. С. 77–306.
6. *Гете И.* Собрание сочинений. М., 1997.
7. Записные книжки Л. С. Выготского. Избранное / под общ. ред. Е. Ю. Завершневой и Р. ван дер Веера. М.: Канон+, 2017. 608 с.
8. *Ильенков Э. В.* Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении // Собрание сочинений. Т. 1. М.: Канон+, 2019. С. 23–353.
9. *Ильенков Э. В.* О воображении // Собрание сочинений. Т. 3. М.: Канон+, 2020. С. 185–206.

10. Ильенков Э. В. Об эстетической природе фантазии // Собрание сочинений. Т. 3. М.: Канон+, 2020. С. 84–135.
11. Л. С. Выготский: начало пути. Воспоминания С. Ф. Добкина о Льве Выготском [публ., ред., предисл. и коммент. И. М. Фейгенберга]. Ранние статьи Л. С. Выготского. Иерусалим: Иерусалимский изд. центр, 1996. 108 с.
12. Лосев А. Ф. Диалектика мифа // Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура. М.: Политиздат, 1991. С. 21–186.
13. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. М.: Прогресс: Универс, 1994. 480 с.
14. Свасьян К. А. Иоганн Вольфганг Гете. М.: Мысль, 1989. 191 с.
15. Спиноза Б. Этика. СПб.: Азбука: Азбука-Аттикус, 2019.
16. Фрейд З. Толкование сновидений. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.
17. Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени. М.: Прогресс, 1996. 331 с.

УДК 159.955+159.9.072

**Разумникова Ольга Михайловна**

д-р биол. наук, доц.,

проф. кафедры психологии и педагогики,

Новосибирский государственный технический университет, Россия

**Каган Владислав Александрович**

аспирант,

Новосибирский государственный технический университет, Россия

**Olga M. Razumnikova**

Dr. Sci. (Biolog.), Associate Professor,

Professor of the Department of psychology and pedagogy,

Novosibirsk State Technical University, Russia

**Vladislav A. Kagan**

postgraduate,

Novosibirsk State Technical University, Russia

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ КОМПОНЕНТОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО И ОБЩЕГО ИНТЕЛЛЕКТА<sup>1</sup>**

**Аннотация.** Изучено соотношение компонентов эмоционального интеллекта (EIQ), полученных на основе личностного подхода, и вербального, арифметического и зрительно-пространственного компонентов общего интеллекта с учетом пола и выбранного студентами профиля обучения. Обнаружено, что вербальные компоненты IQ в большей степени связаны

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства науки и высшего образования в рамках Госзадания (проект № FSUN-2020-0009).

с особенностями эмоциональной регуляции когнитивной деятельности у студентов-математиков, а пространственный компонент – у психологов; для мужчин характерны положительные связи с EIQ вербального и арифметического компонентов IQ, а для женщин – тенденция к отрицательным.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, компоненты общего интеллекта, половые различия, профессиональный выбор.

## RELATIONSHIPS BETWEEN COMPONENTS OF EMOTIONAL AND GENERAL INTELLIGENCE

**Abstract.** The ratio of the components of emotional intelligence (EIQ), obtained on the basis of a personal approach, and the verbal, arithmetic and visual-spatial components of general intelligence, taking into account gender and the profile of training chosen by students, was studied. It was found that the verbal components of IQ are more associated with the indices of emotional regulation of cognitive activity in mathematician students, and the spatial component – in psychologists; men are characterized by positive relationships with the EIQ of the verbal and arithmetic IQ components, while women tend to be negative.

**Keywords:** emotional intelligence, components of general intelligence, gender differences, professional choice.

Положение об единстве аффекта и интеллекта было выдвинуто Л.С. Выгодским для объяснения роли эмоций в возрастных изменениях регуляции поведения и когнитивных функций. В современной психологии эта идея получила широкое развитие в представлениях об эмоциональном интеллекте, который согласно общепринятому определению отражает способности воспринимать, понимать, использовать и регулировать эмоции. Исследования взаимосвязи эмоций и когнитивных процессов имеют длительную историю (см. например, [1, 2, 7] и представлены в настоящее время разными подходами к психометрической оценке эмоционального интеллекта (ЭИ). В соответствии с личностным подходом для определения ЭИ используется самооценка переживаемых эмоций в разных поведенческих ситуациях, согласно когнитивному – оцениваются способности распознавать и интерпретировать эмоции в предложенных тестовых условиях [4, 6, 15, 17].

Согласно каскадной модели ЭИ наиболее тесную связь с когнитивными способностями имеют такие компоненты ЭИ как понимание эмоций и регулирование эмоций, которое в свою очередь совместно с когнитивными способностями и эмоциональной стабильностью как личностной чертой определяют эффективность деятельности [13]. Поэтому для понимания закономерностей эмоциональной регуляции, необходимой для гибкого решения проблем и успешной адаптации, или с практической точки зрения для психоэмоциональной коррекции эффективности профессиональной деятельности



предлагается совмещать методики личностного и когнитивного подхода при оценке компонентов ЭИ [16,19].

Исследование роли ЭИ в результативности решения тестовых задач вызвало выделение «hot» и «cool» когнитивных процессов, т.е. эмоционально нагруженных или эмоционально нейтральных, причем влияние ЭИ как способностей отмечено только в регуляции «hot» когнитивной деятельности [10]. Вследствие генерализованного взаимодействия эмоциональных и когнитивных процессов, в том числе посредством изменений рабочей памяти [11], ЭИ как личностная черта может быть связана с результативностью «cool» когнитивной деятельности, например, при тестировании структуры интеллекта: вербальных, арифметических и зрительно-пространственных способностей. Проверка этой гипотезы и стала целью нашего исследования. Принимая во внимание известные данные о возможных различиях IQ и ЭИ в зависимости от пола и выбранной профессии [5, 9, 12, 18], особенности взаимосвязи ЭИ и IQ были исследованы с учетом возможного влияния этих факторов.

**Методика исследования.** В исследовании приняли участие студенты НГТУ (82 мужчины и 138 женщин) двух факультетов: прикладной математики и информатики (ФПМИИ) (88 человек) и гуманитарного образования (ФГО) (132 человека).

Для определения структуры аналитических («cool») способностей использовали методику Р. Амтхауэра с тестированием четырех вербальных компонентов IQ (IQv1, IQv2, IQv3, IQv4), двух арифметических (IQa1, IQa2) и двух зрительно-пространственных (IQs1, IQs2). Вербальные 1,2,3 и 4-й субтесты предназначены для оценки общей осведомленности, способностей к семантической классификации слов, к ассоциативной связи и поиску аналогий, и понятийной категоризации, соответственно. IQa1 направлен на решение стандартных арифметических задач, IQa2 – на поиск числовых последовательностей, а IQs1, IQs2 – на определение способностей к двумерной группировке пространственных объектов и операций с ними в трехмерном пространстве.

ЭИ оценивали согласно личностному подходу на основе самооценки поведения согласно семи шкалам: выражение положительных и отрицательных эмоций (ЭИ1 и ЭИ2, соответственно), внимание к эмоциям (ЭИ3), роль эмоций в принятии решений (ЭИ4), отзывчивость на радость (ЭИ5) или к несчастьям (ЭИ6) и эмоциональное участие (ЭИ7) [3].

**Результаты исследования и их обсуждение.** Дисперсионный анализ показателей интеллекта выполняли с факторами ПОЛ (2) и ФАКУЛЬТЕТ (2). Обнаружены достоверные эффекты фактора ФАКУЛЬТЕТ ( $F_{1,121}=25,59$ ;  $p<0,0001$ ;  $\eta^2=0,17$ ), обусловленный большими значениями IQ для ФПМИИ, чем ФГО (соответственно,  $110,3\pm 1,3$  и  $103,0\pm 0,7$ ) и взаимодействие ФАКУЛЬТЕТх

IQ ( $F_{7, 847}=2,77$ ;  $p<0,008$ ;  $\eta^2=0,02$ ) (рис.1), а для ЭИ – фактора ПОЛ ( $F_{1, 220}=44,16$   $p<0,0001$ ) при больших значениях у женщин, чем мужчин ( $33,8\pm 0,3$  и  $30,1\pm 0,4$ ) и взаимодействие ПОЛ x ЭИ ( $F_{6,1320}=6,93$ ;  $p<0,0001$ ) (рис.2). Post-hoc анализ указанных взаимодействий с использованием поправки Бонферрони выявил достоверно более высокие значения IQv1, IQv3, IQv4, IQa1, IQs1 в группе ФПМИИ, чем в ФГО (рис.1) и показателей ЭИ у женщин по шкалам ЭИ6 и ЭИ7 (рис. 2).

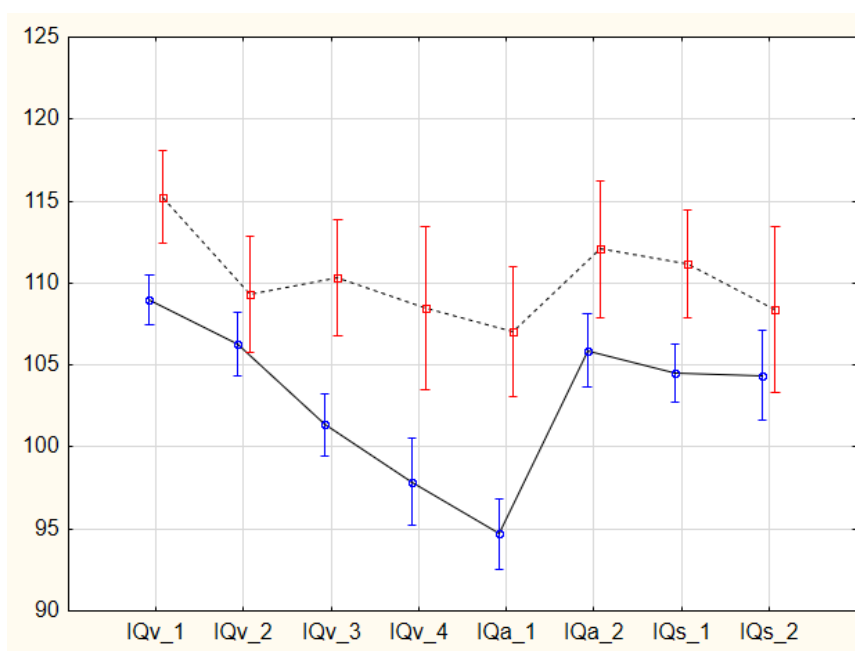


Рис. 1. Различия структуры интеллекта в группах ФПМИИ (пунктир) и ФГО (сплошная линия)

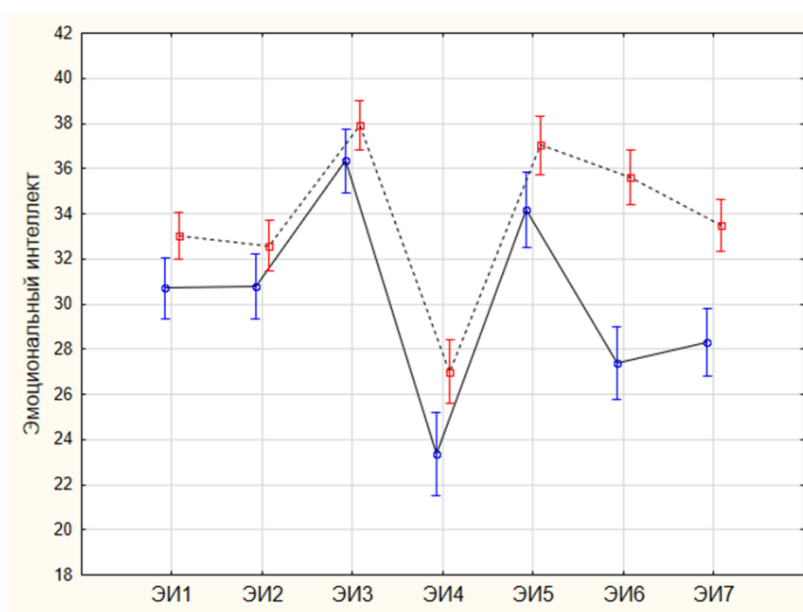


Рис. 2. Различия структуры эмоционального интеллекта в группах женщин (пунктир) и мужчин (сплошная линия)

Обнаруженные особенности структуры IQ с максимальными различиями в арифметическом компоненте IQa1 соответствуют выбранным студентам профессиям, а профиль ЭИ – характеризующему женщин более выраженному эмоциональному участию (ЭИ7) и отзывчивости к несчастьям (ЭИ6).

Результаты корреляционного анализа между показателями IQи ЭИ для каждой группы приведены в табл. 1. Дополнительно к семи шкалам ЭИ для анализа были использованы показатели соотношения выражения положительных и отрицательных эмоций (Кв\_п/о) и отзывчивости на положительные и отрицательные эмоций (Ко\_п/о).

Полученные данные указывают на более выраженную взаимосвязь компонентов ЭИ иIQ в группах ФПМиИ и мужчин, что можно связать «потолочным» эффектом ЭИ, т.е. его более высокими значениями в группах ФГО и женщин и, соответственно, ослаблению влияния ЭИ. При этом связи между ЭИ иIQ оказываются преимущественно негативные, тогда как у студентов ФПМиИ и в группе мужчин – положительные, за исключением корреляции IQs2 и ЭИ4, указывающей, что чем выше показатель «использование эмоций в принятии решений», тем ниже уровень зрительно-пространственного компонента интеллекта, а также IQv3 и ЭИ2, т.е. повышение выражения отрицательных эмоций сопровождается снижением эффективности поиска ассоциаций по заданным правилам.

Таблица 1

**Связь показателей общего и эмоционального интеллекта  
в зависимости от выбранной профессии и пола**

| ФПМиИ            |        | ФГО              |        | Мужчины      |        | Женщины    |       |
|------------------|--------|------------------|--------|--------------|--------|------------|-------|
| Переменные       | r      | Переменные       | r      | Переменные   | r      | Переменные | R     |
| IQv2 иКв_п/о     | 0,24*  | IQs1 и ЭИ1       | -0,22* | IQv2 и ЭИ4   | 0,26*  | IQa2 и ЭИ7 | 0,21  |
| IQv3 и<br>Кв_п/о | 0,21*  | IQs1 и<br>Кв_п/о | -0,22* | IQv2 и ЭИ6   | 0,24*  | IQs1 и ЭИ4 | -0,14 |
| IQv4 и ЭИ3       | 0,38*  |                  |        | IQv2и Кв_п/о | 0,21   | IQs2 и ЭИ6 | -0,13 |
| IQa1 и<br>Ко_п/о | 0,44*  |                  |        | IQv3 и ЭИ2   | -0,23* |            |       |
| IQs2 и ЭИ4       | -0,22* |                  |        | IQa1и Кв_п/о | 0,28   |            |       |
|                  |        |                  |        | IQa2 и ЭИ6   | 0,39*  |            |       |
|                  |        |                  |        | IQa2и Кв_п/о | 0,26   |            |       |

Примечание: \* –  $p < 0,05$ ; в остальных случаях  $p < 0,10$

Следовательно, можно заключить, что в соответствии с нашей гипотезой показатели ЭИ согласно их самооценке связаны с результативностью когнитивной деятельности при тестировании вербальных, арифметических и зрительно-пространственных способностей, причем паттерны такой взаимосвязи зависимы от пола и выбранной студентами профессии. Вербальные компоненты IQ

в большей степени связаны с особенностями эмоциональной регуляции когнитивной деятельности у студентов ФПМИ, а пространственный компонент – у ФГО; для мужчин характерны положительные связи с ЭИ вербального и арифметического компонентов IQ, а для женщин – тенденция к отрицательным. Обнаруженные взаимосвязи показателей ЭИ и IQ (табл.1) при их межгрупповых различиях (рис.1 и рис.2) согласуются с каскадной моделью ЭИ [13], однако, при условии умеренной эмоциональной реактивности.

### Список литературы

1. Андреева И. Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 83–92.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982.
3. Князев Г. Г., Митрофанова Л. Г., Разумникова О. М. [и др.] Адаптация русскоязычной версии опросника эмоционального интеллекта К. Барчард // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 4. С. 112–120.
4. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 29–36.
5. Разумникова О. М. Связь интеллекта и личностных черт с креативностью студентов математиков и гуманитариев // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 1. С. 69–78.
6. Сергиенко Е. А., Ветрова И. И. Эмоциональный интеллект: русскоязычная адаптация теста Мэйера-Сэловея-Карузо (MSCEIT V2.0) [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2009. № 6 (8). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2009n6-8/243-sergienko-vetrova8.html> (дата обращения: 7.10.2020).
7. Тихомиров О. К. Психология мышления. М.: Изд-во МГУ, 1984.
8. Dolores M. de los., Sierra V., África M. [etc.] Emotional intelligence and its relationship with gender, academic performance and intellectual abilities of undergraduates // Electronic Journal of Research Educational Psychology. 2013. Vol. 11. № 2. P. 395–412.
9. Fida A., Ghaffar A., Zaman A. [etc.] Gender comparison of emotional intelligence of university students // Journal of Education and Educational Development. 2018. Vol. 5 (1). P. 172–188.
10. Gutiérrez-Cobo M. J., Cabello R., Fernández-Berrocal P. The relationship between emotional intelligence and cool and hot cognitive processes: A systematic review // Front. Behav. Neurosci. 2016. Vol. 10. Art. 101.
11. Gutiérrez-Cobo M. J., Cabello R., Fernández-Berrocal P. Performance-based ability emotional intelligence benefits working memory capacity during performance on hot tasks // Scientific Reports. 2017. Vol. 7 (1). Art. 11700.
12. Halpern D. F. Sex differences in intelligence: Implications for education // American Psychologist. 1997. Vol. 52 (10). P. 1091–1102.
13. Joseph D. L., Newman D. A. Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model // Journal of Applied Psychology. 2010. Vol. 95 (1). P. 54–78.
14. Kong D. T. Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT/MEIS) and overall, verbal and nonverbal intelligence: meta-analytic evidence and critical contingencies // Personality and Individual Differences. 2014. Vol. 66. P. 171–175.

15. Mayer J. D., Salovey P. "What is emotional intelligence?" // Salovey P., Sluyter D. J. Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications. NY: Basic Books, 1997. P. 3–34.

16. Peña-Sarrionandia A., Mikolajczak M., Gross J. J. Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: a meta-analysis // Frontiers in psychology. 2015. Vol. 6. Art. 160.

17. Petrides K. V., Furnham A. Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies // European Journal Personality. 2001. Vol. 15 (6). P. 425–448.

18. Schulte M. J., Ree M. J., Carretta T. R. Emotional intelligence: Not much more than G and personality // Personality and Individual Differences. 2004. Vol. 37 (5). P. 1059–1068.

19. Vesely Maillefer A., Udayar S., Fiori M. Enhancing the Prediction of Emotionally Intelligent Behavior: The PAT integrated framework involving trait EI, ability EI, and emotion information processing // Frontiers in psychology. 2018. Vol. 9. Art. 1078.

УДК 159.9.072.43

**Резванцева Марина Олеговна**

канд. психол. наук,

доц. кафедры психологии и методологии образования РГГУ,  
доц. кафедры общей и педагогической психологии МГОУ, Россия

**Marina O. Rezvantseva**

Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor of the Department of psychology  
and methodology of education of RSUH,  
Associate Professor of the Department of General and pedagogical psychology  
of Moscow state regional University, Russia

## **ИЗУЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ОЦЕНИВАНИЯ С ПОЗИЦИИ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**Аннотация.** Психологический процесс оценивания с позиции культурно-исторической теории как высшая психическая функция имеет помимо операциональной стороны и социально-психологическую сторону. Процесс оценивания соответственно имеет региональную опосредованность. На выборке более 1200 подростков из восточного и западного регионов СНГ доказано, что существуют региональные различия в оценивании. Подростки восточного региона СНГ оценивают объекты, сверстников и себя более сходно со средними оценками группы. И для них такой характер оценок позволяет продемонстрировать свою лояльность этой группе для того, чтобы пользоваться ее покровительством. Подростки западного региона СНГ усваивают оценки относительно рано и затем при смене групп используют эти оценки и самооценку, менее сходно со средними оценками группы сверстников. Подобные оригинальные оценки позволяют западному подростку утвердиться в данной группе.

**Ключевые слова:** процесс оценивания, социальные компоненты оценивания, региональная детерминация оценивания у подростков.

## **STUDY OF THE ASSESSMENT PROCESS FROM THE PERSPECTIVE OF CULTURAL AND HISTORICAL PSYCHOLOGY**

**Abstract.** The Psychological process of evaluation from the point of view of cultural and historical theory, as the highest mental function, has in addition to the operational side and the socio-psychological side. The assessment process is therefore regionally mediated. In a sample of more than 1200 adolescents from the Eastern and Western regions of the CIS, it was proved that there are regional differences in assessment. Teenagers in the Eastern CIS region rate objects and peers and themselves more similarly to the average group scores. And for them, this type of assessment allows them to demonstrate their loyalty to this group in order to enjoy its patronage. Adolescents in the Western CIS region learn grades relatively early and then use these grades and self-assessment when changing groups, which is less similar to the average scores of a peer group. Such original assessments allow a Western teenager to establish himself in this group.

**Keywords:** assessment process, social components of assessment, evaluation determination.

Проблема оценки и оценивания в психологии не смотря на обширную литературу по данному вопросу М.Б. Арнольд, Р.С. Лазаурис, Э. Берн, М. Вебер, Дж. Тибо, Г. Келли, П. Сорокин, Т. Парсонс, Г.М. Андреевоа, А.А. Агеев, А.А. Бодалев, В.В. Знаков, А.А. Леонтьева, В. С. Магун, Д. Майерс, И.С. Кон, А.А. Кроник, Л.А. Петровская и др. является достаточно малоизученной. Речь идет не просто об узнавании или категоризации объекта, а именно об его оценке. Различия между узнаванием и оцениванием заключается в том, что в оценке помимо узнавания присутствует некий субъективный компонент, который отличает оценку одного человека от оценки другого. Различие в этих субъективных компонентах оценок людей на одно и то же событие или объект приводит к разным, иногда противоположным ожиданиям друг от друга, что и препятствует в конечном итоге организации совместной деятельности. Чтобы избежать подобных ситуаций необходимо понимать психологическое содержание процесса оценивания и учитывать его составляющие при взаимодействии с партнером. Это касается любых социальных взаимодействий: в образовании, в семье, в бизнесе и политике и пр. До сих пор остается не изученным психологическая структура процесса оценивания, остается не понятным, почему люди живущие или работающие много лет вместе имеют разные оценки объектов или ситуаций. Как избежать напряжений и согласовать их позиции, что именно в оценках другому человеку нужно учитывать. Как научить детей процессу бесконфликтного оценивания, над чем именно работать при этом. Безусловно, сегодня это согласование разных оценок людей и обучение оцениванию происхо-

дит на интуитивном уровне, но этого явно не достаточно. Поэтому процесс оценивания нуждается в подробном психологическом изучении.

Во многих исследованиях оценивания как категоризации существуют различные подходы к его детерминации. В отечественной традиции с позиций культурно-исторической психологии (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, В. К Шабельников и др.) психика субъекта является производной от социальной ситуации развития и формируется путем перехода от интерпсихических форм взаимодействия субъекта к интрапсихическим. Соответственно, процесс оценивания, как высшая психическая функция, включает в себя социально-психологическую и операционально-техническую стороны. Мы подробно исследовали с позиций теории деятельности процесс оценивания объектов и субъектов дошкольниками и школьниками и выявили методом поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина структуру и функцию психологического процесса оценивания (Резванцева М.О. 2019).

Функция оценивания заключается в учете социально значимых компонентов действия оценщиком при опознании объекта для организации его взаимодействия с другими субъектами [3]. Данная функция конкретизирует идеи Л.С. Выготского о том, что у любого действия существует явный, видимый результат, и менее очевидный, скрытый, касающийся утверждения субъекта путем получения видимого результата в определенных социальных отношениях. Другими словами, человек делает что-то, чтобы доказать этим что-то – кому-то. Оценивание взрослого происходит мгновенно, как операция в случае его автоматизации и сопровождает любое действие человека. Операция оценивания ориентирована именно на реализацию этой социальной функции действия. Необходимость присутствия оценивания в действии в том, что в случае рассогласования его социальной функции с реальным выполнением, действие может быть откорректировано по ходу или, вообще, блокировано. В случае согласования и выполнения действия отвечающего социальным ожиданиям окружающих, оценивание позволяет его успешно завершить и тем самым социально утвердиться субъекту этого действия.

Ранее в наших работах [2, 3] была выявлена структура мгновенного, скрытого от наблюдений процесса оценивания, который включает в себя следующие компоненты:

операционально-технические, относительно постоянные и присутствующие в любом оценивании:

- определение заказчика оценивания и выделение границ объекта;
- актуализация оценочных категорий, необходимых для реализации оценивания;

- сопоставление выделенных параметров объектов с социально заданными эталонами, которые отображают применяемые оценочные категории;
- выделение в оцениваемом объекте параметров, согласно функции оценивания.

Первый компонент, определение заказчика оценивания и выделение границ объекта, ориентирует оценщика для кого именно происходит оценивание, на кого направлены результаты. (В качестве иллюстрации этого положения можно вспомнить рыдающего трех летнего ребенка, когда он в ответ на успокаивающие слова бабушки говорит: «Уходи, я не тебе плачу...»). Прежде чем оценивать, субъект выясняет во взаимодействии с кем он выскажет эту оценку и что именно оценивается в объекте. В наших экспериментах выявлено, что абстрактные геометрические фигуры дошкольники оценивали по разному, в зависимости от того, для кого происходило это оценивание. Например, окружность для мамы – это и зеркало, и кулон, и тарелка, и торт, а та же окружность для няни – это тазик его помыть, стиральная машина, лужа, озеро. В данном оценивании дошкольников подтверждается положение Л.С. Выготского об первичной интерпсихичности действия человека и о том, что именно другой субъект реально или идеально существующий запускает операцию оценивания. Конечно, можно оценивать и для себя, когда дело касается качества пищи или научной статьи и тогда сам субъект выступает заказчиком оценивания, но это касается только отдельных действий, а деятельность по природе межсубъектна.

Второй компонент, актуализация оценочных категорий, необходимых для реализации оценивания, означает то, что разными людьми используются различные оценочные категории для осуществления оценки одного и того же явления или ситуации. Учитель характеризует шар как геометрическое тело, дошкольник, как мячик, астроном, как модель земного шара и т.д. В отличие от взрослых, использующих оценочные категории, сформированные в школе, в вузе, при занятиях той или иной деятельностью, дошкольник черпает их из своего опыта взаимодействия с окружающими, называя отрезок – «кроватью», «штангой», «качелькой» и пр. В процессе оценивания изображений существуют общепринятые эталоны, с которыми эти изображения очень быстро сравниваются и узнаются. Данное предметное сравнение дошкольник преимущественно использует и в оценивании абстрактных знакомых геометрических форм. В ситуации отсутствия таких общепринятых эталонов в оценивании изображения, субъект более длительное время тратит на выработку собственных оценочных эталонов.

Третий компонент оценивания, сопоставление выделенных параметров объектов с социально заданными эталонами, которые отображают применяемые оценочные категории, исследован в философии и психологии. Многие ав-



торы (А. Лазаурис, Дж. Брунер, Н.Н. Ланге, В.К. Вилюнас, Г.М. Андреева, А.А. Агеев, А.А. Бодалев, А.В. Брушлинский, В.В. Знаков, А.А. Леонтьев, Д. Майерс, В.С. Мерлин, Л.А. Петровская, И.С. Кон, А.А. Кроник, Н.А. Батурин и др.) считают сутью оценивания именно сопоставление оцениваемых параметров объекта или ситуации с существующими в обществе эталонами. Эти эталоны упорядочивают наше познание и являются разграничительными маркерами оцениваемого. Однако это, как показали наши исследования, такое сопоставление, очевидное даже для философов, далеко не единственный компонент оценивания.

Четвертый операционально-технический компонент оценивания – выделение в оцениваемом объекте параметров, согласно функции оценивания означает, что человек (дошкольник в нашем эксперименте) постепенно научается выделять в объекте оценивания заданный параметр (форму объекта), игнорируя цвет, размер и пр. свойства объекта. Причем эта заданность определенного параметра требуется в данном случае значимым субъектом в понятной и принимаемой обоими ситуациями. Игнорирование подобного компонента оценивания приведет к нарушению социального взаимодействия оценщика.

Психолого-социальные компоненты реальной ситуации выполнения действия, которые могут изменяться в зависимости от особенностей взаимодействия с другими субъектами. Как показали наши исследования, к таким компонентам социально-психологической ситуации, детерминирующей процесс оценивания относятся:

- характер социальной группы, влияющий на оценочные категории и функции процесса оценивания;
- положение субъекта в социальной группе, от которого зависят личностные смыслы оценивания;
- противоречия между оценочными категориями, усвоенными субъектом в житейских ситуациях и оценочными категориями, полученными в учебном процессе;
- совпадение оценочных категорий субъекта с оценочными категориями, принятыми в социальной группе;
- степень усвоенности социально заданных компонентов оценивания.

Рассмотрим кратко каждый из впервые выявленных социально-психологических компонентов оценивания.

Первый из них – характер социальной группы, влияющий на оценочные категории и функции процесса оценивания означает, что, как говорит русская пословица: «Ребенок учится тому, что видит у себя в доме». «Что такое хорошо и что такое плохо» в оценивании объектов и ситуаций субъекта зависит от принадлежности его к определенному микро коллективу, в котором он усваивает

требования этого коллектива, взаимодействуя с его представителями. Ниже мы подробнее рассмотрим влияние региональной социальной группы на процесс оценивания у подростков.

Второй социально-психологический компонент оценивания, положение субъекта в социальной группе, от которого зависят личностные смыслы оценивания, выявлен в эксперименте с дошкольниками по шкалированию изображений [3]. В оценке помимо узнавания объекта присутствует его эмоционально-смысловая оценка субъекта, сложившееся в его непосредственном опыте. Так, у большинства дошкольников овальные и замкнутые формы считались красивыми, в отличие от фигур с углами, прямых линий и отдельно углов, которые оценивались отрицательно. Например, «окружность» – «кружок», «нету углов, овальный», «разноцветный, как будто», «похож на воздушный шарик», «похож на батут, прыгать и скакать», «это колесико, на даче катаюсь», «солнышко». Однако, в ответах испытуемых встречались отдельные положительные оценки отрезка: – «спокойный человек, не кричит...», «похож на качели». Субъект занимает определенное положение в группе, которое и влияет на его взаимоотношения с окружающими и характер деятельности, порождающий эмоционально-смысловой компонент оценивания. Дошкольник с помощью эмоционально-смыслового компонента раскрывает свое индивидуальное отношение к оцениваемым формам.

Третий социально-психологический компонент оценивания – это противоречия между оценочными категориями, усвоенными субъектом в житейских ситуациях и оценочными категориями, полученными в учебном процессе. Они ярко проявились в контрольном эксперименте, в котором большинство дошкольников использовало усвоенные эталонные категории оценивания, однако достаточно значимыми оставались и ранее усвоенные житейские оценочные категории, что позволяет говорить о существующем определенном противоречии между ними.

Четвертый компонент социально-психологической ситуации, влияющей на оценивание – совпадение оценочных категорий субъекта с оценочными категориями, принятыми в социальной группе. Как выявлено нами, при сопоставлении оценивания подростков из разных регионов СНГ, степень такого совпадения может быть различной в восточном и западном регионах. Это зависит от характера организации деятельности в них, что показано ниже.

Пятый социально-психологический компонент оценивания, а именно, степень усвоенности социально заданных компонентов оценивания, проявился в том, что при индивидуальном обучении дошкольника степень усвоения эталонных категорий ниже, в отличие от усвоения при групповом обучении. Дру-

гими словами, автоматизация эталонных компонентов оценивания зависит от формы обучения.

В данной статье мы подробнее исследуем социальный компонент оценивания, касающийся характера социальной группы, детерминирующей оценочные категории и функции процесса оценивания. Опираясь на работы В.К. Шабельникова [5] о существовании региональных различий в структуре организации деятельности в восточном и западном регионах СНГ, появляется возможность применить эти особенности к исследованию процесса оценивания. Суть этих различий в том, что в восточном регионе постепенно происходит разрушение традиционной родовой семьи, но ритуалы совместной деятельности остаются сохранены, поэтому можно предположить, что индивидуальное оценивание в восточном регионе будет больше соотнесено со средними оценками группы. В западном же регионе, по мнению В.К. Шабельникова [4, 5], господствует нуклеарная городская семья, субъекты которой самостоятельно ориентируются в социальной деятельности и соответственно для ее обеспечения человек должен и оценивать происходящее с опорой на окружающие его ранее группы. Поэтому его оценивание предположительно будет в меньшей степени совпадать с оценками реальной группы.

Существуют различия в организации деятельности в восточном и западном регионах СНГ и оценивание, как важная операция любого действия также предполагается различной в рассматриваемых регионах. Существуют ли особенности в процессе оценивания у подростков из разных регионов СНГ?

Отличия в деятельности в восточном и западном регионах СНГ связаны с культурно-историческими особенностями функционирования субъекта в определенной регионе. В восточном регионе СНГ еще сохранены традиции совместного взаимодействия внутри рода, реально действующие на протяжении всей жизни субъекта. Насколько в процессе оценивания восточный подросток будет проявлять согласование собственного оценивания с оценками реальной группы?

Соответственно, в западном регионе СНГ в силу отсутствия постоянного пребывания в одной группе, ребенок на протяжении взросления постоянно меняет группы по интересам, по увлечениям и пр., а в подростковом возрасте перестает ориентироваться на семью и начинает в большей мере учитывать социальные потребности при выборе профессии, то он вынужден рано интериоризировать оценки значимых групп. Поэтому важно выявить насколько западный подросток будет в своих оценках менее зависим от среднегрупповых оценок реальной группы сверстников?

Первая цель исследования заключается в подтверждении предположения о том, что как социально детерминированная психическая функция, оценивание

содержит в себе ряд компонентов социальных ситуаций, определяющих логику и генезис оценивания.

Вторая цель данного исследования состоит в выяснении различий в оценивании объектов и сверстников у подростков восточного и западного регионов СНГ.

Изучение проводилось в Москве и Московской области, Казахстане и Кызыле в средних школах обычных классов (9-10). Выборка составила – 1243 подростка разных национальностей. Выборка восточных подростков – по 246 и 254 человека. Средний возраст подростков – 16.8 лет. Выборка западных подростков – 335 человек из Москвы и 396 из Подмосковья Средний возраст – 16.4 года. Все испытуемые постоянно проживали в исследуемом регионе и обучались в школе не менее года.

В исследовании региональных особенностей оценивания и самооценивания подростков из разных регионов СНГ использовался «Семантический дифференциал» [1] и модификация методики «Незаконченные предложения» [3]

Эмпирическое исследование особенностей процесса оценивания у подростков восточного и западного регионов СНГ показало, что существуют значимые различия по степени совпадения индивидуальных оценок подростка с оценками сверстников (критерий Стьюдента,  $p < 0,01$  и  $p < 0,05$ ). У подростков из восточных регионов оценки объектов и одноклассников в большей степени совпадали со средними оценками группы. В западном регионе у подростков выявлены, оценки, имеющие меньшую степень совпадения со средними оценками группы. При исследовании использования оценочных категорий подростками указанных групп, также были выявлены значимые различия.

В таблице 1 показано, что существуют значимые различия в оценивании геометрических фигур старшими школьниками из разных регионов. Так, круг, угол, отрезок овал, прямая и шестиугольник значимо различаются в оценке подростками западного и восточного регионов СНГ по параметру «доброты» ( $p < 0,01$ ).

*Таблица 1*

**Сравнение показателей оценки подростками восточного и западного регионов СНГ фигур в результате ранжирования по параметру «добрый – злой» при помощи критерия Манна– Уитни**

**Описание групп**

| Фигуры    | Регион    | Размер   | Средний ранг |
|-----------|-----------|----------|--------------|
| <i>1</i>  | <i>2</i>  | <i>3</i> | <i>3</i>     |
| Волнистая | Восточный | 600      | 598, 56      |
|           | Западный  | 600      | 602, 44      |
| Круг      | Восточный | 600      | 557,65       |
|           | Западный  | 600      | 643, 35      |

Окончание табл. 1

| 1             | 2         | 3   | 3      |
|---------------|-----------|-----|--------|
| Угол          | Восточный | 600 | 627,01 |
|               | Западный  | 600 | 573,99 |
| Ромб          | Восточный | 600 | 594,64 |
|               | Западный  | 600 | 606,36 |
| Отрезок       | Восточный | 600 | 632,59 |
|               | Западный  | 600 | 568,41 |
| Овал          | Восточный | 600 | 565,24 |
|               | Западный  | 600 | 635,76 |
| Прямая        | Восточный | 600 | 643,37 |
|               | Западный  | 600 | 557,63 |
| Треугольник   | Восточный | 600 | 604,79 |
|               | Западный  | 600 | 596,21 |
| Квадрат       | Восточный | 600 | 597,55 |
|               | Западный  | 600 | 603,45 |
| шестиугольник | Восточный | 600 | 574,43 |
|               | Западный  | 600 | 626,57 |

#### Величина и значимость статистики Манна-Уитни

|                      | U                 | Значимость  |
|----------------------|-------------------|-------------|
| Волнистая            | 178838,000        | ,845        |
| <b>Круг</b>          | <b>154290,500</b> | <b>,000</b> |
| <b>угол</b>          | <b>164094,500</b> | <b>,008</b> |
| Ромб                 | 176486,500        | ,556        |
| <b>Отрезок</b>       | <b>160747,000</b> | <b>,001</b> |
| <b>Овал</b>          | <b>158844,000</b> | <b>,000</b> |
| <b>Прямая</b>        | <b>154279,000</b> | <b>,000</b> |
| треугольник          | 177428,000        | ,666        |
| Квадрат              | 178232,000        | ,767        |
| <b>шестиугольник</b> | <b>164361,000</b> | <b>,009</b> |

По степени осознания оценочных категорий ответы подростков из разных регионов СНГ можно разделить на три группы в зависимости от того, с кем соотносил испытуемый результаты осознания: оценивал – «для себя» («красивый» – «я, когда выплусь»), или «для других» («трудолюбивый» – «тудяга, который помогает девочкам») и прочие определения – общие описания отдельных качеств (трудолюбивый – «человек, который любит процесс труда»), название конкретного человека (трудолюбивый – тот человек, которого я очень люблю и уважаю – моя подруга Ай-Суу).

Отличительной чертой осознания категорий оценивания является то, что подростки восточного региона больше соотносят оценочные качества с другими людьми. Например, трудолюбивый понимается как трудящийся на благо

другим, веселый – умеет развеселить окружающих, теплый – делиться душевным теплом и т.д. В данных ответах прослеживается осознание категорий, с учетом морально-нравственных оценок и культурных традиций. Так, «нежный» большинством тувинских подростков отрицается и они считают эту черту женской в отличие от категории «смелый», которая характерна для мужчин, защитников женщин. Определяя категорию «смелый» подростки из Алматы называют Брюса Уиллиса, Робин Гуда, своих друзей, себя. Полезный – по данным алма-атинской выборки в основном тот, кто приносит пользу обществу и другим людям, а не только себе, «думает об окружающих».

По группе подростков западного региона были даны разнообразные ответы, которые испытуемые Москвы и Подмосковья, наряду с общепринятым значением, наполняют «своим» смыслом, не осознавая те группы, в которых происходило усвоение данных оценок. Например: «красивый» человек характеризуется по внутренним качествам или по прилагаемым усилиям для этого – «человек красивый внутри» или «ему самому нравится, как он выглядит». Теплый – означает теплоту отношений и взаимопомощь – «человек, который ценит дружбу и всегда поможет», «тот, у кого дома можно попить чай из большой чашки. Это так приятно». Ответы свидетельствуют о том, что подростки осмысливают внутренние качества одноклассников, морально-этические стороны взаимоотношений с окружающими, проявляют юмор (теплый – «тот, после кого садишься на стул, а он теплый»).

В таблице 2 выделены жирным шрифтом различия при использовании оценочных категорий подростками восточного и западного регионов СНГ. Статистически подтверждено предположение о том, что у подростков восточных регионов преобладает нормативно-групповой тип осознания оценочных категорий, а у подростков западных регионов – нормативно-индивидуальный тип их осознания. Для восточных подростков оценивание помогает в организации совместных с группой действий и в применении оценочных категорий и в их осознании. У западных подростков выявлено меньше единообразие с группой использование оценочных категорий. Осознание этих категорий позволяет подросткам с помощью оригинальных оценок утвердиться в группе сверстников.

Таблица 2

**Сравнение ответов подростков западного и восточного регионов СНГ  
по степени осознания оценочных категорий**

**Описание групп**

| Тип осознания категорий оценивания | Регион    | Размер   | Среднее  |
|------------------------------------|-----------|----------|----------|
| <i>1</i>                           | <i>2</i>  | <i>3</i> | <i>4</i> |
| Нормативно-групповое               | Западный  | 70       | 3,5714   |
|                                    | Восточный | 75       | 6,1733   |

| 1                             | 2         | 3  | 4      |
|-------------------------------|-----------|----|--------|
| Нормативно-индивидуальное     | Западный  | 70 | 7,3143 |
|                               | Восточный | 75 | 4,3733 |
| Тавтологическое               | Западный  | 70 | 1,3429 |
|                               | Восточный | 75 | 2,0533 |
| Штамп                         | Западный  | 70 | 1,0714 |
|                               | Восточный | 75 | 3,6133 |
| Альтруистическое              | Западный  | 70 | 1,2429 |
|                               | Восточный | 75 | ,7467  |
| Конкретно-ситуативное         | Западный  | 70 | ,2286  |
|                               | Восточный | 75 | ,2400  |
| Оригинальность определения    | Западный  | 70 | 1,5857 |
|                               | Восточный | 75 | 1,5733 |
| Самостоятельность определения | Западный  | 70 | 3,2429 |
|                               | Восточный | 75 | 2,1600 |
| Эгоцентричность определения   | Западный  | 70 | ,8714  |
|                               | Восточный | 75 | ,2133  |
| Абстрактность определения     | Западный  | 70 | 1,8714 |
|                               | Восточный | 75 | ,4667  |

#### Величина и значимость статистики Стьюдента

| Тип осознания, определения           | t             | df         | значимость  |
|--------------------------------------|---------------|------------|-------------|
| <b>Нормативно-групповое</b>          | <b>-7,244</b> | <b>143</b> | <b>,000</b> |
| <b>Нормативно-индивидуальное</b>     | <b>7,972</b>  | <b>143</b> | <b>,000</b> |
| <b>Тавтологическое</b>               | <b>-2,400</b> | <b>143</b> | <b>,018</b> |
| <b>Штамп</b>                         | <b>-8,451</b> | <b>143</b> | <b>,000</b> |
| <b>Альтруистическое</b>              | <b>2,762</b>  | <b>143</b> | <b>,006</b> |
| Конкретно-ситуативное                | -,076         | 143        | ,940        |
| Оригинальность определения           | ,038          | 143        | ,970        |
| <b>Самостоятельность определения</b> | <b>3,629</b>  | <b>143</b> | <b>,000</b> |
| <b>Эгоцентричность определения</b>   | <b>4,634</b>  | <b>143</b> | <b>,000</b> |
| <b>Абстрактность определения</b>     | <b>6,870</b>  | <b>143</b> | <b>,000</b> |

При изучении самооценивания, как частного случая оценивания у подростков из изучаемых регионов СНГ выявлено, что, по параметру степень конгруэнтности индивидуальной самооценки подростка с его оценкой группой, испытуемые из разных регионов значимо различаются (критерий Стьюдента,  $p < 0,05$ ) по категориям («теплый», «смелый», «нежный», «трудолюбивый», «веселый», «уверенный»). Обнаружено, что конгруэнтность самооценивания подростка с оценками группы сверстников, выступает значимым показателем социальных компонентов оценивания и значимо различается у испытуемых исследуемых регионов.

Таким образом, выявлено, что оценивание различно у подростков восточных и западных регионов СНГ. Это связано прежде всего с региональными особенностями организации деятельности, по разному детерминирующей оценочные категории и функции процессов оценивания у подростков. Различия в организации жизнедеятельности подростков характеризуются большей (в восточных) или меньшей (в западных) включенностью в реальную совместную деятельность. Схожесть индивидуальных оценок с оценками группы позволяет алма-атинским и кызыльским подросткам проявлять свою лояльность к группе и за счет этого добиваться собственного признания этой группой. У подростков западных регионов СНГ выявлена меньшая степень соотнесенности индивидуального самооценивания с оценками этих подростков сверстниками. Выработка оригинального оценивания в условиях московского мегаполиса способствует их утверждению среди сверстников, повышению их группового статуса.

Итак, оценивание рассматривается нами с позиций культурно исторического (Л.С. Выготский) и деятельностного (А.Н. Лентьев) подхода как процесс, а не как феномен. Подобный подход и использование формирующего эксперимента позволили выявить структуру и функции молниеносной операции оценивания в случае автоматизации его критериев субъектом. Операции оценивания входят в структуру действий субъекта и позволяют ему соотносить процесс выполнения с социальной функцией этого действия. Оценивание каждой выполняемой операции субъекта помимо операционально-технического компонента включает в себя и социально-психологический, позволяющий качество выполнения соотносить с требованиями субъектов, потребителей этого действия. Если это качество достаточно, действие продолжается, если нет – операция корректируется или блокируется. В процессе формирования становится понятной функция операции оценивания, а именно учет социально-заданных компонентов при опознании объектов для организации взаимодействия с другими людьми. Именно оценивание помогает субъекту включиться своими действиями в социальные отношения.

У ребенка, познающего критерии оценивания, оно выступает в качестве учебного действия. Усвоение эталонного оценивания требует большей развертки этого действия для познающего человека. Поэтому в период обучения оно выполняется последовательно, медленно, при взаимодействии с учителем и является именно отдельным действием. Развертка учебного действия оценивания позволяет исследовать его структуру и функции и наблюдать за его усвоением субъектом. Кроме того, понимание процесса оценивания позволит использовать экспериментальные и другие средства для организации процесса обучения оцениванию в образовании, что сейчас происходит интуитивно, стихийно, без опоры на научные достижения. Выявленные нами структура и функции процесса



оценивания позволит более внимательно и подробно экспериментально исследовать каждый выделенный компонент, особенно, почти не изученный, – социальный.

Представленное в данной статье исследование направлено именно на конкретизацию и организацию макроисследования по проверке первого компонента социально-психологической ситуации, детерминирующей оценивание, а именно, что характер социальной группы является определяющим в процессе организации и функции процесса оценивания. Полученные результаты оценивания у подростков подтвердили наше предположение о наличии региональных различий, т.е. различные социо-культурные ситуации жизнедеятельности субъектов в различных регионах СНГ порождают различное оценивание объектов и ситуаций. Основные различия в оценивании восточных и западных подростками заключаются в том, что у восточных подростков индивидуальные оценки в значимо большей степени совпадают с общими оценками группы сверстников. Они оценивают объекты (фигуры, знаки, орнаменты), сверстников и самого себя почти так же, как и в среднем вся группа. Восточные подростки ощущают себя частью группы, хорошо чувствуя общий настрой и высказывая не противоречащие ему оценки объектов и субъектов, что позволяет им пользоваться защитой и покровительством сверстников. Чувство Мы преобладает над ощущением Я и восточный подросток, в большей степени сформированный в совместной деятельности внутри рода, в оценках проявляет большую значимость мнения и оценок группы, чем его собственного.

Западные подростки значимо меньше оценивают объекты, субъектов и самого себя, в сравнении со средними оценками группы. Их оценивание имеет большой разброс значений, высказываются очень разнообразные оценки, иногда прямо противоположные со средним мнением группы. Данные результаты показывают, что для западного субъекта собственная оценка, чувство Я важнее средних оценок сверстников, т.е. важнее чувства Мы. В этом случае западный подросток демонстрирует себя, свои оригинальные оценки объектов, субъектов и себя самого, тем самым утверждаясь в группе сверстников. Сама западная группа функционирует, аккумулируя эти различные оценки ее субъектов.

Формирование более индивидуалистической позиции в оценивании западного подростка связано с определенным разрушением совместной деятельности внутри нуклеарной городской семьи. Западный субъект рано интериоризирует оценки взрослых и формирует устойчивую самооценку, в связи с частой сменой групп во время взросления. Поэтому к подростковому возрасту у него вырабатывается определенная позиция и оценка происходящего, а также начинает складываться самооценка, помогающая ему существовать в разных социальных группах. Это объясняет полученное преобладание в западной группе

испытуемых самостоятельность, эгоцентричность и абстрактность используемых определений, при осознании оценочных критериев.

Выявленные социально-психологические компоненты оценивания (место проживания, характер организации детерминирующие поведение субъекта групп) помогают понять причины различных оценок объектов и событий у подростков из разных регионов СНГ и учитывать их при работе по организации социальных взаимодействий.

#### Список литературы

1. *Петренко В. Ф.* Основы психосемантики. СПб.: Питер, 2005. 480 с.
2. *Резванцева М. О.* Психология оценивания в разных социальных ситуациях: монография. М.: ИИУ МГОУ, 2019.
3. *Резванцева М. О.* Психология оценивания в социально-психологическом взаимодействии. М.: Изд-во МГОУ, 2012. 292 с.
4. *Шабельников В. К., Григорьева С. И.* Семья в образовательном процессе. М.: Изд-во МГОУ, 2019. 152 с.
5. *Шабельников В. К.* Функциональная психология. М.: Акад. проект, 2013. 590 с.

УДК 159.9

**Сизикова Татьяна Эдуардовна**

кан. психол. наук,

доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии,  
Новосибирский государственный педагогический университет, Россия

**Tatyana E. Sizikova**

Cand. Sci. (Psychol.),

Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy  
and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Russia

### ПРИМЕНЕНИЕ ОСНОВ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ К МОДАЛЬНОМУ АНАЛИЗУ РЕФЛЕКСИИ

**Аннотация.** На основе анализа работ Л. С. Выготского мы выделили основы культурно-исторической психологии, которые применили к модальному анализу рефлексии. К таким основам мы отнесли принцип целостности и динамического равновесия, а также метод анализа единиц. Обосновали наше предположение о том, что под единицей целостности, так как ее понимал Л. С. Выготский, мы можем понимать модальность и тем самым выделять модальности рефлексии в рамках оппозиций «социальная ситуация – личность», «развитие – формирование», «действительное – идеальное». Мы выделили модальности рефлексии, работали на основе принципа триангуляции триангулярную сеть модальностей рефлексии,

пронизанную интенциональностью рефлексии и регулируемую на основе динамического равновесия с помощью самой же рефлексии, отношениями между ее модальностями. Модально-интенциональный анализ рефлексии позволяет не только выделять уровень развитости модальностей и направленностей, но и целенаправленно влиять на развитие.

**Ключевые слова:** рефлексия, модальность, интенциональность, принцип триангуляции, динамическое равновесие, целостность, модальный анализ, онтология.

## APPLICATION OF THE BASES OF CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY TO MODAL ANALYSIS OF REFLEXIA

**Abstract.** Based on the analysis of the works of L. S. Vygotsky, we identified the foundations of cultural-historical psychology, which were applied to the modal analysis of reflection. To such foundations, we attributed the principle of integrity and dynamic balance, as well as the method of analyzing units. We substantiated our assumption that by the unit of integrity, as L. S. Vygotsky understood it, we can understand modality and thereby single out modalities of reflection within the oppositions "social situation – personality", "development – formation", "real – perfect." We have identified the modalities of reflection, developed on the basis of the principle of triangulation a triangular network of modalities of reflection, permeated with the intentionality of reflection and regulated on the basis of dynamic equilibrium with the help of reflection itself, the relations between its modalities. Modal – intentional analysis of reflection allows not only to highlight the level of development of modalities and orientations, but also to purposefully influence development.

**Keywords:** reflection, modality, intentionality, triangulation principle, dynamic equilibrium, integrity, modal analysis, ontology.

В современных условия возрастает интерес к работам Л. С. Выготского, чьи идеи опередили свое историческое время и актуальны особенно сейчас, когда осуществляется смена парадигм и типов научной рациональности. Психологическая наука как бы вернулась на новом витке своего развития к рассмотрению целостности и ее единиц в психике.

С. М. Морозов считает, что «в психологической литературе широко употребляется как сам термин "единица психологического анализа", так и его синонимы» [11], и далее, «посредством единицы исследователь конструирует определенное содержание, с его точки зрения, присущее объекту науки. Он вносит в это понятие определенное теоретическое содержание, свою собственную теоретическую интерпретацию предмета. При помощи единицы анализа исследователь выражает свое понимание предмета. Для конкретного исследователя единица анализа выполняет функцию модели предмета. Можно определить единицу психологического анализа как понятие, <...> индивидуальную (авторскую) интерпретацию (смысл) предмета и позволяющее определить место отдельной теории в структуре научного знания» [11]. Б. И. Беспалов выделил, что исследователь, строящий свое представление о психической реально-

сти, может пользоваться «методом единиц», применять некоторые «понятия теории психологических систем, под которыми понимаются целостные, осмысленные и активные процессы и/или результаты взаимодействия человека с миром. Примерами таких систем являются «системы психологических функций» (по Л.С. Выготскому)» [1, С.21].

Таким образом, мы отмечаем, что в современных условиях психологическая наука выделяет и применяет метод анализа с помощью целостных единиц психического.

Основоположником данного метода мы считаем Л. С. Выготского, разработавшего и применившего анализ единиц для раскрытия речевого мышления и других высших психических функций, к которым мы относим рефлексю. Последняя не являлась предметом пристального внимания Л. С. Выготского, но о ней есть разные высказывания, позволяющие построить более конкретное представление о ней, опираясь как на методологические принципы культурно-исторической психологии, так и суждения о рефлексии в ней представленные.

К методологическим основам, позволяющим нам исследовать рефлексю, опираясь на культурно-исторический подход, мы относим принцип целостности и метод анализа единиц.

Мы выделяем, что в понимании Л. С. Выготского, целостность раскрывается в «живом» акте внешнего и внутреннего, в котором можно определить единицы и применить диалектику как метод анализа единиц. Целое не является суммой его частей.

Б. Д. Мещеряков, анализируя лекции Л. С. Выготского о педологии указывает на различие Л. С. Выготским понятий элемент и единица. «Анализ путем разложения на элементы и анализ путем разложения на единицы. При разложении на элементы в итоге утрачиваются свойства целого (общеизвестной иллюстрацией такого разложения служит разложение воды на водород и кислород), в то время как единицы сохраняют интересующие нас свойства целого (например, единицей будет клеточка организма, которая сохраняет многие свойства и функции, присущие всему многоклеточному организму; ссылаясь на эту понятную аналогию, Выготский часто применял термин «клеточка» в широком смысле в качестве синонима «единицы»)» [10, С.105].

Л. С. Выготский утверждал, что начинать исследовать надо не с отдельных частей и пытаться охарактеризовать память, внимание, мышление, что до сих пор характерно как психологической науке, так и способам обучения ей, а с целого, не изучив целое, не изучив развитие в целом, невозможно составить сущностное полное представление о высших психических функциях и их развитии [3].

Метод анализа единиц подразумевает под единицей то, что имеет в себе свойства целого, единицей которого она является. Субстратный подход к исследованию психики подразумевает ее голографическое строение. Л.С. Выготский писал, что: «Первое свойство единицы заключается в том, что анализ выделяет такие части целого, которые не утратили свойств, присущих этому целому» [4, С. 35]. Он также писал, что «под единицей мы подразумеваем такой продукт анализа, который в отличие от элементов обладает всеми основными свойствами, присущими целому, и который является далее неразложимыми живыми частями этого единства» [4, С.13]. В «Лекциях по педологии» Л. С. Выготский проводит сравнительный анализ, показывая, что «педология изучает и наследственность, и среду, прилагая метод, о котором я говорю, т. е. метод разложения на единицы», тогда как, например, генетика и гигиена «изучают наследственность и среду, применяя метод анализа разложения на элементы» [4, С. 43].

Отношения между единицами и внутри единицы являются диалектическими. Для Л.С. Выготского диалектическое отношение внутри единиц целого, так и между ними является принципиальным и основополагающим. Единство заключается в относительно равновесном состоянии между противоположностями в период развития (анализируя возрастные кризисы, он относит это к чувствительным периодам), нарушение равновесия относится к кризису и приводит к изменениям в единстве, порождая новое единство, качественно отличающееся от прежнего, но не отрицающее прежнее, а вмещающее его в себе в другом функциональном состоянии и качестве. Борьба противоположностей внутри целого является основой его развития. Исходя из такого понимания целого, мы считаем, построены представления Л. С. Выготского о развитии – о возрасте и возрастных периодах, «зонах развития». Можно утверждать, что принцип динамического равновесия, является одним из оснований понимания целостности у Л. С. Выготского.

Данные основания применимы как к функциональным отношениям между целостностями, так и внутри целостности.

В своей работе мы применили принципы культурно-исторической психологии целостности и динамического равновесия, а также метод анализа единиц целого.

Рассматривая рефлексию как самостоятельный феномен психического, мы выделили единицы анализа ее целостности и отношения между ними. В качестве такой единицы для нас выступает модальность. Мы смеем предполагать, что Л. С. Выготский, выделял в качестве единиц целого переживание, как единство аффективной жизни психического, так и ее когнитивной стороны, и другие единицы, определял их как модальности психического.

Модальность, как ее определила А. А. Медова является единицей целостности, несущей в себе онтологическое существование объекта [9]. Как считает З. С. Лысова, «непосредственный модальный анализ сущего – это чистый фундаментальный онтологический анализ. Его можно найти практически в любой онтологической системе. Наиболее знаковыми для становления программы модального анализа являются концепции Аристотеля, Г. В. Лейбница, И. Канта, Й. Ф. Шеллинга, Г. В. Ф. Гегеля и Н. Гартмана. Именно в этих концепциях происходит становление модальных доминант как первичных категорий» [8, С. 24].

А. Н. Трубина подчеркивает, что модальность является категорией, которая синтезирует в себе все модальные понятия, позволяющие выразить многообразные состояния субстанции [17]. По ее мнению, ключевой характеристикой модальности является вариативность, которая позволяет передать многообразие состояний. Модальность выражается в категориях. К модальным категориям в философии отнесены действительное, необходимое, возможное и их противоположности. Отношения между этими категориями являются предметом исследования в трудах М. Н. Эпштейна [23] и других философов. А. А. Медовой был поставлен вопрос, как из отношений одних модальностей появляются другие модальности [9].

В принципе, исходя из представленного понимания модальности, мы склонны рассматривать выделение Л. С. Выготским единиц анализа как выделение модальностей. Данное позволит нам при опоре на основные категории культурно-исторической психологии рассмотреть модальности рефлексии.

На основе анализа работ Л. С. Выготского «Лекции по педологии» и «Мышление и речь» мы пришли к двум важным для нашей работы выводам: рефлексия в детском возрасте следует за мышлением, а с подросткового возраста ведет за собой развитие мышления; развивается рефлексия под воздействие социальной среды и переживания ее ребенком [4]. Следовательно, при определении модальностей рефлексии нам необходимо опираться на оппозиции «социальная среда – личность» и «развитие – формирование», а также «действительное – идеальное».

Отметим, что модальный подход к рефлексии был предпринят в исследованиях В. К. Васильева [2] и Л. М. Найденовой [12]. В. К. Васильев свел представление о модальности к типу рефлексии и определил четыре типа рефлексии: интеллектуальная, личная, праксиологическая и рефлексия в форме диалога. В качестве средства идентификации типов рефлексии он применил расчетные случаи, в которых эти типы упоминались в 120 научных работах по рефлексии [2]. Л. М. Найденова выделила рефлексивные модальности в текстах людей в ходе коммуникации, организованной с помощью рефлексивного интервью, модифицированного в психодиагностическую методику, подсчитала

частоту обращений к разным модальностям рефлексии в разных контекстах. «В частности, «индивидуально-рефлексивный аспект»: «Я обращаюсь мыслями к своим чувствам... отношениям... знаниям... опыту...». И «групп-рефлексивный аспект» (три компонента): «Я разговариваю с друзьями о себе и своих чувствах... отношениях... знаниях... опыте», «Я разговариваю с родителями о себе и своих чувствах... отношениях... знаниях... опыте», «Я разговариваю с другими людьми о себе и своих чувствах... отношениях... знаниях... опыте» [12, С. 193-194]. На основе этого определила четыре модальности рефлексии: знания, опыт, отношения, чувства.

Мы предприняли иной путь в определении модальностей рефлексии.

В своем теоретическом представлении рефлексии мы попытались определить модальности рефлексии, и показать, как из отношений между ними образуются новые категории. В практическом отношении, мы считаем, что само обозначение категории при переводе из онтологической плоскости в гносеологическую указывает на практическое применение. Например, категория возможного в гносеологическом аспекте выражается в средствах поиска возможного, средствах и способах определения, выделения того, что может быть, а может и не быть. Главное знать, что необходимо это возможное в практической деятельности, общении и отношении человеку самому для себя и в себе найти. Для того чтобы что-то искать важно знать, что искать. Именно поэтому обращение к онтологии рефлексии даст все необходимое для гносеологической проекции, что позволяет с совершенно иных позиций подходить к обучению и развитию рефлексии, а также образования в целом.

Модальность сама по себе относится к онтологии феномена. Следовательно, для выделения модальностей рефлексии, да еще и при опоре на оппозиции «социальная ситуация-личность», «развитие – формирование», «действительное – идеальное» нам необходимо обратиться к имеющимся всеобщим онтологиям и выделить ту, которая, по нашему мнению, наиболее полно раскрывает суть мироустройства и миропорядка, в котором проявляет себя и развивается рефлексия. Определяя психологическую онтологию рефлексии, как частную онтологию, мы в первую очередь обратились к всеобъемлющей онтологии, последней из которых является критическая онтология Н. Гартмана [5]. О данной онтологии С. В. Чебанов в своем докладе, посвященном слоистой онтологии Николая Гартмана и ее отношению к предельным вопросам, выделил, что Н. Гартман является последним в европейской традиции создателем «философской системы, причем системы онтологии, что вообще является редкостью для XX века, озабоченного аксиологией, этикой, эпистемологией. Поэтому новая онтология Гартмана привлекает особое внимание» [22].

В данной онтологии имеются широкие возможности для нового понимания рефлексии. Во – первых, Н. Гартман применил модальный анализ для определения сущности бытия. Н. Гартман говорил: «Само бытие нельзя ни определить, ни объяснить. Но можно отличить виды бытия и анализировать их модусы. Тем самым их можно осветить изнутри. Это осуществляется модальным анализом реального и идеального бытия. ...Модальный анализ – ядро новой онтологии» [5, С. 322]. Данный способ позволяет исследовать все феномены бытия, в том числе и рефлексии, с помощью модального анализа. В модальный анализ Н. Гартман вводит понятия «модус», «способ» и «момент бытия», каждый из которых собирает в себе пары противоположностей. Модусы выделяются в паре «возможное и действительное», способы – в паре «реальное и идеальное», а моменты – в паре «сущее – существование». Модусы, способы и моменты – это определенные режимы существования бытия в целом и в концепции всеединства, любой единице целого, соответственно и в рефлексии. Модусы, способы и моменты своим наложением образуют модальный многогранник бытия, пронизывающий все его четыре слоя: физически-материальный, органически-живой, душевный, исторически-духовный, между которыми нет иерархических отношений. Применив модальный анализ Н. Гартмана, мы выделили в рефлексии модусы ее существования, тем самым существования в ней чего – то в виде текста и текстов в тексте: рефлексивный текст, рефлексивное интервью, автобиография, внутренний диалог и прочее.

Мы выделяем следующие модусы рефлексии: возможного – невозможного, действительного – недействительного, необходимого – случайного. Эти модусы относятся к типу онтических модальностей, модальностей, присущих бытию в целом. Н. Гартман в своих работах четко не различает понятия «модальность» и «модус» и в одних фрагментах текста возможное, необходимое, действительное и их противоположности обозначает как модусы, в других – как модальности. Мы обозначаем их в нашем тексте как модальности. Модальный анализ заключается в выделении этих модальностей в рефлексии, определении отношений между ними, обосновании способа проявления модальностей и определении особенностей модальностей относительно момента.

Так, для условий неопределенности, в рефлексии или рефлексии, представляется правильным рассматривать на предмет того, выделяются ли в ней возможности для решения поставленных задач, ограниченные необходимостью и действительностью; представлены ли пути перевода необходимости в действительность, исходя из возможностей; определяется ли достоверность действительного через призму возможного и необходимого. Те же исследования осуществляются с противоположными модальностями. В практике рефлексии, чтобы быть эффективной в разрешении затруднений, в рефлексии недостаточно



определения ее механизмов, процессов и видов, данное обеспечивает существование и развитие рефлексии, но лишь как средство, а не содержание. Содержание рефлексии вырабатывается в рамках модальностей.

Между шестью этими онтическими модальностями мы выделяем не парные, традиционно исследуемые в философии, а треугольные (тройственные) отношения. Эти отношения между модальностями задают треугольную сеть модальностей. Второй ряд этой сети составляют модальности темпорального, сознательного, многомерного, достаточного, трансгredientного, трансцендентного и их противоположности [13].

Так, треугольные отношения между модальностями недействительного – возможного – необходимого порождают модальность сознательного. Это означает, что сознательное в рефлексия и сама рефлексия в своем сознательном существовании не является действительной, может выстраиваться не на фактах реальности, но выделять возможности, которые в свою очередь тоже не являются действительными, но ограниченные необходимостью, приближаются к действительному, оставаясь не действительными. Такие отношения между онтическими модальностями порождают модальность сознательного. Модальность несознательного порождается отношениями модальностей действительного – невозможного – случайного. Эти отношения в большей степени характеризуют бессознательное в сознании, которое в сознании более реально по сравнению с сознательным, так как приближает при осознании его человека к истине в себе. Рефлексия, выстраивающаяся в рамках, когда невозможное и случайное отдаляют ее от реальности, могут привести к фантазиям, искажения понимания реальности и все это выстраивается на той психологической действительности, которой характеризуется бессознательное, определяющее истинное реагирование, а значит более соответствующее действительному, человека в ситуации неопределенности. При анализе рефлексии следует обращать внимание и искать несознательное в рефлексии и тем самым сама рефлексия себя же и будет развивать. Относительно модальности несознательного бытия рефлексии, например, в мышлении, сознании и др., то данные проявления очевидны: мы не сознаем текущую фоновую рефлексия [6], быструю рефлексия [7].

Отношения модальностей недействительного – возможного – случайного порождают модальность нетрансгredientного, характеризующую рефлексия как не преодолевающую ею же поставленные границы. Возможное в рефлексии за счет случайного не приближается к действительному и само недействительное не позволяет правильно распознавать или расставлять границы, тем самым усиленное недействительное не позволяет рефлексии осуществить преодоление границ и в ней самой границы не преодолеваются, а вот отношения модальностей действительного – невозможного – необходимо позволяют преодолеть

границы и это является способом существования рефлексии как преодолевающей границы и модальность трансградиентного.

Отношения модальностей недействительного – невозможного – необходимого характеризуют модальность трансцендентного. Постигание высших смыслов бытия, к которым неизбежно может стремиться рефлексия развивающейся личности сочетает в себе недействительность божественного, невозможность в ее достижении, но обусловленной необходимостью. Выделение в рефлексии данной модальности позволяет определять, например, исходя из высших или других смыслов личность понимает действительность, себя в окружающем мире, чем она руководствуется, принимая то или иное решение в ситуациях сомнения, что определяет ее действия и поступки. В характеристике данной модальности явно прослеживается мотивационный аспект. Противоположная модальность образуется из отношений действительного – возможного – случайного, характеризующаяся прагматическими аспектами бытия, допускающая случайную реализацию возможного как действие божественного в интерпретации человеком реальности.

Модальность рефлексии – многомерного свидетельствует сама за себя исходя из означения. В рефлексии и сама рефлексия может быть многомерной, что порождается усиленным действительным (действительное – необходимое) и в тоже самое время имеется простор для активности творчества в виде невозможного, приближающего за счет усиления действительного к более реалистичному восприятию и пониманию мироустройства. Мерностями рефлексии являются не только психологическое и духовное пространство и время, но и событийная мерность, мерность позиционная (в рефлексии представлено какое – то количество позиций), мерность в виде разных субъективных миров, и совсем элементарная – рефлексивная модальность, репрезентируемых в речи. Модальность немногомерного образуется за счет отношений между модальностями недействительного – возможного – случайного. Фрагментарность, являющаяся основной характеристикой этой модальности не может охватить реальность в качестве действительности в рефлексии во всей ее полноте из-за влияния случайного, подкрепляемого возможностью, означающей существование того, что попало в рефлексию и ее саму в виде интерпретации как один из вариантов в вариативности возможного, выбранного за счет случайности и по сути своей не являющегося истинным. Ситуации неопределенности при не развитой рефлексии характерны интерпретации фрагментов реальности, далеко отклоняющиеся от истинности.

Отношения модальностей недействительного – возможного – необходимого позволяют выделить существование рефлексии и в рефлексии модальности темпорального, характеризующуюся осуществление различного рода согла-

сований и, в первую очередь по времени, разным видам времени: физическом, психологическом, событийном и др. Невозможность и случайность в действительном нарушают согласование и тем самым являются характеристикой модальности нетемпорального.

Рефлексия имеет свои ограничения, определяемые достаточным и недостаточным для чего-то, например, принятия решения, осуществления выбора, поиска или рождения нового, ее саморазвития и прочего. Рефлексия завершается как акт, когда из возможного случайным образом приходит недостающее условие для понимания и развития действительного. Именно в самоорганизации остро встает вопрос о достаточном и недостаточном, участвующим в побуждении к действию, планировании, преодолении (активность волевого усилия), отношении к результату. Недостаточное характеризуется отдалением от завершения за счет отношений между недействительным и невозможным, ограниченными необходимостью, что удерживает поиск в рамках целей и задач.

Недостаточное в рефлексии стремится к достаточному, равно как и каждая из противоположностей внутри пар модальностей. Эта интенция позволяет сохранять при устойчивом состоянии рефлексии и в рефлексии динамическое равновесие между модальностями. Именно динамическое равновесие как саморегулирующееся в рефлексии и регулируемое рефлексией над рефлексией позволяет личности быть устойчивой и эффективной в условиях неопределенности, обусловленных нарастающей сложностью и энтропией.

Приведенные модальности составили второй ряд в триангулярной сети модальностей. Первый ряд – онтические модальности, присущие всем объектам бытия. Второй ряд – общие модальности, характерные, как мы предполагаем для высших психических процессов, над которыми выстраивается рефлексия. Третий ряд – специфические модальности, характерные только рефлексии, их 160. Мы распределили их по трем группам: первая модальности иррационального, вторая – модальности рационального, третья регулирует отношения между первыми двумя. В каждой группе подгруппы, а в каждой подгруппе виды. Например, когда в условиях неопределенности необходимо принимать решение, то в рефлексии можно наблюдать активность модальностей: иррациональных допущений, искажений и идеализаций с одной стороны, а с другой, смыслового, означаемого, стереотипного, проблематичного, опытного, ценностного. Между этими подгруппами модальностей работает динамическое равновесие в определенном рефлексивном акте, регулируемое внутри самой рефлексии с помощью модальностей целесообразного, аргументированного, понимаемого, систематизированного и их противоположностей. Данное представление позволяет анализировать рефлексии сущностно, определять, что же мешает ее развитию, например, активность модальностей искажения: фокусировка на случай-

ном факторе, группировка по второстепенному признаку, вымышленное или что позволяет ей саморазвиваться, например, модальности культурного, интуитивного, понятийного, эмоционально-чувственного, ценностного и другие. Н. М. Урманцев [18] писал, что «свобода в самоопределении человека нелинейно нарастает по мере освоения им духовного и культурного богатства» [19]. Данная группа модальностей рефлексии помогает осваивать духовный и культурный опыт, применять его для получения нового опыта, применять его в саморазвитии личности и ее самоорганизации.

Если мы посмотрим на модальный анализ с двух ортогональных плоскостей: онтологической и гносеологической, – то увидим, что модальность при проекции ее на гносеологическую плоскость есть интенциональность (как модальность проявляет себя в мире абстракций и вещей), а интенциональность при проекции ее на онтологическую плоскость есть модальность (при ответе на вопрос «Что содержится в интенциональности?», например, в направленности на Другого есть время, сознательное, несознательное, достаточное, чтобы завершить, или недостаточное, чтобы продолжить разные миры Другого или их ограниченное количество и т. п.). Мы выделили следующие направленности рефлексии: фрагментарная, нормативная, системная, целостная, активность механизма рефлексия-мотив-воля, рефлексии рефлексии (это связано с в деятельности занятием позиции над рефлексией самой рефлексией), прогрессивная, регрессивная, направленность на «Я», направленность на «Другой», творческая, индуктивная, дедуктивная.

Между интенциональностью и модальностью – инверсные отношения, и при этом они каждой модальности присущи все направленности и каждой направленности присущи все модальности. Для показа такого взаимного проникновения нам потребовалось введение двух плоскостей анализа: онтологической, в которой располагаются модальности и гносеологической, в которой располагаются направленности. Эти две плоскости ортогональны, следовательно, отношения между модальностями и направленностями инверсны. Принцип триангуляции присущ рефлексии только отношениям внутри модальностей.

К моменту в модальном анализе мы отнесли область пересечения плоскостей. Что является доминирующим и активным в актуальный момент времени реальности, относительно определенных условий, и есть в модальном анализе рефлексии момент ее бытия. Также к моментам мы отнесли особенности рефлексии, проявляющиеся относительно конкретных условий, например, пол, возраст, образование, и как частное условие – профессию и прочее.

Для определения динамического равновесия бытия модальностей рефлексии, что означает бытие самой рефлексии, следовательно, и личности, мы разработали методику диагностики «Опросник «Фокус рефлексии» (ОФР, 124 во-

проса), и его модифицированные варианты А и В, состоящие из одинаковых 93 вопросов [14, 15, 16].

В целом отметим, что применение модального анализа к рефлексии, основанного на критической онтологии Н. Гартмана в разделе применения онтических модальностей, а также видов бытия осуществляется впервые в рамках психологии и по отношению к рефлексии. Нами введен принцип триангуляции для построения отношений между модальностями, выявлено динамическое равновесие в триангулярной сети модальностей, показаны инверсные отношения между направленностями и модальностями в рефлексии.

На возможность применять модальный метод к описанию таких действий и состояний, которые раньше не соотносились со свойством модальности, указывал М. Н. Эпштейн [23]. Об актуальности разработки метода модального анализа свидетельствуют также философские и междисциплинарные исследования последних лет таких российских авторов, как З. С. Лысова [8], Л. В. Чалабаева [21], Н. А. Трубина [17] и др.

Средства, способы, процессы, виды и другое, исследуемое в рефлексии в рамках неклассической парадигмы с позиций деятельностного подхода, как бы вшито внутрь модальностей, когда рефлексия становится рефлексивным действием. Модальное представление не отрицает ее средств, форм, видов, механизмов, что мы отразили в разработанной нами мета-модели рефлексии [14]. Но такое представление обязательно связано не с самостоятельным бытием рефлексии, да еще в качестве высшей ступени развития психического, а бытием рефлексии в предметной области – сознании, мышлении, деятельности, личности, мышлении, восприятии и др., т.е. того, в чем рефлексия себя обнаруживает.

Модально-интенциональное представление о рефлексии позволяет раскрыть в рефлексии влияние на ее развитие социальной ситуации и личности, применить возможности социальной ситуации для формирования в рефлексии определенных направленностей и модальностей, в свою очередь влияющих на развитие личностных качеств. Понимание рефлексии как триангулярной сети модальностей, пронизанной направленностями, имеет широкий спектр анализа рефлексии, выделения в ней таких скрытых составляющих, относящихся как к несознаваемому, так и сознаваемому, рациональному и иррациональному, осевшему, опытному и новому, вырабатываемому и творческому, развивающихся и формирующихся в рефлексии при оппозиции «действительного-идеального».

#### Список литературы

1. Беспалов Б. И. Логико-семантический анализ и развитие представлений Л. С. Выготского о «единицах» и «элементах» психологических систем // Национальный психологический журнал. 2014. № 1. С. 20–33.

2. *Василев В. К.* Рефлексия как прикладная проблема психологии // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 208–225. DOI: <https://doi.org/10.17759/chr.2016120311>
3. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999.
4. *Выготский Л. С.* Лекции по педологии. Ижевск, 2001.
5. *Гартман Н.* Старая и новая онтология // Историко-философский ежегодник. М.: Наука, 1988. С. 320–324.
6. *Гордеева Н. Д., Зинченко В. П.* Роль рефлексии в построении предметного действия // Рефлексивные процессы и управление. 2002. № 2. Т. 2. С. 90–105.
7. *Лефевр В. А., Адамс-Веббер Дж.* Функции быстрой рефлексии в биполярном выборе // Рефлексивные процессы и управление. 2001. № 1. С. 34–46.
8. *Лысова З. С.* Модальный анализ: онтология, логика и лингвистика // Вестник СамГУ. 2007. № 5/2 (55). С. 23–29.
9. *Медова А. А.* Онтология модальности: дис. ... д-ра филос. наук. Омск, 2016. 303 с.
10. *Мещеряков Б. Г.* Взгляды Л. С. Выготского на науку о детском развитии // Культурно-историческая психология. 2008. Т. 4. № 3. С. 103–112.
11. *Морозов С. М.* Предмет исследования и единицы анализа в психологической системе Л. С. Выготского: автореф. ... канд. психол. наук [Электронный ресурс]. М., 2002. URL: <http://childpsy.ru/dissertations/id/19163.php>
12. *Найденова Л. М.* Особенности репрезентации рефлексивных модальностей в различных средах у взрослых и юношества // Рефлексивные процессы и управление: сборник материалов VIII Международного симпозиума (18–19 октября 2011 г., Москва) / под ред. В. Е. Лепского. М.: Когито-Центр, 2011. С. 192–194.
13. *Сизикова Т. Э.* Методологические основания модальной психологии рефлексии // Сибирский психологический журнал. 2019. № 72. С. 21–45. DOI: <https://doi.org/10.17223/17267080/72/2>
14. *Сизикова Т. Э.* Мета-модель рефлексии в рамках мета-онтологии // Сибирский психологический журнал. 2018. № 68. С. 6–31. DOI: <https://doi.org/10.17223/17267080/66/1>
15. *Сизикова Т. Э.* Модально-дифференциальный подход в психодиагностике рефлексии // Вестник КГУ. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 2. С. 51–60.
16. *Сизикова Т. Э., Дураченко О. А.* Исследование и психодиагностика рефлексии: учебно-метод. пособие. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. 203 с.
17. *Трубина Н. А.* Модальная сущность бытия человека: дис. ... канд. филос. наук. Омск, 2015. 143 с.
18. *Урманцев Н. М.* Самоорганизация и свобода человека // Вестник ТГПУ. Серия: Гуманитарные науки. 2006. Вып. 7 (58). С. 26–32.
19. *Урманцев Н. М.* Свобода в самоорганизации универсума и человека: автореф. ... д-ра филос. наук [Электронный ресурс]. Уфа, 2008. 44 с. URL: <http://dissers.ru/avtoreferati-dissertatsii-filosofiya/a376.php>
20. *Хайдеггер М.* Разговор на проселочной дороге / под ред. А. Л. Доброхотова. М.: Высш. шк., 1991. 192 с.
21. *Чалабаева Л. В.* Теоретические предпосылки исследования проблемы модальности: к анализу акта принятия и исполнения решения // Теория и практика общественного развития. 2012. № 3. С. 398–401.

22. Чужов А. Л., Чебанов С. В. Николай Гартман на «Днях философии в Санкт-Петербурге – 2014» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.holiz.ru/index.php/nikolaj-gartman-na-dnyakh-filosofii-v-sankt-peterburge-2014>

23. Эттейн М. Н. Философия возможного. СПб.: Алетейя, 2001. 364 с.

**Edna Maria Severino Peters Kahhale et al.**

Phd in Experimental Psychology,  
Coordinator of Laboratory Study of Health and Sexuality (LESSEX) Catholic  
University of Sao Paulo (PUCSP), Brazil

**Эдна Мария Северино Петерс Каххале и др.**

канд. наук в экспериментальной психологии,  
Координатор лабораторных исследований здоровья и сексуальности  
(LESSEX) Католического университета Сан-Паулу (PUCSP), Бразилия

## **THE EXPANDED CLINIC OF SEXUALITY IN SOCIO-HISTORICAL PSYCHOLOGY: REASONING AND MANAGEMENT IN INDIVIDUAL AND GROUP CARE**

**Abstract.** The present research project stems from the research and studies developed by the Laboratory of Health and Sexuality Studies (LESSEX), which feels the need to expand the debate and the performance of clinical assistance from the critical perspective of Socio-Historical Psychology (PSH), in order to question the standards heteronormatives present in society. The practice of the expanded clinic both individually and in waiting room groups with people living with some sexually transmitted infection (STI) or circle of conversation/discussion groups we about sexuality could also be a way to experiment with actions that break with heteronormative patterns, creating other possibilities of gender identity and sexual practices that are not considered abject. It was found that in PSH there are few studies that provide parameters for a critical clinic and committed to the issues of psychological suffering resulting from the practices and desires involved in sexual diversity. Thus, in this project we developed case studies and discussion groups (circles of conversation) about health and sexuality with the following general objectives: to propose clinical reasoning and management according to the parameters of the PSH for handling issues related to sexuality (sexual practices and gender identity); and to create evaluation criteria for the clinical practice developed. And the specific objectives:

1. Reflect on historicity as an analytical category in the apprehension of gender identity and in the experience with STI in clinical practice SH.
2. To apprehend the gender relations, sexual practices and experiences with STIs emerging in clinical practice SH.
3. Reflect on instruments as mediators of the activity category that shapes the role of the expanded clinic SH.
4. Discuss the therapist and the group coordinator as mediators in clinical practice SH.

5. Analyze narratives as a resource for clinical management.

Method: we're developing case studies (9 at moment) and discussion groups (circle of conversation) on line.

Results: it was possible to get in touch with the dialectical and sometimes ambiguous construction of the client's and group's subjectivity, surrounded by conflicts in their speech that materialize issues of social contradictions. The cases and groups pose the challenge of the clinic in the dialogical construction of deconstruction of hegemonic models of masculinity and femininity; the affections and desires placed in homo-affective relationships.

**Keywords:** expanded clinic; Circles of conversation; sexuality; mediation, psychotherapy.

## **РАСШИРЕННАЯ КЛИНИКА СЕКСУАЛЬНОСТИ В СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ: РАССМОТРЕНИЕ И УПРАВЛЕНИЕ В ИНДИВИДУАЛЬНОЙ И ГРУППОВОЙ ПОМОЩИ**

**Аннотация.** Настоящий проект основан на исследованиях, разработанных Лабораторией исследований здоровья и сексуальности (LESSEX), которая считает необходимым расширить дискуссии и оказание клинической помощи в русле социально-исторической психологии (PSH) для того, чтобы поставить под сомнение стандарты гетеронормативов, присутствующих в обществе. Практика расширенной клиники как индивидуально, так и в группах залов ожидания с людьми, живущими с некоторыми инфекциями, передаваемыми половым путем (ИППП), или в группах для обсуждения вопросов сексуальности, также может быть способом экспериментов с действиями, которые нарушают гетеронормативные модели, создавая другие возможности гендерной идентичности и сексуальных практик, которые не считаются унижительными. Было обнаружено, что в PSH мало исследований, которые предоставляют параметры для критической клиники и посвящены вопросам психологического страдания, возникающего в результате практик и желаний, связанных с сексуальным разнообразием. Таким образом, в этом проекте мы разработали тематические исследования и дискуссионные группы (кружки) о здоровье и сексуальности со следующими общими целями: предложить клиническое обоснование и лечение в соответствии с параметрами PSH для решения вопросов, связанных с сексуальностью (сексуальные практики и гендерная идентичность); и разработать критерии оценки клинической практики. Конкретные цели:

1. Осмыслить историчность как аналитическую категорию в понимании гендерной идентичности и в опыте с ИППП в клинической практике SH.

2. Изучить гендерные отношения, сексуальные практики и опыт с ИППП, возникающие в клинической практике SH.

3. Воспринимать инструменты как посредников в категории деятельности, определяющей роль расширенной клиники SH.

4. Обсудить терапевта и координатора группы как посредников в клинической практике SH.

5. Анализ повествования как ресурс для клинического ведения.

Метод: мы разрабатываем кейсы (на данный момент 9) и дискуссионные группы (круг общения) в режиме онлайн.

Результаты: удалось соприкоснуться с диалектической, а иногда и двусмысленной конструкцией субъективности клиента и группы, окруженной конфликтами в их речи, материализующими вопросы социальных противоречий. Кейсы и группы представляют собой



вызов клиники в диалогическом построении деконструкции гегемонистских моделей мужественности и женственности; привязанности и желания, заключенные в гомо-аффективных отношениях.

**Ключевые слова:** расширенная клиника, сексуальность, медиация, психотерапия.

## **Introduction**

The present research project stems from the research and studies developed by the Laboratory of Health and Sexuality Studies (LESSEX), which feels the need to expand the debate and the performance of clinical assistance from the critical perspective of Socio-Historical Psychology (PSH), in order to question the standards heteronormatives present in society. The practice of the expanded clinic both individually and in waiting room groups with people living with some sexually transmitted infection (STI) or circle of conversation/discussion groups we about sexuality could also be a way to experiment with actions that break with heteronormatives patterns, creating other possibilities of gender identity and sexual practices that are not considered abject. In this project we developed case studies and discussion groups (circles of conversation ) about health and sexuality with the following general objectives: to propose clinical reasoning and management according to the parameters of the PSH for handling issues related to sexuality (sexual practices and gender identity); and to create evaluation criteria for the clinical practice developed. And the specific objectives:

1. Reflect on historicity as an analytical category in the apprehension of gender identity and in the experience with STI in clinical practice SH.
2. To apprehend the gender relations, sexual practices and experiences with STIs emerging in clinical practice SH;
3. Reflect on instruments as mediators of the activity category that shapes the role of the expanded clinic SH;
4. Discuss the therapist and the group coordinator as mediators in clinical practice SH.
5. Analyze narratives as a resource for clinical management.

To account for the multiple aspects involved in the development of a clinical practice in PSH, we proposed to analyze, in a first moment, some categories in depth: historicity, subject and subjectivity, identity and gender identity, mediation (instruments and therapist and the group coordinator), narratives.

This study starts from the epistemological principles of historical-dialectical materialism that support the Socio-Historical view of Psychology. This conceives man as a historical being; that constitutes its movement over time; forged by social and cultural conditions and the relationships lived. The individual – society relationship is seen as a dialectical relationship, in which one constitutes the other. The psychological phenomenon, all internal elements, arises from the relations of

man with his physical and social world. [1]. Social character is a condition inherent to man, and even though we consider certain needs to be biological, they are also mediated by society, governed by social rules and conventions.

We will start with an explanation of the categories that guide the study. It begins with the debate, then goes to the foundations of socio-historical psychology, then to gender, sexuality and identity, the group process, the role of the group mediator / coordinator, narratives and ends with the role of the clinic: clinical reasoning and sexuality (articulating the previous analyzes, in a direction of analytical synthesis).

### **Fundamentals of Socio-Historical Psychology**

The Socio-Historical view of Psychology is based on historical-dialectical materialism and conceives the human as a historical being; that is constituted in its contact with the world, by the social and cultural conditions and by the lived relationships. The individual-society relationship is seen as a dialectical relationship, in which the human being constitutes and is constituted. The psychological phenomenon arises, therefore, from the human's relations with his physical and social world. All internal elements, from the psychological world, are forged in these relationships [1]. Social character is a condition for humans, and even though some needs are considered biological, they are also mediated by society, governed by social rules and conventions.

The subjective dimension of reality is the category that characterizes the dialectical relationship between the individual and society. Although reality exists independently of the subject, the individual acts in the world and adds subjectivity to objectivity. Therefore, "one must speak of an objective-subjective process that constitutes social reality". [2, p. 112] Thus, the subjectivity-objectivity dialectic is paramount for this understanding and the subjective dimension is the subject's expression in relation to his concrete lived experiences.

The discussion of the subjective dimension of reality allows us to expand fragments and emancipatory spaces. According to Gonçalves [2] autonomy must be intersubjective, achieved through a network of sociability in order to achieve the autonomy of each subject, but which can only be achieved through the autonomy of all. As a counterpoint to the neoliberal, hegemonic and individualistic model, this reflection makes it possible to build a collective path, with the goal of emancipation for all.

According to Gonçalves [2], the category of historicity presents the historical character of human development. The human being develops in the midst of a social, cultural and economic context, which are determined by the historical period in which they are inserted. In the current historical period, under the neoliberal perspective, the effects of the historical context on individuals are disregarded by

culture, which produces the naturalization and individualization of social inequalities, making it difficult to construct these collective tools of emancipation.

The practice of clinical psychology, as well as expanded clinic, aims at the production of social life, seeking that the subject can develop and create himself and the world, inserted in a dialectic of social dynamics. According to Kahhale and Montreozol [3], a psychologist oriented by socio-historical psychology must place the subject as an active being, producer and product of his reality; it must act as a mediator, by taking the subject to self-knowledge and self-analysis. The clinic, in the context of a capitalist society, must be engaged in social commitment and be a collective production plan.

According to Pereira and Sawaia [4], Gonzalez Rey indicates that psychology should serve health promotion through an ethics of the subject, that is, through the transformation of individual and social subjects into activity to produce new alternatives under conditions objectives that delimit human actions. These authors also affirm that groups are spaces where people build development zones, between who they are and who they can become.

### **Gender and Sexuality**

#### *Gender relations*

The gender category, or gender relations, is tied to a socio-cultural construction of the constructs of women and men in a given society. It is what Helmann [5] calls gender culture, it involves the socially constructed expectations about what it is to be a man and a woman for a given culture, that is, the common characteristics, power relations, beliefs, instituted and socially expressed values through behavior codes, which reaffirm the expectations of socially expected behaviors.

Sexual and labor reproduction are expressed in gender relations, that is, how societies organize themselves for sexual reproduction (new members that perpetuate the species and become a source of labor) and for the social reproduction of work. Thus, they establish the "guidelines" of the relations between men and women, between men and between women, which in contemporary societies, propitiate the establishment of asymmetric relationships. In this way, gender starts from the differences perceived between the sexes, which become social and cultural meanings as power relations [6;7].

Since sexuality is a historical device [8], it is involved in multiple discourses about sex: discourses that regulate, that regulate, that establish knowledge, that produce "truths" crossed by the projects of "Man" and "Woman" that society has and is clearly expressed in the various social institutions and in the mechanisms that seek through different ways to bring men and women closer to a certain ideal, an ideal that drives both the formation of gender identities and the desired sexual identities [9;10].

### *Sexuality Relationships*

When the issue of sexuality is brought up, it is not feasible – and perhaps impossible – to devise a concise definition that, in fact, encompasses its complexity and all the particularities that compose it.

We understand sexuality as a broader aspect than that proposed by common sense, when it links it only to the genital sexual act. Sexuality is not just the relationship between two individuals, much less can it be defined only by Organs sexual organs, by the biology of the bodies. Sexuality, as a product of the individual-society dialectic, is also one of the social phenomena that suffers from the naturalization process.

sexuality is a symbolic and historical process, which expresses the constitution of the subject's identity, how he experiences the issue of intimacy (public versus private); the meaning of norms, morals and group ethics (group in which it is inserted) [11, p. 179].

It is therefore interesting to note how sex, which has as one of its basic functions the survival of the species, in the process of humanization loses its exclusive biological determination and becomes part of a complex mechanism of expression of the social and symbolic relations of man; in which the biological organism is qualitatively overcome by the appropriation of social constructions. It is in the social relationship, and specifically in education, that we find the references not only for the structuring of a sexuality based on biological sex, but also for a construction and development that advances the eminently social and historical understanding of the sexual basis: a dialectical synthesis.

The fields of sexuality and gender are closely interconnected.

(...) Sexual identities would be constituted, therefore, through the ways in which they live their sexuality, with partners of the same sex, of the opposite sex, of both sexes or without partners. On the other hand, the subjects also identify themselves, socially and historically, as male or female and thus build their gender identities. (...) Are deeply interrelated; (...) They are not the same thing. (...) What is important to consider here is that – both in the dynamics of gender and in the dynamics of sexuality – identities are always constructed, they are not given or ended at a given moment. (...) They are unstable and, therefore, liable to transformation. [9, p. 26]

The term sexual identity refers to two very different concepts: first, the relationship with the internal experience of belonging to a sex, and second, related to identity and sexuality. In the first case, sexual identity is the sum of an individual's biological and subjective dimensions that allow him to recognize belonging to one sex or another, that is, whether he is male or female. On the other hand, according to each person's self-concept, sex, gender, sexual orientation, gender identity, and the set of skills that the person develops in his life in relation to sexuality are related.

The historical and dialectical dimension of the human requires considering sexual orientation as a social construction that is subjective because it results from the antagonism between subjective and social conditions, produced in interactions determined by cultural patterns, by the set of thoughts or conceptions of a social group.

In the beginning of the 19th century, the references to understand sexuality passed to science. The “authorized” look of sexology, for example, which will establish sexual subjects and practices as desirable or not, appropriate or not, healthy or pathological and will also seek to know, explain, identify, divide, rule, hierarchize and discipline sexuality. With the nomination of the subject and the deviant practice, it is also necessary to nominate the “normal” reference, hence the current dichotomy heterosexuality x homosexuality as the fundamental opposition that marks and defines practices and subjects. This opposition also establishes the recognition of one as primordial and natural and the other as subordinate and liable to punishing or recovering actions. This opposition is ubiquitous in society, marking knowledge, institutions, practices, values and is also consolidated as a guide in the construction of subjects. [10]

### **The group process**

With the implementation of SUS, the psychology that used to serve the economic elite is now being called upon to reorient its practices in order to make them more collective and democratic. Health policies question care based on the medical-curative and individual model and seek other forms of care, with health promotion as a central point. The group work stands out, a collective action that makes it possible to exchange experiences between users and produce different ways of living. [12]

However, groups have been used in many health services as a means of dealing with the high demand of users, in order to “save” time. Often, still, these groups have an informative function, in which users remain in a passive position and the health professional “transmits” their knowledge. These characteristics are marked by the absence of critical and transformative reflection, in addition to not contributing to the promotion of health and citizenship [4]

According to Martins [13], Silvia Lane – pioneer of PSH in Brazil – proposes that in order to know the group phenomenon it is necessary to consider it as a group process, that is, to take the group's historical and dialectical character as the center of the discussion. To affirm that the group is a historical experience implies to affirm that it is built in a certain space and time, which is the result of everyday relationships and that expresses the aspects and contradictions present in society, by articulating the personal-group and subjective-objective dynamics .

Silvia Lane's studies on groups also point out that it cannot be said simply that a group is the gathering of people with common goals and norms, the group must be understood as bonds and relationships between people with individual needs and interests and / or collective. The group constitutes a social structure, a set that implies relations of power, of practices and that develops intragroup and intergroup identity. The intragroup, internal identity, concerns that which is linked to its members, their goals and aspirations; the intergroup identity, external, refers to the relationship of that group with society and with other groups.[13]

According to Pereira and Sawaia [4], during group therapy the process they named as the Emotional Development Zone takes place, in which new ways of development are discovered by the group, with the help of the therapist. Language, when speaking and listening to others, makes it possible to create new meanings, breaking rigid patterns of social identities that cause pain and suffering. Thus, the therapist must enable the sharing of suffering, the discovery of social issues involved in its cause and the search for collective solutions, which go beyond individual behavior and become part of powerful group actions towards the construction of development strategies and emotional growth, which can lead to political change.

The group process makes it possible to open a space for dialogue with the other, and this space, through mediation, opens up the possibility of producing new meanings. Dialogue and interpersonal relationships are capable of displacing subjects from their historically produced places and enabling different appropriations of the way of life and worldview, which increases the possibilities of action of the subjects.[4]. According to Martins [13], the individual inserted in a group process must be seen as an alienated being, therefore, group analysis and practice must contribute to the emergence of historical consciousness, of a transformative praxis, by breaking with ideological representations the duality between the levels of subjective experience and objective reality should disappear.

By articulating this reflection with that of Community Social Psychology, Lane implies the group process as a means of education and the development of social awareness. Together, it is possible for individuals to observe, through the similarity of their problems, that these are due to the imposed social conditions and that the social organization can provide conflict resolution and overcome individualism in order to achieve autonomy. [13]

Pereira & Sawaia [4] point out that some characteristics of the group (such as whether it will be open or closed, heterogeneous or homogeneous) should not be decided by the coordinator alone. This is because the group process and its objectives must be considered. In addition, a group must ensure that both personal and social issues are heard and discussed, in any type of group structure. It is necessary to

understand that clinic and politics are compositions of these spaces and that they are not opposed but are dimensions dialectically demanding syntheses.

The guiding principle of any practice in public policy must be care that emphasizes the subject. Care must be the ethics of practices, which requires respect for differences and autonomy as empathy for suffering, acceptance of the subject and therapeutic knowledge. In this way, care goes beyond the limits of technique, reaching ethical and political components, when considering the historical context as complementary to other aspects that are part of the subjects' processes. [4]

Pereira and Sawaia [4] also present the setting as an important characteristic of a group, but it should not be seen in a rigid way, as there is often no suitable room available for the group and, at these times, the group must find the best space to happen.

The planning must be done beforehand taking into account the group's objectives and the best strategies to accomplish them, however, it must be known that planning cannot be a cast script, because it does not manage to predict all the objective conditions that will be present: the environment, the modes of suffering of the participants, tiredness, among other conditions. In addition, Pereira & Sawaia [4] state that the practice, instruments and interferences must be analyzed at the end of each meeting, so that the planning of the next one is more appropriate.

From this discussion, it is possible to highlight the role of the expanded clinic in psychology as a means of producing knowledge and praxis through the individual and group process. Using her knowledge about the social constitution of the individual, the psychologist uses collective spaces to promote health in a community and contribute to the formation of awareness about the role of social reality in the subjects, thus promoting autonomy.

### **The role of the group mediator / coordinator/ therapist**

The human being must be understood as a historical and socially constituted being, this means that from conception and birth he dialectically appropriates human characteristics, which are objectified in social and cultural elements. The social sphere in which it is inserted is not closed in itself, but occurs from the relationship with the other, marked by the characteristics of the groups of which the subjects are part and the social places they assume there. [14]

According to Zanella, Lessa and Da Ros [14], social place is the concept of social, symbolic positions, attributed to and assumed by subjects. This concept allows the analysis of social relations as historical and, considering that they are active producers of their history, allows the subjects to redefine social places. The mutual constitution between subjects and groups characterizes this constant transformation. From this perspective, the coordinator of a group must be understood as someone

who occupies a social place and who, in relation to the participants of the group, can transform it.

Pereira and Sawaia [4] claim that the development of a subject is directly related to the learning processes experienced throughout his life, just as learning is only possible from the development process. For Vygotsky [15], human development can be divided into two levels: real development and potential development. The real is that in which the subject has mastery over activities and is able to solve them without help, since the potential is what activities depend on external mediation to develop. The distance between the two levels is called by Vigotski the Zone of Imminent or Proximal Development, which defines the functions that have not yet matured, but are in the process of doing so.

Mediation can be done through instruments or signs, in the first case it involves a change in the object, that is, it mediates the subject's external activities, with the physical world. Signs are mediators for the subject's relationship with their own thoughts, affections and feelings. In this way, relationships are always mediated and indicate that the subject does not appropriate the reality itself, but the meaning of that reality, through the act of communication. This significance also transforms practical activity into human activity. [4]

It is the coordinator's role to plan the group, the setting, the proposed activities and also to mediate the discussions. This requires constant attention to make possible improvisation during the group, a change of course or any change that aims to enhance development. It is advocated, therefore, by Pereira and Sawaia [4] that planning happens at each meeting, that the practice is experienced together with the group and, after the evaluation, the next meeting is planned. The coordinator must understand that, in the group process, contradictions and anxieties are not a failure, but are the possibility. Thus, there is no action plan for a group, but the objective defines the paths and the group process itself defines the best way to achieve these objectives.

These authors also argue that coordinating requires: a) listening in a qualified way, which requires attention to the content and affections involved in the speech of the other; b) mediate dialogue, make the group a development zone, promoting interactions, dialogues, collaborative actions and exchanges of experience, which requires horizontality in the group's relationships, as well as the understanding that the coordinator does not define the group's path or the answers to the questions and c) have a critical view of the social context, which implies knowledge about the concrete context of life of the participants, through a reading that individual suffering is the product of that context, which implies the importance of reflections that question the truths recognized as immutable. In addition to the possibility of the subjects to analyze their suffering collectively and not individually.



It is understood, therefore, that the power of emancipation is in the subjects that make up the group and in their active production of meanings, this is because affection is necessary to alter the thought. Thus, the coordinator's role is horizontal and aims to mediate the processes of reframing or producing new meanings of the subjects, but not to impose their responses or opinions [4]

### **The role of the clinic: clinical reasoning and sexuality**

Clinical psychology according to PSH is structured based on a dialectical process, in which the therapist assumes the role of mediator by facilitating, from listening, the continuous construction of determinations controllable by the subject himself in the face of suffering or psychic phenomenon. It is considered a particular area of psychology because it uses analysis and reception in a singular way as a methodology [16, p. 54].

The clinic, including the notion of expanded clinic, emerges as an expectation of production (and not just of reproduction) of social life, a space where the subject must be enabled to create / develop himself and the world, both inserted in a dialectic in social dynamics. Professionals are expected to reflect on the unfolding of their practice in society, since in the externalization of subjective contents presented by the client, the social is present, not only as an expression of the real contemporary objective, but as a synthetic movement of creative power , inherent to man's subjectivity [3, p. 196-7].

The treatment of psychological issues within this scope must take place from the subject's position as being active, as a product and producer of his reality [3, p. 192]. Therefore, the professional plays the role of mediator in practice that leads to self-knowledge and analysis of the individual. Subjectivity is only possible to be understood from the intersubjective encounter, having from the other the entry into the social world. Moreira [17] points out that this is the fundamental point for a Psychology engaged in social commitment, understanding this commitment as the positions that this science assumes in the capitalist reality, by enabling subjects to transmute a consciousness-in-itself to a consciousness-for-itself [18]. “The clinic must be taken as a production plan for the collective that allows the sustaining of otherness, that is, the clinic in its real meaning: a clinic in/of /by the social.” [3, p. 197]. It will be a practice in the direction of overcoming the alienated identity of the client, personal and social, by identifying socio-cultural determinations and transforming oppressive conditions [20].

The performance is based on an intervention that associates the psychological subject with the political subject, transforming him into a historical, community, socially human subject. To this end, the clinical listening of the therapist or coordinator in a conversation circle and / or group is considered as “(...) an ethical and political stance towards the human subject. It is not the place that defines the

clinic, but the position of the professional and the objectives of liberation and empowerment of the subjects ”[20, p. 620]. In this sense, it is feasible to understand that the clinic goes far beyond individual psychological care, and can extend to the most varied contexts of practice.

Kahhale and Montreozol [3] propose that the practice of psychological clinic, in addition to an individualistic practice, should stick to the development of the awareness process, which supposes three main aspects:

1. The dialectic between man and reality, that is, the mutual transformation between man and society. When this modifies it, it necessarily becomes an active process, with the dynamics established between the subject and the dialogical and reflexive psychologist;

2. In the role of mediator, the psychologist provides the subject with a gradual decoding of his world, allowing him to understand the mechanisms that oppress him, alienate his conscience and mystify situations as natural. This opening of horizons allows the development of a critical conscience in face of the surrounding reality, which can lead to a new praxis and, consequently, new forms of conscience;

3. When conscious about his reality, the subject starts to develop a differentiated knowledge about himself, taking him to a feedback of his active role because he discovers his potentialities about nature and reality. Thus, recovering the historical memory of his production allows both contact with the past and the horizons contained in a more autonomous determination in the future.

When studying the parameters of clinical performance in PSH in the face of sexuality, the role of language becomes important especially when discussing sex in its most different possibilities. PSH gives us a critical view of the construction of man, which leads us to the need to evaluate how the introduction of the signs present in our society makes possible and mediated the constitution of a future sexual identity.

Sexual expressions that evade heteronormativity are usually not socially accepted, disregarding the individual and social history of the individual. For these prejudices to be eradicated, there must be a process of denaturalizing the beliefs about this phenomenon. Sexual identities and gender identities are also dynamic and the result of a complex system of mechanisms and constructs, and the roots of hegemonic male – female subordination are also. It would be very naive to think that this subjection is only due to the personal and individual exercise of men over women, as it is impossible to leave aside the institutionalization of gender inequalities, the role of cultural constructions and the combined action of gender dynamics with gender, race, class and region. [21]

## **Mediation and Activity Categories and their relationship with the Instruments.**

According to Berni [22] mediation is the fundamental characteristic of man-world and man-other relational processes. It is also the mediated process that allows the development of human beings' conscious behavior through higher psychological functions, which are perception, voluntary attention, thought and memory.

(...) The use of artificial means – the transition to mediated activity – fundamentally changes all psychological operations, just as the use of instruments broadens the range of activities within which the new psychological functions can operate. (...) [15,23,24 apud 22, p.2539]

The concept of mediation must be taken as procedural, in which an intermediate element intervenes in a relationship [4]. Such intermediation is semiotic, according to Pino [25], because the mediated process is not by pure reality "in itself", but by a reality full of meanings. Approaching the context as already meant implies saying that it was “built throughout the social and cultural history of the peoples” [4, p.21 ] and that from this construction we produce meanings individual and own through the signification process.

Thus, in the field of sexuality health and gender studies, subjects do not produce individual meanings based on the concreteness of these fields, but rather on the basis of their experiences permeated by a imposed and dominant social meaning for such aspects of humanity. Thus, it is important to play an active role in reconfiguring, demystifying and deconstructing meanings that reaffirm dominant logics so that, in the process of mediated intersubjective development, new meanings are produced – that reaffirm any form of love, love and health as worthy – for sexuality.

It is important, however, that the broad concept of mediation is not reduced to interpersonal relationships, which is important, but does not exhaust the concept. Sforzi [26] explores the broad aspect of the mediation category. The author states that, in human development, we differentiate ourselves from animals because we humans go through the "process of appropriation of the experience accumulated by humanity throughout its social history" [27 p. 319 apud 26, p.2). Based on this assumption, we can place, that the experience accumulated over time is present in material culture (objects) and also in intellectual culture (language).

This whole process of producing senses and meanings is only accomplished through a creative and productive activity, work, understood as the use of human energy for the intentional transformation of nature. Through work, not only objects or satisfactions for human needs are created, but means by which their creation is made possible. “At the same time that they produce material goods, they develop knowledge about the surrounding world” [26, p.498], that is, through the production

of materiality at work, knowledge and knowledge are crystallized. The activity makes the acquired knowledge part of a culture in which the knowledge of generations is accumulated, and for that reason this concept must be well studied.

Still in relation to the concept of activity, it has intentional and operational aspects. The intentional ones characterize it as a superior psychological function, as these indicate reasons that consciously direct the subject, while the operational ones are related to objective circumstances, the instruments used, defined according to the context in which the activity takes place.

Thus, the category of activity, presented through work, is closely linked to the category of mediation, since human beings relate to the world in a way mediated by cultural knowledge, interpersonal relationships and physical and symbolic instruments (language and signs ).

The instruments are also linked to the activity, as already presented. Symbolic instruments have been created socially throughout history. According to Vygotsky [15, 23, 24] in the text by Striquer [28] when internalized, these instruments transform and integrate the individual development already carried out with that which is not explored by the person and not brought to consciousness. Thus, this development is mainly linked to the fact that the symbolic psychological instruments that mediate man's relationship with the world carry historically and culturally produced knowledge, which helps in the individual's greater contact with himself and in control over his memories, representations, planning, etc. [28]

The internalization of significant content is mediated by symbolic instruments and also by the interaction with others who already have these instruments, such as teachers in the student environment [26]. In this sense, it is important to discuss the Zone of Proximal Development (ZDP) conceptualized by Vygotsky, which “is the work space in which a person acts to expand the apprentice's knowledge” [22, p. 2539] there is what the other knows and does without help (ZDR – real development zone) and what does not.

In this sense, it is important that what is done in the ZDP with the help of a mediator, can be done in the future in the ZDR, that is, that the ultimate goal is the autonomy of the subjects involved in the relationship. The zone of proximal development “reveals the development that the subject may have” [4, p. 35], however, such development depends on mediation and interpersonal encounters and exchanges.

Thus, the ZDP leads to development in the mediated relationship, through a strategy in which interpsychological relationships are the basis for intrapsychological relationships. In relation to this co-constructed knowledge, the present project deals with the study of sexuality and how the instruments, as

mediators and understood beyond their physical and mechanistic character, can assist in the activity in online groups.

### **Instruments beyond dualism vs. tools signs: The semiotic function of mediators**

Before presenting the design of instruments that will be investigated in the present study, it is important to conceptualize the origin of the instrumentalization of human beings. According to Machado [29], who explains the role of instruments in Marx, these are the artifacts used by men at work to satisfy their needs. The instrument for the facilitation of work, the work itself and the object under which it works form, for Machado [29] a threefold process in the work activity, which is understood by the authors as the process that effectively humanizes people.

Thus, in the Marxist conception, man builds and uses instruments when he encounters, in his activity, certain limits of his body which can be overcome by means of these physical mediators. Such construction increases in several ways the capacity and scope of interventions in nature, as stated by Machado [29]. However, the Marxist approach does not just explain this function of the instruments, but also states that they “do not act by themselves. They are produced and signified by man and testify his relationship with nature” [29, p. 3]. Thus, it is important to state that even in this first conception of instruments as mechanical tools that assist in physical work and enable humanization via activity, the presence of subjectivity and historicity of the construction and use of instruments is exposed.

Thus, the beginning of the discussion about the instrumentalization of man took place from the tools created with the purpose of facilitating physical work. From Marxism, Vigotski [15, 23, 24], as explained by Pino [30], conceptualizes two types of instrument: those, already presented, technical instruments, with the purpose of action in nature and semiotic instruments, which are defined as a system of signs that allow communication and representation of reality.

First, in the present work, the semiotic function of the instruments that Vigotski [15, 23, 24] conceptualized as signs and their differentiation from technical instruments will be described. After these concepts, an alternative will be offered for the description and understanding of the diversity of the discussion on instrumental mediation.

As Pino [30] states, both types of instruments measure human activity, whether it is between men or man in their physical environment. From the mediation of these instruments, the author states that man acts on the world and that this world also acts on man. Thus, the change that the use of an instrument, whatever it may be, promotes in nature, also causes changes in the subject who created and used it. When reappropriating what the mediated action of the subject promoted in nature, he acquires new knowledge, skills and abilities, expanding [30].

Thus, it is important to observe the dialectical movement between objectification and subjectification when creating and using movement to promote changes in nature. According to the author, there is a dual process in the action mediated by the instruments, which is the objectification of subjectivity at the point where both the instrument and the result of the work reflect the subjectivity of the man who acted, but also the subjectification of the objectified activity. Since what the subject has produced will be reframed and reappropriated by himself. This notion of opposites that depart but at the same time are complementary is typical of historical-dialectical Materialism in the conception of Historical-Cultural Psychology.

Costa and Tuleski [31] postulate that Vygotski [15, 23, 24] and Luria [32] stated that for a long time science observed the instruments only mechanically, disconnecting them from any relationship with symbolic operations and with any form of constitution of the subjects. However, the latter defend that it was exactly with the possibility of overcoming the biological limits of men in relation to the nature provided by physical instruments that the need for communication and the possibility of social work via semiotic instrumentalization was constituted.

As proposed by Costa and Tuleski [31], Vigotski in his formulations on the cultural theory of the development of the psyche investigated, among many things, the mediating role of psychological tools – these being language, art, gestures and other manifestations of signs – in human relationships. According to the same authors, Vigotski first studies the role of signs in interpsychic development, that is, in the development that takes place from social relations. From these relationships, the subject who uses the signs starts to develop internal behaviors: “In this way, the sign transfers to its personality an activity that was social in its origin.” [31, p. 109].

From the sign, human beings represent the world and reality. With this definition in place, one finds the differentiation and opposition of the sign and the instrument placed in literature: the first as an internal way of representing and the second as an external one, directed to the extrinsic world. However, it is important to note that the instruments, as previously mentioned, also have the expression of subjectivity and social relations within themselves and perform, like signs, a semiotic function. Such semiotic function (system of signs already signified) attributes to instruments an extrapolation of their mechanistic role of action in the world and in others, including in them the possibility of expanding the internal world through their mediation in social relations.

### **Narratives**

The narratives contemplate the subject of the action, and with it his subjectivity, revealing through these, forms of communication of culture. Each subject narrates his story from his subjectivity, since he sees the object from its place in the world and builds his narrative in a selective way, marking his trajectory

according to his conception of the world and his perception of yourself. These have not only a function of memorization, because when narrating their experiences, the individual does not intend only to retain in his memory and re-elaborate his experiences, they also intend to convince, impress, persuade third parties in order to obtain acceptance, appreciation and help.

The narratives were also defined by Gonçalves, Alves, Soares and Duarte [33] as representations of an essential cognitive reality, but with a central element to the individual's experience, as well as a form of knowledge construction. The author also places narratives as responsible for social interaction, because for him, narratives exist in an interpersonal process of discursive construction and are inseparable from the cultural context in which they are inserted. Furthermore, narratives are not mere individual mental acts, but discursive productions of an interpersonal nature and culturally contextualized.

More than a simple discourse, narratives are constructed by the individual who narrates them according to the rules established by society. It can be said, then, that they play a mediating role between the subject and the external world, as well as between consciousness itself and language. How these narratives act as management in a clinic where the client – therapist dialogue is constant, in addition to investigating how the narrators' subjectivities and meanings present themselves in their narratives, focusing this analysis on the particularities of issues related to gender, sexuality and corporeality .

Another aspect to be discussed is the role of the therapist before the narratives of his patients, since it is not just a simple listening, it is necessary that he has an active listening on the narratives, in order to observe the verbal aspects, such as words chosen by the narrator and the sequence he chooses to narrate his experiences, as well as the subject's bodily aspects. Finally, aims to demonstrate how, when narrating his experiences, demands, desires and memories, the subject constructs and modifies reality as it transforms itself into an active and dialogical relationship.

If we were to synthesize all the parameters analyzed so far, we would have as guiding the action of the therapist and the group coordinator:

1. Active listening: the therapist and the coordinator in the relationship with the client/group welcomes, listens and confronts their understanding of the client's discourse. It is not a passive listening, but an active one that takes us to the second point

2. Dialogical and reflective relationship: in the psychotherapeutic relationship there is the construction of reasoning and reflection together therapist/coordinator and client/group. Both are active in the process.

3. Historicity: raising and reflecting with the subject/s the individual, family dimensions and processes of the country or culture in which the client/s is/are inserted.

4. Empowerment and Autonomy of the subject: every action of the therapist/coordinator will involve identifying the zone of proximal development and the client/group's powers to walk respecting the determinations that operate on him/her and unveiling them in the direction of disalienation, human rights and access to the best of humanity's cultural production: dimensions that are sometimes restricted due to class issues that permeate access to cultural goods; of lived processes alienating the subject.

5. Construction of Narratives together with the participants at the end of the rounds or the therapeutic session: facilitate an appropriation by the group participants of their own process and, therefore, the expansion of awareness.

## **METHODS**

The qualitative method with discursive data obtained in individual psychotherapy sessions and conversation circles (groups). It has as a reference the expanded clinic for PSH, and the possibility of sharing experiences, experiences and information about treatment and self-care in health and sexuality.

The individual psychotherapy sessions are conducted by a pair of therapists, weekly or biweekly for 50 minutes, in person or online (due to a pandemic of the new coronavirus)

The groups are psychoeducational so that they can try out proposals and informative actions that take into account people's subjectivity and historicity, creating other ways and possibilities for talking about health and sexuality.

Due to the pandemic of the new coronavirus, the conversation circles took place on the Zoom platform, for virtual video communication. Participants are adults registered through Instagram @camisanodiminutivo, the project's social network. This social network is managed by the researchers of the project.

The project was sent and approved by the Research Ethics Committee of PUCSP (under protocol: CAE 18783019.0.0000.5482).

## **RESULTS**

About the studies case and the round conversation, we can observe in the masculine clients, for example they became aware of some historical and material processes involved in his training as a subject and in relation to his way of thinking; as a non-straight man, but still surrounded by some privileges of masculinity. The dialectic between hegemonic patterns of masculinity and affective choices is expressed in the way it builds its homoaffective relationship with various difficulties in sexual practice. These cases pose the challenge of the clinic in the dialogical



construction in the deconstruction of the hegemonic models of masculinity and the affections and desires placed in homo-affective relationships.

The masculine cases and the clinical listening to their demands also allowed to bring to light the problem of the masculinity universalism, many times affirmed in gender studies [34]. It is possible to perceive some faces of the process of exclusion from homosexual masculinity, which shows the split of his professional life and his affective life in an intensity unparalleled to the subjects identified as heterosexuals. The division between professional and sexual life can be perceived by the dichotomy between public and private, with an exacerbation of private life relegated to the intimate, displaced even from the family sphere.

The analysis of the cases shows the presence of the historicity category as one of the aspects that permeate the individual and social life of clients, as well as all other individuals. In the cases analyzed, this category was noticeable in relation to the issues of blackness, gender and sexuality, social class and meritocracy.

About the Up to the present moment we have made 12 rounds of online conversation with the following themes: what is sex; STI: care and stigma; masturbation; sexual education; sexual education of children and adolescents; pornography; LGBTQIA<sup>+</sup> pornography; non-monogamous relationships; lack of libido; hypersexualization of the black person; fat women also have sex.

We can conclude that the challenge of the expanded clinic requires reflective and dialogical work to deconstruct the hegemonic models of masculinity and femininity, sexuality and the affections and desires placed in affective relationships involving sexual diversity. And promoting the empowerment of people and access to human rights.

### References

1. *Kahhale E. M. P.* (2009) Subsídios para reflexão sobre sexualidade na adolescência. In: Bock Ana M. B., Gonçalves M. G. M, Odair F. (org.) *Psicologia e o compromisso social*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, p. 333–345.
2. *Gonçalves M. G. M.* (2019) Ressonância: Identidade e alteridade – breve análise à luz da contraposição igualdade e desigualdade. In: Vicentim M. C. G., Gonçalves M. G. M., Miranda S. C., Xavier K. R. (org.) *Construindo uma Psicologia Social ético-política na transversalidade teórica*. São Paulo: Educ, p. 107–118.
3. *Kahhale E. M. S. P., Montreozol J. R.* (2019) A Clínica Na Psicologia Sócio-Histórica: Uma Abordagem Dialética. In: Toassa, G., Souza, T. M. C., Rodrigues D. J. S. (org.) *Psicologia Sócio-Histórica e Desigualdade Social: do pensamento à práxis*. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, p. 191–211. Disponível em: [https://www.academia.edu/40703939/Psicologia\\_socio\\_historica\\_e\\_desigualdade\\_social\\_do\\_pensamento\\_a\\_praxis](https://www.academia.edu/40703939/Psicologia_socio_historica_e_desigualdade_social_do_pensamento_a_praxis)
4. *Pereira E. R., Sawaia B. B.* (2020) *Práticas grupais: espaço de diálogo e potência*. São Carlos: Pedro & João.
5. *Helmann C. G.* (2003). *Interações médico-paciente*. In: *Cultura, Saúde & Doença*. Porto Alegre: Artmed.

6. *Scott J. W.* (1995) Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *Educação & Realidade*, 20, n. 2, jul./dez., 71–99. Traduced: C. R. Dabat e M. B. Avila. Original: Joan Scott – Gender: a useful category of historical analyses. In *Gender and the politics of history*. New York, Columbia University Press. 1989.
7. *Scott J. W.* (1994) Performace a gender and politics of history. *Cadernos Pagu*, (3), 13.
8. *Foucault M.* (1988) História da sexualidade I: a vontade de saber; tradução de M. T. C. Albuquerque e JA G. Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal.
9. *Louro G. L.* (2007) Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: RJ. Vozes, p. 14-36.
10. *Louro G. L.* (2009). Heteronormatividade e homofobia. In: R. D. Junqueira (Org.), *Diversidade sexual na educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 85–94.
11. *Kahhale E. M. P.* (2002) Orientação sexual na adolescência: uma experiência com jovens da escola pública. In: Bock Ana M. B. (org.) *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, p. 179–192.
12. *Pereira Er, Turci Bm, Silva Bz, Pedrosa Spof, Batista Al.* (2019) Sala de espera: formação e transformação de modos de existir. In: Toassa G, Souza T. M. C. S., Silva D. J. (org.) *Psicologia Sócio-Histórica e desigualdade social: do pensamento à práxis*. Goiás: Editora Imprensa Universitária, p. 269–285.
13. *Martins S. T. F. M.* (2007) *Psicologia Social e Processo Grupal: a coerência entre fazer, pensar e sentir em Silvia Lane*. *Psicologia & Sociedade*. São Paulo, v. 19, n. 2, p. 76-80.
14. *Zanella N. V., Lessa C. T., Da Ros S. Z.* (2002) Contextos Grupais e Sujeitos em Relação: Contribuições às Reflexões sobre Grupos Sociais. *Psicologia: Reflexão e Críticas*. São Paulo, v. 15, n. 1, p. 211–218.
15. *Vigotsky L. S.* (1987a.) *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
16. *Teixeira R. P.* (1997) Repensando uma psicologia clínica. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, n. 12–13, p. 51–62.
17. *Moreira J. de O.* (2004) *Material Didático aula 1: Psicologia: uma ciência do século XXI*. Betim: PUC Minas.
18. *Hegel G. W. F.* (1992) *Fenomenologia do Espírito*. Vol. I e II. 2a edição. Petrópolis: Vozes.
19. *Martín-Baró I.* (1996) O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2 (1), p. 7–27.
20. *Moreira J. O., Romagnoli R.C., Neves E. O.* (2007) O surgimento da clínica psicológica: da prática curativa aos dispositivos de promoção da saúde. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 27, n. 4, p. 608–621.
21. *Connell R. W., Messerschmidt J. W.* (2013) Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Estudos feministas*, 21 (1), p. 241–282.
22. *Berni R. I. G.* (2006) Mediação: o conceito Vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica XI Simpósio Nacional de Letras e Linguística / I Simpósio Internacional de Letras e Linguística (SILEL), 2533–2542. Disponível em [http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo\\_334.pdf](http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_334.pdf)
23. *Vigotsky L. S.* (1987b) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
24. *Vigotsky L. S.* (1987c) *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
25. *Pino A.* (2000) O conceito de mediação em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos Cedes*, n. 24, p. 32–50.

26. *Sforni M. S. F.* (2008) Aprendizagem e desenvolvimento: O papel da mediação. In: Capellini V. L. F. Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional. Bauru, SP: Cultura Acadêmica, p. 497–505.
27. *Leontiev A.* (2004) O desenvolvimento do Psiquismo. São Paulo: Centauro.
28. *Striquer M. S. D.* (2017) O processo de mediação: das definições teóricas às propostas pedagógicas. *Eutomia: Revista de Literatura e Linguística, Recife*, v. 1, n. 19, p. 142–156.
29. *Machado L.* (2010) Instrumentos de trabalho. In: Oliveira D. A., Duarte A. M. C., Vieira L. M. F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CDROM.
30. *Pino A.* (1995) Semiótica e Cognição na perspectiva histórico-cultural. *Temas em Psicologia*, 2, p. 31–40.
31. *Costa E. M., Tuleski S. C.* (2015) Psicologia Histórico-Cultural e a relação entre instrumento e signo no desenvolvimento infantil: uma discussão metodológica. *Interfaces da Educ., Paranaíba*, 6, (18), p. 101–123.
32. *Luria A. R.* (2001) *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. São Paulo: Artmed.
33. *Gonçalves Ó. F., Alves A. R., Soares I. M. C., Duarte Z. T.* (1996) Narrativas prototipo y psicopatología: un estudio con pacientes alcohólicos, anoréxicas y opiáceo-dependientes *Revista de Psicopatología e Psicologia Clínica*, 1 (2), p. 105–114. DOI: <http://dx.doi.org/vol.1.num.2.1996.3813>
34. *Botton F. B.* (2007) As masculinidades em questão: uma perspectiva de construção teórica. *Revista Vernáculo, [S.I.]*, 1 (19/20), 109–120, 30 dez. Anual. Universidade Federal do Paraná. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rv.v1i19/20>

**РАЗДЕЛ 3**  
**РАЗВИТИЕ ИДЕЙ Л. С. ВЫГОТСКОГО В ОБЛАСТИ**  
**ВОЗРАСТНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**  
**В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

---

**Агавелян Рубен Оганесович**

д-р психол. наук, проф.,  
кафедра коррекционной педагогики и психологии, Институт детства,  
Новосибирский государственный педагогический университет,  
Новосибирск, Россия

**Агавелян Оганес Коррапетович**

д-р психол. наук,  
кафедра коррекционной педагогики и психологии, Институт детства,  
Новосибирский государственный педагогический университет,  
Новосибирск, Россия

**Агавелян Мария Геннадьевна**

канд. пед. наук,  
Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки  
работников образования,  
Новосибирск, Россия

**Пискун Ольга Юрьевна**

канд. психол. наук,  
кафедра коррекционной педагогики и психологии, Институт детства,  
Новосибирский государственный педагогический университет,  
Новосибирск, Россия

**Ruben O. Agavelyan**

Dr. Sci. (Psychol.), Professor,  
Department of Correctional Pedagogy and Psychology, Institute of Childhood,  
Novosibirsk State Pedagogical University,  
Novosibirsk, Russia

**Oganes K. Agavelyan**

Dr. Sci. (Psychol.),  
Department of Correctional Pedagogy and Psychology, Institute of Childhood,  
Novosibirsk State Pedagogical University,  
Novosibirsk, Russia

**Maria G. Agavelyan**

Dr. Sci. (Pedag.),  
Novosibirsk Institute for Advanced Studies and Retraining of Educators,  
Novosibirsk, Russia

**Olga Yu. Piskun**

Cand. Sci. (Psychol.),

Department of Correctional Pedagogy and Psychology, Institute of Childhood,  
Novosibirsk State Pedagogical University,  
Novosibirsk, Russia

## **ПСИХОЛОГИЯ ОСОЗНАННОСТИ В УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ЦИФРОВОЙ ПЕДАГОГИКЕ ПОСТМОДЕРНА: КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ**

**Аннотация.** Статья направлена на переосмысление идей Л. С. Выготского и оценку дальних пределов их распространения в эпоху цифровой педагогики постмодерна. Определены роль и место эмпатии и осознанности как механизмов, участвующих в процессах интериоризации и экстериоризации. Определена необходимость дальнейшего развития многоканальной интегративной дидактики в контексте культурно-исторической теории.

**Ключевые слова:** университетская педагогика постмодерна, цифровая педагогика, культурно-историческая теория, многоканальная интегративная дидактика, цифровая личность, психология осознанности, изучение Выготского, дигитализация процесса обучения.

## **PSYCHOLOGY OF MINDFULNESS IN CASE OF POSTMODERN UNIVERSITY DIGITAL EDUCATION STRATEGIES: CULTURAL-HISTORICAL THEORY CONTEXT**

**Abstract.** The article contains new look about Vygotsky ideas and breath of distribution his scientific theory far limits and influence on the world of digital education, on new education strategies in case of postmodern. Identified determination and the place of empathy and mindfulness as mechanism, which participating in processes of interiorization and exteriorization. We thought about determinaton the necessity of further development of multichannel integrative didactics in case of cultural-historical theory.

**Keywords:** university postmodern Education, Digital Education, cultural-historical theory, multichannel integrative didactics, Digital personality, Psychology of mindfulness, Vygotsky Study, Digital Learning.

Мы не ставим в данной статье задач глубинного изучения влияния наследия Л.С. Выготского на современную систему образования и поиска путей её модернизации сквозь призму культурно-исторической теории в мире цифрового постмодернизма. Исследователи отмечают существование множества постмодернизмов (Hans Bertens, 1986). Термин «постмодерн» стал в современной науке своеобразным квалификатором, напрямую связанным с мировоззрением. Что как нельзя лучше подходит к современному изучению наследия Л.С. Выготского и дальних пределов культурно-исторической теории уже в границах нового цифрового общества, а также ограничений в межличностных

отношениях, продиктованных искусственными ограничениями во время пандемии. Сложившиеся условия можно характеризовать термином «вызов». И в этом контексте «дигитализация Выготского» служит опорой для долгосрочного понимания роли знаков как орудия психической деятельности, их роли в формировании высших психических функций. Особая роль при этом принадлежит медиации данных психологических процессов со стороны вузовской профессуры и школьного учительства. Обучение ведёт за собой развитие, как отмечал Л.С. Выготский.

Между тем, в отсутствие четких ориентиров у педагога, требуется формирование ему в помощь новой дидактики, учитывающей отношения личности к окружающим социально – психологическим процессам и к внутренним интрапсихическим состояниям. Потому ключевую связку между многоканальной интегративной дидактикой и теоретическим конструктом культурно-исторической теории, а именно ее парадигмальными структурами мы видим в интериоризации и экстериоризации отношений личности в процессе овладения цифровой знаковой системой через механизмы эмпатии и осознанности соответственно.

Тем более, что «eLearning» из вспомогательного метода перешел в режим основного и такие концепции как «Blended Learning» вызывая привыкание, также изменились в сторону виртуализации общения и способствуют формированию как новой парадигмы, так и изменения специфики отношений личности в контексте формирования ее лучших проявлений в глубоко индивидуализированной посредством цифровой среды образовательной деятельности. Профессор университета должен априори обладать не только ИКТ компетенциями, достаточными для организации образовательного процесса, но и высоким уровнем эмпатии и навыками прикладного применения концептов осознанности в учебном взаимодействии, что в большей степени соответствует движению субъекта по пути интериоризации не только знаний, умений и навыков, но и отношения к знаково – символической целостной единице учебного предмета посредством эмпатического отклика через опосредствующую информационную среду.

Между тем, экстериоризация в совместной деятельности с «виртуализированным профессором» или учителем, становится более серьезной задачей, составляющей которой является умение организовать себя студентами в ситуации «потока сознания» и желания как можно больше выставить интересных и важных заданий от преподавателей. Учебный процесс приобретает «рваный» характер. Нарушая, тем самым, размеренный темп обучения студентов и слушателей курсов ДПО. Именно эта характеристика требует серьезного «осмысления» (Л.В. Занков) в контексте кодификации и тюнинга культурно-

исторической теории 2.0. Особую роль в решении данной задачи может сыграть положение Л.С. Выготского о соотношении интеллекта и аффекта.

С точки зрения «интеллекта» это, прежде всего, опора на стандарты преподавания, способствующие формированию единообразных требований к преподавателям и студентам.

В настоящее время в обществе чаще возникает вопрос: Почему при одинаковом уровне профессиональной подготовки, результативность онлайн обучения у разных преподавателей отличается? Нам думается, что в понимании цифровой культуры следует идти к синтезу «данности с выше» и того, что мы делаем вместе, во взаимодействии с цифровым студентом. Тем самым вновь возрождая концепт Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, прекрасно развитый Л.В. Занковым в отношении обучения детей с умственной отсталостью. По аналогии понятием инклюзивной культуры, разработанным в русле школы Л.С. Выготского, необходимо определить структуру и содержание Цифровой культуры университетской цифровой педагогики. Это является важным, можно сказать ключевым элементом в закреплении и распространении культурно-исторической теории через среду педагогических университетов в современную школу, остро нуждающуюся в выверенной методологической опоре и в систему повышения квалификации учителей.

С точки зрения «аффекта», чем выше требования к последовательности операций и ориентировке в их объеме, тем больше индивидуализации и поддержки нужно уделять личности профессора или учителя. Тренинги осознанности, медитация и формирование эмпатии, один из ведущих способов тюнинга онлайн системы виртуализированного образования. Что позволяет настроить процесс образования, центрированный на специфике взаимодействия с цифровой личностью студента. То есть привести в этот динамичный процесс новую культуру и так сказать «дигитализировать Выготского». Тюнинг культурно-исторической теории, превращение ее в культурно-историческую теорию 2.0., вот одна из задач современного изучения теории Л.С. Выготского через призму механизмов эмпатии, как условия «революции человеческих отношений» (R. Krznaric). С нашей точки зрения это один из действенных механизмов интериоризации динамичного цифрового опыта. И далее, процесс экстериоризации опыта в виртуальном пространстве, где «генетические» по Л.С. Выготскому связи ослаблены, путем использования механизмов осознанности. В период «массовой виртуализации всей страны», возникла необходимость не только в доработке многоканальной интегративной дидактики, и формирования эмпатии, но и практической психологической поддержки образовательного процесса путем тренингов саморегуляции и формирования осознанности по аналогии с принципами работы служб психологической поддержки студентов и про-

фессуры Гарвардского университета. И подобная стратегия при прочих равных условиях показала свою эффективность. Что это как не современное внеконтекстное переосмысление идей культурно-исторической теории Льва Семёновича?

Когда в основу новой дидактики интегрируются конструкты эмпатии и осознанности. И весь процесс происходит дистантно, через цифровую среду, с ее знаками и символами и кодами. Это действительно способствует, не будем утверждать формированию, а скажем тюнингу высших психических функций участников образовательного процесса. При этом, процесс дигитализации происходит через связь университетских поколений. То есть на глазах происходит экспериментальное подтверждение формирования новой культуры взаимодействия студентов и профессуры в процессе обучения в контексте «дигитализации культурно-исторической теории»

Отдельный вопрос, а надо ли дополнять и расширять пределы культурно – исторической теории на педагогику взрослых, их поддержку через технологии ДПО в контексте обогащения стратегий самообучения и обучения через всю жизнь.

Исходя из широты взглядов и глубины мысли, места рождения и происхождения мы склонны считать Льва Семёновича психологом мирового масштаба, идеи которого вне времени.

Вот и в современной вузовской практике его теоретический конструкт оказался позволяющим составить критерии, требования и сформулировать социокультурный портрет с акцентом на новый уровень сосредоточенности на процессе и результате со стороны преподавателя и студентов.

Личность, ее характер и проблемы вызывают к жизни новую, базирующуюся на культурно-исторической теории дидактику. В крайнем случае, отдельные дидактические принципы, способствующие встраиванию цифровой личности студента в культуру университетского сообщества. В контексте университетской цифровой педагогики постмодерна лучшая, на наш взгляд модель, это многоканальная интегративная дидактика. С нашей точки зрения, именно при её внедрении, появится возможность описать вклад каждого профессора, учителя, цифрового студента во взаимное обучение и постановку динамичных «барьеров». Непрерывное преодоление которых и есть, по Л.С. Выготскому, движение к развитию в современной цифровой парадигме. Новая культура цифрового опосредствования заключается в концепте «каждый профессор ведет профессиональное развитие других преподавателей и студентов, иначе говоря, формируется цифровое профессиональное учебное сообщество, которое в свою очередь, требует затрат на развитие условий оснащения и техническую подготовку персонала.



Успешные профессора и студенты в опосредованной «кодом» новой культурной среде уже сейчас становятся глобальными резидентами, приобретая наднациональные приоритеты и черты компетенций. В статье «Инклюзивные механизмы гибридных войн» (Р.О. Агавелян), мы ранее отмечали, что уровень развития Internet, как цифровой субстанции коррелирует с повышенной угрозой спонтанно организованных социальных изменений. Изучая Л.С. Выготского, важно понимать роль культурно – исторической теории в построении баланса между устойчивостью и развитием. Данный конструкт позволяет осознать как преимущества, так и риски новой цифровой жизни. На переднем крае которой, должны находиться профессор и студент, показывая образцы и лучшие практики взаимодействия в опоре культурный код, в стремлении к цифровой свободе личности.

Надо понимать, что «онлайн» профессор или учитель это одна и та же, трансформирующаяся через этапы интериоризаций и экстериоризаций, личность. Именно культурно-историческая модель поддержки ее свободного развития и способа выражения отношений и осознанная сосредоточенность на них в среде многих неопределенностей позволяет нам с уверенностью развивать движение от практики к теории единства как университетского цифрового пространства, так и среды дополнительного профессионального образования. Тем самым осуществляя тезис Л.С. Выготского о движении к развитию и формированию культуры взаимодействия на мета-уровне.

Понимание культурно-исторической теории способствует, в конечном итоге, глобальной фасилитации в зачастую, разрозненном и противоречивом обществе потребления. Она показывает нам путь на смену вектора развития.

#### Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / под. ред. Т. А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. 369 с.
2. *Krznaric R.* (2008) 'You are Therefore I Am: How Empathy Education Can Create Social Change', an Oxfam Research Report, Oxfam GB (Oxford).
3. *Агавелян Р. О.* Психологические средства и инклюзивные индикаторы гибридных войн // Россия: человек, общество, война XIX–XX вв.: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 100-летию окончания Первой мировой войны и 100-летию начала Гражданской войны в России. Новосибирск: Изд-во НГПУ. С. 3–8.
4. *Занков Л. В.* Очерки психологии умственно отсталого ребенка. М.: Учпедгиз, 1935.
5. *Агавелян О. К., Агавелян Р. О., Саруханян К. А.* Очерки истории специальной психологии: монография. Новосибирск: НИПКИПРО, 2011. 152 с.
6. *Агавелян О. К., Агавелян Р. О., Агавелян М. Г.* [и др.] Социальная олигофренопсихология: монография. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. 119 с.

**Андронов Артем Викторович**

старший преподаватель кафедры математики и информатики,  
Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск  
национальной гвардии Российской Федерации, Новосибирск, Россия

**Анастасия Геннадьевна Андропова**

старший преподаватель кафедры математики и информатики,  
Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева  
войск национальной гвардии Российской Федерации, Новосибирск, Россия

**Artem V. Andronov**

Senior Lecturer at the Department of Mathematics and Informatics,  
Novosibirsk military Institute named after General of the army I. K. Yakovlev  
national guard troops of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia

**Anastasiy G. Andronova**

Senior Lecturer at the Department of Mathematics and Informatics,  
Novosibirsk military Institute named after General of the army I. K. Yakovlev  
national guard troops of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia

## **ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ КУРСАНТОВ**

**Аннотация.** В статье описаны результаты эксперимента, показывающего возможность применения современных цифровых технологий для развития саморегуляции курсантов военных вузов. Приведен пример использования компьютерной программы для демонстрации изменений времени реакции, внимания и памяти, возникающих при стрессовых ситуациях.

**Ключевые слова:** саморегуляция, способность к саморегуляции, развитие саморегуляции, цифровые технологии.

## **DIGITAL TECHNOLOGIES OF CADETS' SELF-REGULATION FORMATION**

**Abstract.** The paper describes the results of an experiment showing the possibility of using modern digital technologies for the development of self-regulation of cadets of military universities. An example of using a computer program to demonstrate changes in reaction time, attention, and memory that occur in stressful situations is given.

**Keywords:** self-regulation, ability to self-regulation, development of self-regulation, digital technologies.

Период получения высшего профессионального образования подразумевает высокую нагрузку на нервную систему человека. В связи с особенностями

военных образовательных учреждений курсанты часто могут испытывать нервное перенапряжение. Для эффективного обучения и формирования устойчивой психики будущего офицера становится актуальной возможность контроля психофизиологических реакций [0, 3].

Изучение работ и исследований Coltazo LS, van den Wildenberg WPM, Zmigrod S, Hommel B, Barlett CP, Anderson CA, Swing EL, Boot WR, Kramer AF, Simons DJ, Fabiani M, Gratton G., посвящённых рассмотрению компьютерных технологий в контексте влияния их на развитие когнитивных функций человека, открывают возможность применения цифровых технологий для формирования способности к саморегуляции [5, 6].

Современные компьютерные технологии дают возможность точно производить измерения физических и психических характеристик, их вариабельность при изменяющихся условиях. Владея информацией о том, каким образом стрессовая ситуация влияет на скорость реакции, пульс, давление, работу памяти и т. д., можно разрабатывать максимально эффективные индивидуальные методики обучения приемам саморегуляции. При помощи таких психологических приемов военнослужащий войск национальной гвардии в стрессовой ситуации сможет в кратчайшие сроки восстановить свои психофизиологические функции до эффективного состояния [2, 4].

Для исследования влияния цифровых технологий на курсантов военных вузов была разработана компьютерная программа, при помощи которой фиксируются наиболее значимые при принятии решения в стрессовой ситуации когнитивные характеристики, такие как: скорость реакции, внимание (методика «Кольца Ландольта»), память (методика «Память на образы»).

Для исследования было привлечено 90 курсантов, которых разделили на три равные группы.

Всем трем группам предлагалось пройти батарею тестов три раза. После первого тестирования испытуемым демонстрировалось видео, содержащее неприятные сцены, для создания стрессового состояния. По окончании просмотра тестирование повторялось еще два раза.

Первой группе после прохождения каждой батареи тестов сообщались текущие результаты в сравнении с предыдущими показателями.

После второго прохождения тестов испытуемым первой и второй группы предлагались техники, позволяющие нивелировать влияние ранее просмотренного видео.

Третья (контрольная) группа курсантов выполняла тесты, не имея информации о результатах тестирования и не применяя техник для восстановления.

Таким образом, курсанты первой группы владели информацией влияния просмотра неприятного контента на их когнитивные способности и были под-

готовлены к последнему тестированию. Испытуемые второй группы не имели возможности отслеживать изменения, происходящие при выполнении теста в возбужденном состоянии, но в отличие от курсантов третьей группы могли подготовиться к последнему тестированию.

Результаты исследования показали, что испытуемые первой группы к третьему тестированию практически восстановили свои исходные значения по времени реакции, повысили показатели средней продуктивности внимания, данные по методике «Память на образы» не показали значимых различий между группами. Учитывая то, что время реакции и показатели средней продуктивности внимания при третьем тестировании первой группы лучше, чем у второй, можно сделать вывод, что немаловажным фактором, влияющим на восстановление скорости реакции, явилось наличие обратной связи, реализованной посредством информационных технологий (рис. 1-3).

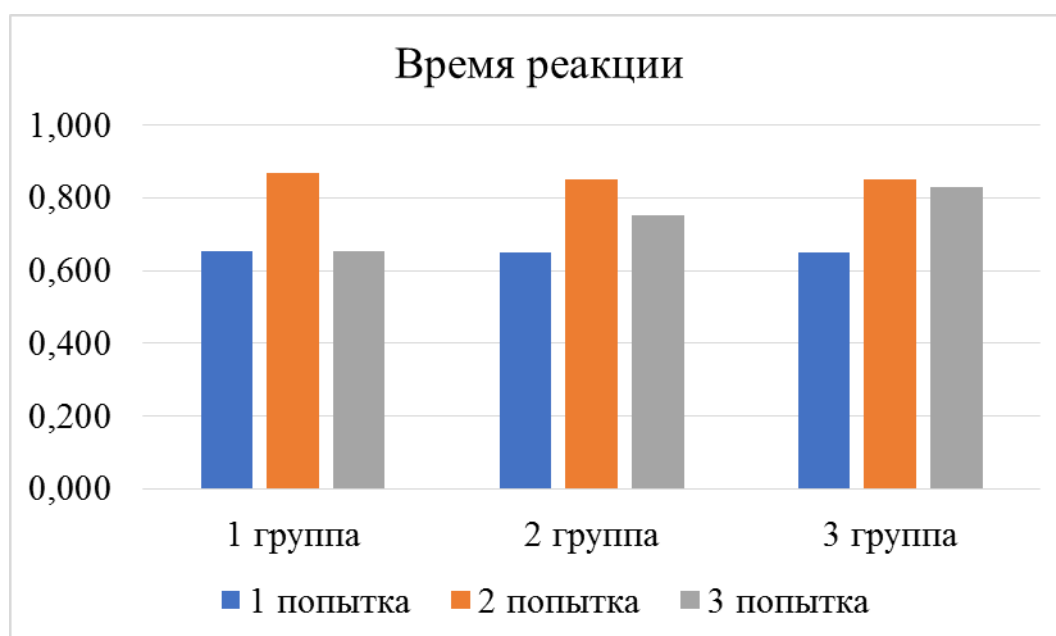
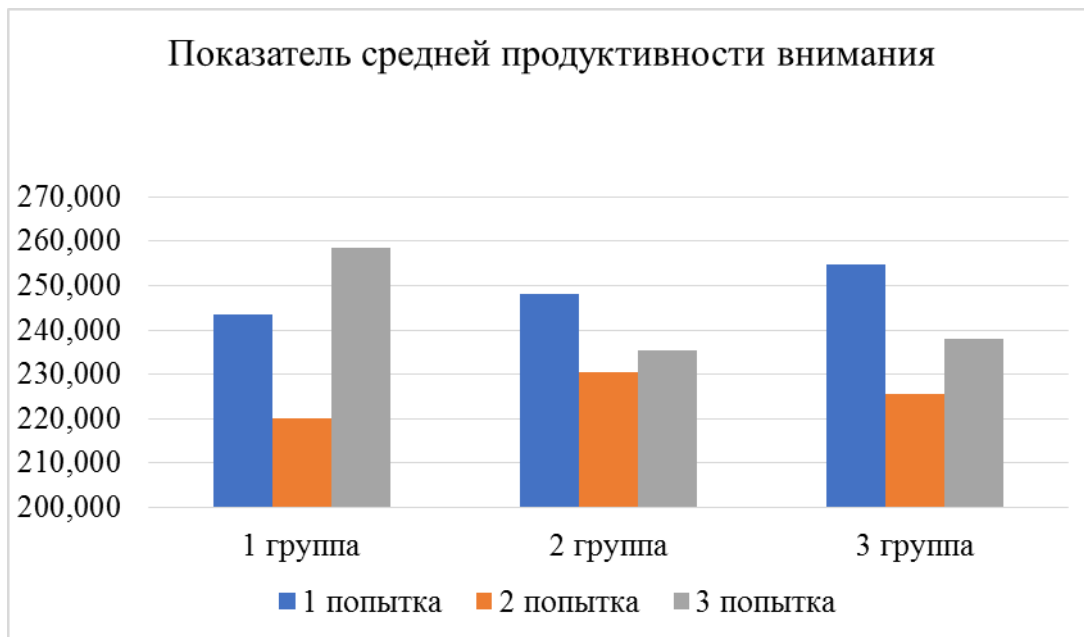
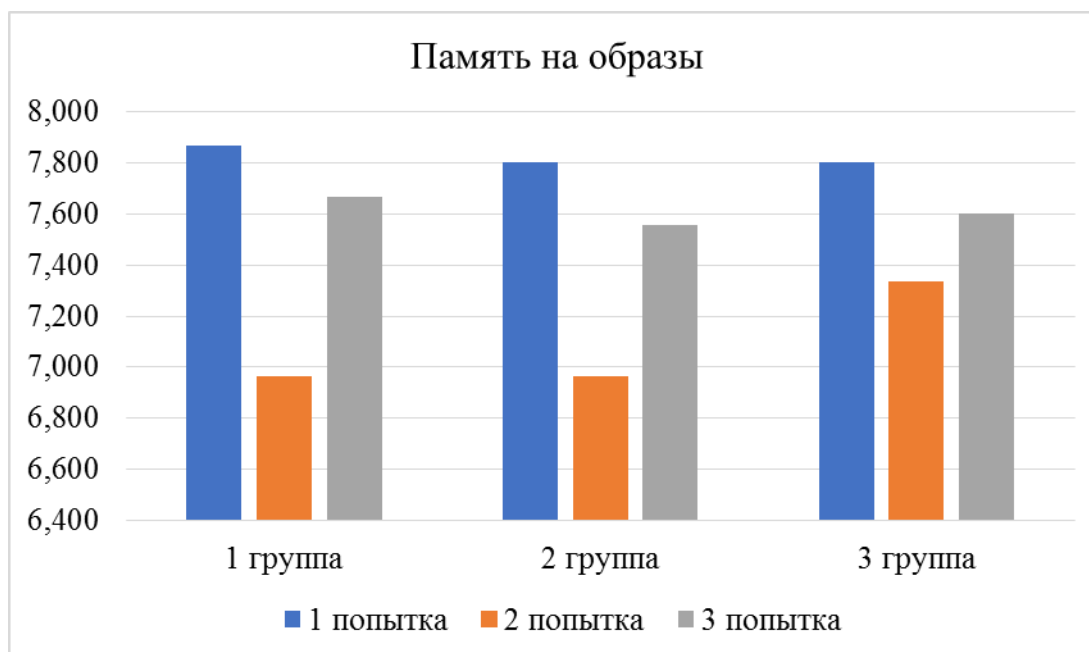


Рис. 1. Изменение времени реакции



*Рис. 2.* Изменение средней продуктивности внимания



*Рис. 3.* Изменение количества запоминаемых объектов

Исследование показало, что при помощи цифровых технологий человек способен влиять на свои психофизиологические характеристики. Важную роль для восстановления когнитивных функций испытуемых сыграло применение обратной связи, что позволяет сделать вывод о возможности применения данной методики для дальнейшего изучения развития способности к саморегуляции у курсантов военных вузов.

### Список литературы

1. Андронов А. В., Андропова А. Г., Большунова Н. Я. Возможности использования информационных технологий для развития когнитивных функций у военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации // Психолого-педагогические аспекты совершенствования подготовки студентов вуза: материалы межвузовской студенческой научно-практической конференции с международным участием: в 2 ч. Ч. 2. Новосибирск: Изд-во НГАУ, 2019. С. 6–9.

2. Андронов А. В., Андропова А. Г., Федоришин М. И. Возможности использования информационных технологий для развития саморегуляции курсантов военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации [Электронный ресурс] // Ломоносовские чтения на Алтае: фундаментальные проблемы науки и техники: сборник научных статей международной конференции / отв. ред. Е. Д. Родионов. Барнаул: Изд-во АЛТГУ, 2018. С. 1261–1264.

3. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М.: Наука, 1998. 192 с.

4. Резапкина Г. В. Диагностика и развитие мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сферы. М.: Просвещение, 2015. С. 146–149.

5. Anderson C. A., Bushman B. J. Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: a meta-analytic review of the scientific literature // Psychological Science. 2001. Vol. 12 (5). P. 353–359.

6. Colzato L. S., Wildenberg W. P. M. van den, Zmigrod S. [etc.] Action video gaming and cognitive control: playing first person shooter games is associated with improvement in working memory but not action inhibition. Psychological Research. 2013. Vol. 77 (2). P. 234–239.

УДК 159.99

**Бахадова Елена Викторовна**

доц. кафедры психологии и педагогики образования  
Института психологии им. Л. С. Выготского РГГУ, ФГБОУ ВО «Российский  
государственный гуманитарный университет», Москва, Россия

**Elena V. Bachadova**

Associate Professor, Department of psychology and pedagogy of education of  
the Institute of Psychology named after L.Vygotsky  
Russian State University for Humanities, Moscow, Russia

### **ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ**

**Аннотация.** В статье представлен современный взгляд на детско-родительское общение как на фактор развития личности дошкольника в условиях цифровой среды с позиций культурно-исторического подхода Л. С. Выготского, где агентом социализации и гарантом выстраивания зоны ближайшего развития ребенка становится не родитель, а гаджет и циф-

ровая среда. Представлены результаты исследования детей и их родителей, уровня и качества их общения, а также уровня развития ребенка, его личностных и психологических характеристик.

**Ключевые слова:** дошкольники, зона ближайшего развития, детско-родительское общение, цифровая среда, гаджеты; время, проведенное в общении с родителями; время, проведенное с гаджетами.

## **CHILD-PARENT COMMUNICATION AS A FACTOR OF PRESCHOOL CHILD'S PERSONALITY DEVELOPMENT IN THE DIGITAL ENVIRONMENT**

**Abstract.** The article presents a modern view of parent-child communication as a factor of personality development preschooler in a digital environment from the standpoint of cultural-historical approach of L. S. Vygotsky, where an agent of socialization and the guarantor of the building of the zone of proximal development of the child becomes the parent, and gadget and the digital environment; presents the results of a study of children and their parents, the level and quality of their communication, as well as, the level of development of the child's personal and psychological characteristics.

**Keywords:** preschoolers, parent-child communication, digital environment, gadgets, time spent communicating with parents, time spent with gadgets.

Одной из наиболее важных идей культурно-исторической концепции Л.С. Выготского является заключение о том, что источник психического развития находится не внутри ребенка, а в его отношениях со взрослыми. Социальный мир и общение с близкими людьми являются необходимым условием его развития и мир обретает для ребенка тот смысл, который передает и определяет для него близкий, любящий его взрослый, который и предоставляет для него среду, где происходит психическое развитие ребенка, как процесс усвоения и присвоения культурно-исторического опыта. А условиями усвоения этого опыта становятся собственная активность ребенка и общение со взрослым, который открывает ребенку смыслы объектов и действий с ними [1].

Уникальность характеристики такой среды Л.С. Выготский видит в выделении относительного характера влияния среды через переживания ребенка. Среда проживается и переживается каждым ребенком по-своему, создавая уникальную для него «социальную ситуацию развития» [2].

Еще одним важным феноменом в развитии психических процессов ребенка, выделенным Л.С. Выготским, стали два уровня такого развития: актуальный и потенциальный, где актуальный уровень – это те задачи, которые ребенок решает самостоятельно, а уровень потенциального развития определяется задачами, которые ребенок способен решать только с помощью взрослого. Расстояние между этими уровнями было названо им «зоной ближайшего разви-

тия». Так же, Л.С. Выготский ввел понятие «ведущего вида деятельности», деятельности, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на определенной стадии развития [3].

Эти введенные Л.С. Выготским понятия будут важны для нашего дальнейшего обсуждения.

В дошкольном возрасте ведущим видом деятельности выступает игра, которая обязательно предполагает взаимодействие, игра и общение – это всегда взаимодействие. Таким образом, оба явления становятся двумя гранями развития в дошкольном возрасте [3].

Надо сказать, что изучение процесса общения ребенка и взрослого в дошкольном возрасте получило свое развитие в культурно-историческом подходе в работах таких авторов как А. Н. Леонтьева, М. И. Лисина, Е. О. Смирнова, Г. М. Андреева и других отечественных и зарубежных психологов, которые рассматривали общение как важное условие психического развития человека, его социализации и индивидуализации, формирования личности.

Общение – это сложный процесс взаимодействия, который заключается в обмене информации, а также восприятии и понимании партнерами друг друга.

По мнению М.И. Лисиной «общение – это взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижению общего результата» [4]. Общение непосредственно играет одну самых важных ролей в становлении личности. Общение является важной составляющей жизни ребёнка, и то, на сколько он овладеет способами общения, будет зависеть его успешность в процессе взросления» [4]. В дошкольном возрасте М.И. Лисиной выделяется два типа общения: общение с взрослыми и со сверстниками.

Дошкольный возраст является важным периодом в жизни ребенка, в котором происходит развитие всех психических процессов, становление его личности, ребенок начинает активно осваивать различные виды деятельности. В период дошкольного детства формируется самооценка, выстраивается и происходит соподчинение иерархии мотивов.

Дошкольный возраст, как никакой другой насыщен очень важными достижениями в социализации детей. Первые и важнейшие основы социализации личности дошкольника традиционно должна закладывать семья, затем детское учреждение и общение с детьми – сверстниками.

Смирнова Е.А. выделяет в общении между ребенком и взрослым ситуативно-деловую, внеситуативно-познавательную и внеситуативно-личностную формы общения, каждая из которых имеет свое значение, влияние на развитие ребенка [7].



Обратимся к современной ситуации. Сегодня ни для кого не секрет, что одним из агентов социализации, главенствующая роль которой всегда отдавалась семье, сегодня эту роль на себя берет новое виртуальное пространство и гаджеты (от англ.gadget – приспособление, прибор, периферийное устройство) – компьютеры, телефоны, планшеты, которые покупают и дают в пользование детям их родители. Это явление – влияние виртуальной среды и медиа еще малоизучено, но уже очень распространено, потому представляет большой исследовательский интерес.

Современные дети – поколение «Z» – это дети, чье развитие и социализация происходит в эпоху развитого интернета, в условиях всепоглощающей цифровой среды или киберсреды (в словаре русского языка приставка «кибер-» присваивает слову значение чего-либо, относящегося к эпохе интернета и цифровых технологий) [5].

Сегодня уже появилось много литературы книг и статей о вреде и пользе влияния киберсреды на человека, но нас заинтересовало именно качество общения родителей и детей и влияние его на формирование ребенка в условиях цифрового мира и в условиях киберсоциализации [6].

Мы с вами являемся постоянными наблюдателями того, как ребенок полуторогодовалого возраста, сидя в коляске уже не замечает окружающего мира, находясь в экране мамино мобильного телефона. Или еще более привычная картинка, чтобы ребенок вел себя тихо и не мешал маме заниматься своими делами в телефоне, мама дает ребенку другой телефон или планшет и ребенок выключен на большое период времени.

Сегодня нет единого взгляда на влияние киберсреды на ребенка, каждый родитель формирует свое мнение о том, что стоит давать ли своему ребенку телефон или планшет, или же нет, а если давать, то ограничивать ли ребенка в возможности пользования данными электронными устройствами или дать ему полную свободу. Одни родители считают, что раннее владение цифровыми технологиями «даст ребенку хороший старт в жизни», другие видят в них «мощный развивающий эффект», третьи делают это без особых размышлений: «просто потому что сейчас все так делают» [8].

Эта та реальность, которую мы начали исследовать и вот какие результаты получили.

Нами было проведено исследование детей дошкольного возраста и их родителей с целью выяснить, как родители относятся к влиянию цифровой среды и киберсоциализации, как родители общаются с ребенком, как они эмоционально относятся к ребенку и сколько времени они уделяют ребенку, а ребенок цифровому гаджету. В исследовании приняли участие 88 детей 5-6-7 лет и их родители – 90 человек.

Для выявления интересующих нас показателей была создана анкета, где были заданы вопросы, определяющие: время, проведенное родителем с ребенком, время выделяемое на совместные игры и прогулки, на чтение с ребенком, время выделяемое для занятия ребенка с гаджетом, сколько времени ребенок играет и смотрит мультфильмы в гаджетах. Анализ ответов родителей позволили сделать следующие выводы:

1) родители в основном не считают общение с ребенком важным для себя делом, требующем особого внимания, не выделяют для этого времени и пространства;

2) больше, чем у половины детей 5-6-7 лет есть свой собственный гаджет (телефон или планшет) и родители не видят в этом проблемы;

3) многие дети могут без ведома родителей входить в интернет для просмотра мультфильмов, для поиска развлекательных игр, у некоторых детей даже на своем «личном» планшете есть «собственные игры»;

4) многие дети не имеют ограничения времени нахождения с гаджетами со стороны родителей, а если и имеют, то очень условное и не соблюдаемое самими родителями;

5) родители очень редко читают детям книги днем или перед сном, некоторые включают детям аудиокниги, считая, что это хорошая и «более профессиональная» замена совместному чтению с ребенком.

По результатам анкетирования родителей мы выделили группы детей, которые имеют различное время нахождения с гаджетами:

а) максимально проводящих время в цифровом пространстве (25 человек);

б) группа детей, проводящих достаточно много времени в цифровом пространстве (33 человека);

в) группа детей, проводящих минимальное время в цифровом пространстве (27 человек).

Были выявлены значимые различия между группами детей в следующих характеристиках: чем больше времени дети проводят в гаджетах при просмотре мультфильмов или при нахождения в играх, пролистывании интернета, тем меньше времени родители уделяли игре с ребенком и общению с ним: чтению книг, совместным прогулкам, совместным делам и занятиям ( $U \leq 0.05$  по непараметрическому U-критерию Манна-Уитни). И наоборот, чем меньше родитель может найти времени для общения и игры с ребенком, тем больше последний находится в «общении» с планшетом и телефоном. Многие родители сами озвучивают это положение таким образом: «чтобы ребенок не мешал и ему было чем заняться».

Для выявления характеристик детей, имеющих разный уровень и качество общения с родителями и время нахождения с гаджетами, мы исследовали

уровень развития игры и этих детей, их социометрических статус и эмоциональную сферу.

Уровень развития игры был выявлен с помощью критериев наблюдения за игрой, выделенными Д.Б. Элькониным (основное содержание игры; характер игровой роли; характер игровых действий; отношение к правилам и оценивали эти параметры по четырем уровням) [9].

Значительные различия были выявлены между группами детей, проводящих достаточно много времени в киберпространстве (middle) – 5,61 (баллов) и детей, проводящих минимальное время в киберпространстве (min) – 6,66 (баллов), что свидетельствует о том, что дети, проводящие минимальное количество времени с гаджетами более общительны, лучше играют и взаимодействуют со сверстниками. Группа детей, максимально проводящих время в киберпространстве (max) находится между ними, что говорит о лучшем взаимодействии этих детей в игре со сверстниками, но при этом подмечено, что эти дети, максимально проводящие время в киберпространстве переносят тематику компьютерных игр в реальную игру, и как такового взаимодействия у них больше. Несмотря на это, игра у детей, проводящих минимальное время в киберпространстве (min) все равно значительно выше, что позволяет лучше играть и взаимодействовать со сверстниками. Для выявления статистически значимых различий по каждой из групп был использован непараметрический U – критерий Манна-Уитни. Значимых различий по всем трем группам не выявлено.

Методика «День рождения» (М.А. Панфиловой) позволила увидеть социометрию, эмоциональные предпочтения ребенка в общении, значимость социального окружения. Были выделены четыре критерия анализа:

критерий общения; критерий преобладания общения дети/взрослые; критерий количества выбора ребенка группой; критерий по совокупности. По первому «критерию общения» отмечается, что потребность в общении у детей, максимально проводящих время в киберпространстве (max) значительно снижена, нежели у двух других групп.

Для выявления статистически значимых различий по каждой из групп был использован непараметрический U – критерий Манна-Уитни. В сравнении группы детей, максимально проводящих время в киберпространстве (max) и группы детей, проводящих минимальное время в киберпространстве (min) были выявлены значимые различия  $U \leq 0.05$

По критерию «количественное преобладание взрослые/дети» мы можем отметить, что и группы детей, максимально проводящих время в киберпространстве (max), и проводящих достаточно много времени в киберпространстве (middle) меньше имеют желание звать на свой день рождения детей, у них количественно преобладают взрослые, хотя значимых различий не выявлено

По третьему критерию можно сказать, что детей, максимально проводящих время в киберпространстве (max) другие дети меньше хотят звать на свои дни рождения. По непараметрическому U – критерию Манна-Уитни значимых различий не выявлено.

В целом социометрические исследование показало, что дети, минимально проводящие времени с гаджетами наиболее востребованы в общении в группе.

Исследования эмоциональной сферы детей, проводящих различное время с гаджетами по методике «Кактус» (М.А. Панфиловой), показало, что чем больше ребенок проводит времени с гаджетом, тем он менее агрессивен. Этот интересный результат пояснили сами родители таким образом: когда ребенку «не отказываешь в гаджете», он более спокоен, «мирен» и с ним всегда можно договориться, гаджет – это инструмент «покупки спокойствия ребенка», «главное: потом под хорошим предлогом этот гаджет изъять».

Но при этом более уверенны в себе и более оптимистичны, но менее тревожны дети, проводящие минимальное время с гаджетами (значимые различия между группами в исследовании эмоциональной сферы не выявлены).

Таким образом, детско-родительское общение, имеющее важнейшее значение для развития личности ребенка дошкольного возраста, в условиях цифровой среды оказывается еще более востребованным, нежели в предыдущие исторические периоды, так как «зона ближайшего развития», которая в дошкольном возрасте обеспечивается родителями, очень часто передается иному агенту социализации – гаджету, которые подменяет собой общение родителя с ребенком, что нарушает полноценное психическое развитие ребенка. Общение ребенка с родителем остается менее востребованным не только у родителя, но и у ребенка, гаджет привлекательней, ярче, удобней, не требует усилий. Ребенок, проводящий много времени в цифровой среде, а не в общении с родителями и другими детьми, не владеет игровой деятельностью в полной мере, оказывается в меньшей степени принимаемым другими детьми, менее уверенным в себе, менее оптимистичным, более тревожным, хотя и менее агрессивным, по сравнению со своими сверстниками.

#### Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Психология развития ребенка. М.: Смысл: Эксмо, 2004. 512 с.
2. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. СПб.: Питер, 2019. 432 с.
3. *Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–77.
4. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 144 с.
5. *Мирошкина М. Р.* Интерпретация теории поколений в контексте российского образования // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 6. С. 30–35.
6. *Плешаков В. А.* Киберсоциализация человека: от Homo Sapiens'a до Homo Cyberus'a: монография. М.: Прометей, 2012. 212 с.

7. *Смирнова Е. О.* Влияние формы общения со взрослым на эффективность обучения дошкольников // Вопросы психологии. 1980. № 5. С. 105–112.

8. *Щепина Е. С., Лукьянова О. Г, Третьякова Е. А.* Ребенок и гаджет. За или против? // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития: сборник материалов IV международной научно-практической конференции. Чебоксары: ЦНС Интерактив плюс, 2015. С. 122–124.

9. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. М.: Медиа, 2012. 215 с.

УДК 377.8

**Громова Любовь Анатольевна**

канд. пед. наук, доц.,  
кафедра общеобразовательных дисциплин,  
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,  
Москва, Россия

**Lyubov A. Gromova**

Cand. Sci. (Pedag.), Associate Professor,  
Department of General education,  
Academy of social management,  
Moscow, Russia

## **ЭЛЕКТРОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В СВЕТЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

**Аннотация.** Статья посвящена анализу проблем, возникающих при широком распространении электронного повышения квалификации учителей. От преодоления таких проблем зависит эффективность и целесообразность развития этого вида обучения. Обосновывается насущная необходимость психологических и педагогических исследований в этой области.

**Ключевые слова:** электронное обучение, повышение квалификации учителей, эффективность обучения взрослых, проблемы виртуальной обучающей среды.

## **DIGITAL EDUCATION FOR ADULTS IN THE LIGHT OF CULTURAL AND HISTORICAL APPROACH**

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of problems that arise in the widespread electronic professional development of teachers. The effectiveness and expediency of developing this type of training depends on overcoming such problems. The article substantiates the urgent need for psychological and pedagogical research in this area.

**Keywords:** e-learning, teacher training, adult learning effectiveness, issues in the virtual learning environment.

Культурно-исторический подход к развитию личности в двадцатом веке применялся только к одному периоду человеческой жизни – детству. Психическое развитие было увязано с превращением элементарных изменений в высшие, культурные процессы. Главное отличие элементарной психики от культурной в том, что первая просто есть, а второй субъект владеет, т.е. он может ею сознательно управлять. Обучение, которое ориентируется на уже завершённые циклы развития, оказывается бездейственным с точки зрения общего развития личности, оно не ведёт за собой процесса развития, а само плетётся у него в хвосте [1, с. 213]. В процессе образования и присвоения общечеловеческих, культурных ценностей человек приобретает готовность и способность к осуществлению свободного и осознанного выбора, самостоятельного и ответственного решения, способность к творческому созиданию и инновациям. Это справедливо именно тогда, когда цикл завершается.

Однако в наше время постулируется необходимость непрерывного образования в течение всей активной жизни взрослого человека. Результатом реализации национального проекта «Образование» должно стать непрерывное и планомерное повышение квалификации педагогических работников [3, с. 32]. И в связи с этим возникает вопрос, применим ли культурно-исторический подход к образованию взрослых? Верно ли утверждение, что личность, которая уже вошла в социум, обладает всеми признаками взрослого человека. Ведь непрерывное обучение в течение всей жизни невозможно свести к простому получению новой информации, а, следовательно, можно предположить, что в его процессе каким-то образом должно происходить и развитие личности.

Стратегическая цель культурно-исторического подхода в современном образовании ориентирована на развитие личности обучающихся в разных видах и формах общения и деятельности для формирования готовности нового поколения жить в информационном обществе [2, с. 39]. Таким образом, выпускник общеобразовательной школы, а тем более педагогического вуза должен быть готов к взаимодействию с виртуальной образовательной средой. Однако при применении цифровых образовательных технологий в рамках курсов повышения квалификации учителей приходится сталкиваться с тем, что слушатели оказываются беспомощны при решении учебных задач в виртуальной среде. Мало того, у вполне взрослых людей проявляются признаки личностной незрелости. Например, вместо решения проблемы с помощью консультации у педагога слушательница пытается воспользоваться различными способами из своего школьного детства. Не успевая сдать вовремя работу, пытается выдать за свой материал из интернета, который совершенно не соответствует требованиям, заявленным к работе. В данном случае процесс повышения квалификации взрослого человека усложняется потребностью формирования у него нового

навыка работы с информацией в электронной среде. В начале процесса цифровизации образования проблема адаптации учителя к этой образовательной среде представлялась легко решаемой. Казалось, что достаточно научить учителя включать компьютер, работать с клавиатурой и различными браузерами, и он получит необходимое количество методических рекомендаций. В настоящее время можно констатировать, что изменение социальной ситуации на виртуальную среду должно (но не всегда это происходит) стимулировать новое развитие личности, в том числе и взрослого человека.

К сожалению, до сих пор проблемы цифровизации образования сводятся часто к недостаточному оснащению школы современными компьютерами и высокоскоростным интернетом. А о том, что учителю надо помочь адаптироваться к новой образовательной среде речи не идет. Причем, проблема касается не только возрастных учителей, главным орудием труда которых долгое время была шариковая ручка. Учителя, недавно закончившие педагогический институт, как ни странно тоже часто чувствуют себя беспомощными при обращении к новому океану умственной деятельности, которым может стать интернет. Л.С.Выготский в свое время постулировал, что «...существенным признаком воспитания следует считать момент неустановленности, текучести, роста, самостоятельного изменения организма. Таким образом, в чистом виде понятие о воспитании применимо только к ребенку, т.е. к растущему и самоизменяющемуся организму...» [1, с. 66]. Он писал, что при обучении взрослых (обучение солдат, обучение новой игре, на курсах стенографии или машинописи) психолог сталкивается с процессом перевоспитания, поскольку в данном случае является установлением некоторых новых связей в уже сложившейся системе поведения. Однако наблюдение за поведением слушателей при дистанционном обучении приводит нас к убеждению, что в этом процессе формируется новый «тип наружной личности» в зависимости от того, как происходит социализация человека в виртуальных сетях. Можно предположить, что учение Л.С. Выготского о психологическом возрасте требует в настоящее время дальнейшей разработки в связи с появлением новой ситуации развития. К.Н. Поливанова предполагает, что воздействие средств массовой информации приводит тому, что развитие способности личности к анализу и критике замещается эмоциональной реакцией [4, с. 7]. Это в полной мере касается поведения слушателей при дистанционном обучении. При общении в процессе вебинара многие слушатели демонстрируют неготовность перейти от созерцания «говорящей головы» к конструктивной деятельности и критическому мышлению. В результате преподаватель во время виртуальной лекции вынужден уделять пристальное внимание именно эмоциональной стороне обучения, в том числе и планировать

воспитательное воздействие на слушателей. Причем такое воздействие требует обоснования и психологического исследования, поскольку как таковое находится на грани между детской и взрослой возрастными психологиями. Отдельного внимания требуют выпускники высших учебных заведений, пришедшие в школу, поскольку часто их личность обладает определенными признаками инфантильности. Так, будучи профессиональными учителями, эти слушатели ожидают от преподавателя курсов повышения квалификации пошагового контроля и сопровождения, как ученики начальной школы. Только тогда, когда преподаватель обращается лично к каждому, слушатель готов после напоминания выполнить и прикрепить в своем личном кабинете самостоятельную работу, участвовать в чате или в опросе во время лекции. Создается впечатление, что возникает необходимость заново формировать у таких учителей учебную деятельность, целеполагание к обучению и этические основы взаимодействия в виртуальной среде.

Как говорит опыт проведения занятий на курсах повышения квалификации, одна из самых больших проблем для учителя – неспособность и нежелание его оказаться в нестандартной учебной ситуации. Большинство опытных учителей привыкло к лекционной системе, с трудом включается в проигрывание деловых и ролевых заданий, самостоятельная работа вызывает в них в первую очередь страх «у меня ничего не получится, я не сделаю как надо, правильно». Такое состояние усугубляется, когда курсы проходят в виртуальной среде. Понятно, что подобное отношение учителей к обучению является следствием многочисленных проверок, которым подвергается учитель с первого дня работы в школе. Особенно большой вред принесла в этом вопросе современная система аттестации учителя, вернее не сама она, а неадекватная экспертиза портфолио учителя, нацеленная некоторыми администраторами на поиск причин, по которым его можно не аттестовать на заявленную категорию.

Тесно примыкает к этой проблеме и состояние этического воспитания учителя. Последствия экономии государства на затратах, связанных с зарплатами учителей в 90х годах, еще долго будет сказываться на качестве преподавания в общеобразовательной школе. Позиция учителя «мне за это не платят», воспитанная сторонниками предоставления «образовательных услуг», привела к тому, что учитель, относящийся к детям с душой, в некоторых коллективах становится «белой вороной». Главная трагедия резкого снижения авторитета школы, ставшая результатом такой «реформы», привела к тому, что общество и родители в первую очередь видят в учителе чиновника, пользующегося ребенком для решения своих материальных проблем. Формирование гражданина нашего общества, способного не только брать положенные ему блага, но и со-



зидать во взаимодействии с другими взрослыми будущее страны, ушла на дальний план. Хотелось бы подчеркнуть психологическое значение этой задачи педагогического сообщества. Человек, который готов соотносить свое будущее и свои свободы с судьбой страны, намного менее подвержен различным видам депрессии, суицидальности и стремления к криминализации. То есть для каждого взрослого человека, в том числе и учителя, «выгодно» любить свою страну и работать на ее благо. Учитель, ощущающий свою сопричастность к обеспечению будущего своей страны, будет намного более эмоционально устойчив и профессионально успешен. Проблемы материального обеспечения современной школы решать надо обязательно, но связывать с ними качество воспитания ученика и учителя губительно для всей системы общего образования.

При освоении индивидом ценностей человеческой цивилизации психические функции, данные природой, преобразуются в культурные функции, происходит становление логической памяти, произвольных действий, целенаправленного мышления, творческого воображения [1, С. 217]. Этот процесс является следствием процесса интериоризации и, как считалось ранее, является необратимым, то есть завершенным при переходе ученика в ранг взрослого члена общества. Однако, в настоящее время приходится признать, что или рамки его формирования заходят далеко за границы окончания детства, или сформированные культурные функции требуют постоянной поддержки, подпитки со стороны профессионалов, осуществляющих обучение взрослых. По крайней мере, на внутреннюю структуру психики человека постоянно воздействуют структуры внешней социальной, в данном случае виртуальной деятельности.

Для интериоризации знаний и навыков, получаемых в виртуальной среде, в курсе повышения квалификации учителей важно уделить место для обучения решению нестандартных, проблемных ситуаций, с которыми может столкнуться учитель на практике. Очень важно предусмотреть возможность междисциплинарного профессионального сотрудничества учителей, в частности для создания преемственности, как на разных этапах общего образования, так и между разными образовательными областями. Причем это должно происходить в соответствии с положениями культурно-исторического подхода, то есть с опорой на изучение особенностей развития личности за пределами детства, в современной информационной образовательной среде.

#### Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. Л., 1926 [Электронный ресурс]. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/VPr-1926/VPr-348.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/VPr-1926/VPr-348.htm#$p1)
2. *Горлова Н. А.* Педагогические ориентиры культурно-исторического подхода в современном образовании // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 3. С. 37–47.

3. Громова Л. А. Функциональная грамотность учителя при реализации национального проекта «Образование» // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2020. № 2-2. С. 32–37.

4. Поливанова К. Н. Детство в меняющемся мире // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. С. 5–10.

УДК 159.922.8

**Дейниченко Любовь Борисовна**

канд. психол. наук, доц.,

доц. кафедры общей и педагогической психологии,

Московский государственный областной университет, Россия

**Lubov B. Deynichenko**

Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor,

Associate Professor of the Department of General

and Pedagogical Psychology,

Moscow State Regional University, Russia

## **РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РОДИТЕЛЬСТВЕ У ДЕВУШЕК И ЮНОШЕЙ СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** В статье представлено эмпирическое исследование возрастных и гендерных особенностей представлений о родительстве у девушек и юношей на разных курсах обучения в вузе. Были выявлены выраженные возрастные различия представлений о родительстве, прежде всего, о стилях семейного воспитания, родительских чувствах, родительских позициях. Гендерные различия проявлялись в степени осознанности родительских позиций, распределении родительских ролей и эмоциональном отношении родителей к детям. Полученные данные дают возможность показать значимость юношеского возраста как этапа становления родительства, помогают выделить возрастную специфику и гендерные различия в представлениях о родительстве в период юношества, дают научные основания управления процессом формирования родительской позиции в соответствии с возрастом и полом молодых людей.

**Ключевые слова:** студенческий возраст, родительство, представления о родительстве, возрастные особенности, гендерные особенности.

## **DEVELOPMENT OF IDEAS ABOUT PARENTHOOD IN GIRLS AND BOYS OF STUDENT AGE**

**Abstract.** This article presents an empirical study of the age and gender characteristics of the ideas of parenthood among girls and boys at different courses of study at a university. There were revealed pronounced age differences in the ideas about parenting, first of all, about the styles

of family education, parental feelings, parental positions. Gender differences were manifested in the degree of awareness of parental positions, the distribution of parental roles, and the emotional attitude of parents to their children. The data obtained in this work make it possible to show the significance of adolescence as a stage in the formation of parenthood, help to identify age-specific and gender differences in ideas about parenthood during adolescence, and provide scientific grounds for managing the process of forming a parental position in accordance with the age and gender of young people.

**Keywords:** student age, parenthood, ideas about parenthood, age characteristics, gender characteristics.

Семья, как малая социальная группа, выполняет важнейшую функцию в обществе – функцию воспитания нового поколения. Готовность к родительству и осознание себя родителем является важной составляющей родительского поведения в семье. Феномен родительства стал предметом изучения многих психологов. В психологии нет единого понимания сущности представлений о родительстве и его внутренней психологической природы. Обобщая результаты многих подходов, родительство можно определить как образование личности, в составе которого есть когнитивная составляющая (система знаний и представлений о воспитании детей, понимание целей такого воспитания), эмоциональная составляющая (комплекс различных чувств по отношению к ребенку и к себе, как родителю) и поведенческая составляющая, как система поведенческих паттернов, связанных с реализацией родительской роли. До сих пор эти три компонента являются основой реализации многих исследовательских программ, однако четкого однозначного понимания структуры и функций каждого компонента родительства не существует. Поэтому исследование структуры и особенностей представлений о родительстве, особенно в юношеском возрасте, предшествующем реальному выполнению функций родителя, является актуальным.

Изучению проблемы родительства в отечественной психологии посвящены работы А.И. Захарова, С.Ю. Мещеряковой, В.В. Абраменковой, А.И. Антонова, В.В. Бойко, В.И.Брутмана, Р.В. Овчаровой, В.А. Петровского, Г.Г. Филипповой, А.Г. Харчева и др. В исследованиях В.Н. Дружинина, А.Я. Варги, В.А.Сысенко, А.Н. Елизарова, С.В. Ковалева, Р.В.Овчаровой, О.А.Карабановой были проанализированы основные компоненты родительства. Отдельным вопросом является исследование процесса формирования представлений о родительстве, который, как показывается во многих работах, начинается с детства (Г.Г.Филиппова [4], О.А.Карабанова [2], Е.И.Захарова). Но до сих пор нет единого понимания внутренней психологической природы представлений о родительстве. Родительство рассматривается то как элемент модели представлений о мире, то как процесс, как продукт или даже как уровень таких представлений.

Существование разнообразия подходов к родительству отражает разнонаправленность проблемы и вызывает определенные терминологические трудности.

Формирование и развитие представлений о родительском отношении к ребенку в юношеском возрасте – важный этап личностного развития человека. Представления о себе как родителе имеют свою онтогенетическую историю. В работах Р.В. Овчаровой выделяются этапы, необходимые для принятия функций родительства и формирования личностной позиции родителя. Первый этап, который наступает еще в добрачный период, для нашего исследования является наиболее интересным, т.к. это время юношеского возраста, когда родительство становится ближайшей перспективой жизни молодого человека и является важной стороной его самоопределения. В этот период, как указывает Р.В.Овчарова, существует лишь образно сконструированное содержание родительства, которое может включать в себя как эмоциональные образы, связанные с реализацией детско-родительских отношений, так и определенные когнитивные схемы относительно способов реализации воспитательных функций, планирования как общего жизненного уклада в ситуации родительства, так и отдельных поведенческих родительских действий [3, с. 54]. На этом этапе юноша закладывает саму возможность стать родителем, определяет для себя ценность и необходимость данной социальной роли, пытается понять свои возможности стать родителем. Представления в этот период формирования родительства часто бывают умозрительными, далекими от реальности, т.к. они не связаны с личным родительским опытом субъекта.

Второй этап формирования родительства начинается с рождения собственного ребенка, когда начинается реальное выполнение функций родителя. Факт рождения ребенка, по мысли Э. Эриксона, знаменует критический период в развитии личности взрослого и его социализации [5, 95], когда формирование родительской позиции выступает как показатель окончательного приобщения к миру взрослого поколения. Для того, чтобы второй этап осуществлялся благоприятно, важно, чтобы предшествующий ему этап, когда родительство существует лишь на «теоретическом» уровне, протекал благополучно. Те образы, фантазии, мечты, которые возникают в это время, могут стать сильными мотивирующими факторами, могут предопределить будущее «лицо» родителя.

Добрачный этап формирования личностной позиции родителя тоже может быть разделен на два периода. Первый из них начинается задолго до юношеского возраста. Г.Г.Филиппова показывает, что он начинается с самого рождения и длится до начала подросткового возраста. Вторым периодом приходится на период старшего подросткового возраста (ранней юности) и продолжается в юношеском возрасте. В юности перестраиваются взаимоотношения юноши как с родителями, так и со взрослыми вообще. Молодые люди начинают само-

стоятельную жизнь, приступают к освоению будущей профессии, они психологически автономизируются от своей родительской семьи, берут ответственность за свою собственную судьбу на себя [4, 126].

К 19-20 годам в основном завершается рост тела и всех систем организма. Юноша почти достигает рубежа полной физической зрелости. Причем, половой зрелости женский организм достигает к 20 годам, мужской – к 25 годам. Все эти изменения происходят на фоне главного новообразования переходного возраста. Так, согласно Л.С. Выготскому, теперь «в драму развития вступает новый качественно своеобразный фактор – личность самого подростка. Социальное развитие, которое приводит к образованию личности, приобретает в самосознании опору для своего дальнейшего развития» [1, с. 238].

Теоретический анализ проблемы позволил выделить положения, опираясь на которые мы строили свое эмпирическое исследование.

1) Родительство как отцовство и материнство выступает как средство удовлетворения общественных потребностей, как социальный институт, функционирование которого изменяется вместе с изменением общества.

2) На уровне личности родительство представлено системой социальных установок разного уровня обобщения и конкретизации, являющихся частью социальных диспозиций личности.

3) Наиболее доступным для наблюдения компонентом родительства является стиль родительского отношения, который проявляется как реальное поведение родителя по отношению к конкретному ребенку, при этом отношения «родитель – ребенок» носят гендерный характер.

4) В каждом конкретном случае родительство имеет свою онтогенетическую историю, а освоение родительской роли связано с достижением личностью гендерной идентичности; при этом важным этапом становления родительства является юношеский возраст.

Целью эмпирической части нашего исследования было выявление особенностей представлений о родительстве у девушек и юношей на разных курсах обучения в вузе. Объект исследования: представления о родительстве. Предмет исследования: возрастные и гендерные особенности представлений о родительстве в студенческом возрасте. В исследовании участвовали 97 испытуемых, составляющих 2 возрастные группы. Первая группа – 48 студентов 1-го курса бакалавриата (33 девушки и 15 юношей в возрасте от 18 до 21 года), вторая группа – 49 студентов 4-го курсов бакалавриата и 1-2-го курсов магистратуры разных ВУЗов Москвы (34 девушки и 15 юношей в возрасте 21-26 лет). Все испытуемые не состояли в браке и не имели детей.

Гипотеза исследования: существуют возрастные и гендерные различия в представлениях студенческой молодежи о родительстве.

В работе использовались 4 методики:

Методика 1. Изучение родительских установок (PARI) (Е.С. Шефер и Р.К.Белл).

Методика 2. «Представление об идеальном родителе» (Р.В.Овчарова, Ю.А.Дегтярева).

Методика 3. «Сознательное родительство» (М.С. Еримихина).

Методика 4. «Социальные семейные роли» в двух вариантах: «Мои будущие родительские роли» и «Роли моего будущего ребенка» (Е.Н.Васильева, А.В. Орлова).

Полученные данные подвергались статистической обработке с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни.

В рамках данной статьи, не имея возможности изложения эмпирически полученных в каждой методике результатов, представим обобщенные выводы по исследованию.

Между студентами младших и старших курсов мы получили ярко выраженные возрастные различия представлений о родительстве, прежде всего в их представлении о стилях семейного воспитания, родительских чувствах, родительских позициях.

Было обнаружено, что у девушек – студенток, независимо от возраста, уровень осознанности родительских позиций выше, чем у юношей. Юноши-студенты еще не очень представляют себе, как должен себя вести и что из себя представлять родитель как таковой. Однако у юношей старших курсов более сформированы родительские чувства, чем у младших.

В отличие от девушек, юноши, вне зависимости от возраста, показывают себя более раздражительными и несдержанными по отношению к ребенку, они строже относятся к ребенку, предполагают возможность решения проблем единолично, не учитывая мнения других членов семьи. Девушки больше боятся обидеть своего ребенка в отличие от юношей, юноши более прямолинейны и категоричны в отношениях с детьми. Однако, вне зависимости от возраста и пола, агрессивное и авторитарное поведение в отношении ребенка и других членов семьи является непримемлимым поведением для всех студентов.

В распределении родительских ролей юноши уделяют большое значение ролям, связанным с обучением ребенка, контролем за его деятельностью. Они считают, что отец должен быть «примером для подражания» для собственного ребенка, стремятся быть неким идеалом личности для ребенка. Все юноши, вне зависимости от возраста, считают, что отец должен давать указания ребенку и требовать их выполнения, контролировать его поведение и организовывать жизнь ребенка. С их точки зрения, именно отец должен заставлять ребенка проявлять активность и стимулировать на ту или иную деятельность. Однако,

с возрастом вне зависимости от пола, потребность в чрезмерной опеке и постоянном контроле ослабевает, и будущие родители понимают необходимость самостоятельности собственного ребенка и неприкосновенности его личного пространства.

Для юношей гордость за себя, как родителя, является очень важной как в младшем, так и старшем студенческом возрасте. Девушки только с возрастом начинают испытывать гордость за себя как мать.

Все девушки полагают, что ребенок большую часть времени должен обращается к матери за помощью в каком-либо деле, юноши к такому мнению приходят только к старшим курсам обучения. Тем не менее, для юношей, вне зависимости от возраста, очень важно чувствовать себя нужным для собственного ребенка.

Девушки, вне зависимости от возраста, считают заботу о жизненном благополучии ребенка более важным качеством для матери, нежели юноши качеством отца, но с возрастом девушки понимают, что удовлетворять материальные потребности ребенка не самая важная функция родителя. Они начинают отдавать предпочтение таким ролям, которые связаны с эмоциональной стороной общения с ребенком. Эмоциональная привязанность к своему ребенку у девушек больше, чем у юношей вне зависимости от возраста студентов.

Полученные в работе данные дают возможность показать значимость юношеского возраста как этапа становления родительства, развивают имеющиеся в науке представления о родительстве как о социально-психологическом образовании личности, помогают выделить возрастную специфику и гендерные различия в представлениях о родительстве в период юношества, дают научные основания управления процессом формирования родительской позиции в соответствии с возрастом и полом молодых людей и могут быть использованы в процессе создания программ специальной психолого-педагогической подготовки студентов будущей к семейной жизни.

#### Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Книга по требованию, 2012. 431 с.
2. *Карбанова О. А.* Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учеб. пособие. М.: Гардарики, 2005. 320 с.
3. *Овчарова Р. В.* Родительство как психологический феномен. М.: МПСИ, 2006. 496 с.
4. *Филиппова Г. Г.* Психология материнства. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 240 с.
5. *Эриксон Э.* Идентичность. Юность и кризис. М.: МПСИ: Флинта: Прогресс, 2006. 352 с.

**Елфимова Мария Михайловна**

канд. психол. наук, доц.,  
доц. кафедры возрастной и педагогической психологии,  
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный  
педагогический университет», Оренбург, Россия

**Mariya M. Elfimova**

Cand. Sci. (Psychol.), Assistant Professor,  
Chair of age and pedagogical psychology,  
Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia

## **ПСИХОТЕХНИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ**

**Аннотация.** Объяснительные возможности культурно-исторической концепции и нарративного подхода в психологии позволяют рассмотреть игру как инструментальное средство в формировании субъектной позиции. Создание собственной истории в ситуации игрового сотрудничества предполагает перемещение и «сшивание» двух ландшафтов, – ландшафта смысла и ландшафта действия (бытия), – попеременно находясь на которых человек решает две основные задачи – задачу познания реальности/бытия и задачу на смысл. Итогом такого перемещения по ландшафтам становится жизнеописание, подчиненное индивидуальному смысловому алгоритму личности. Таким образом, отстраивая нарратив в условиях игрового пространства, субъект заставляет смысл существовать через него и тем самым начинает переживать себя как способного оказывать влияние на собственную жизнь, быть автором собственной жизни.

**Ключевые слова:** игропрактика, психотехника, субъект, субъектность, нарратив, ландшафт действия, ландшафт смысла, означивание смысла, осмысление значения, позиционное отношение к действительности.

## **PSYCHOTECHNICAL POSSIBILITIES OF THE GAME IN THE FORMATION OF THE SUBJECT'S POSITION**

**Abstract.** The explanatory capabilities of the cultural-historical concept and narrative approach in psychology allow us to consider the game as an instrumental tool in the formation of a subjective position. Creating your own story in a situation of game cooperation involves moving and «stitching» two landscapes – the landscape of meaning and the landscape of action (being) – alternately being on which a person solves two main problems – the task of knowing reality/being and the problem of meaning. The result of such a movement through landscapes is biography, subordinate to the individual semantic algorithm of personality. Thus, building a narrative in a game space, the subject forces the meaning to exist through it, and thereby begins to experience himself as able to influence his own life, to be the author of his own life.



**Keywords:** igropraktika, psychotechnician, subject, subjectivity, narrative, action landscape, sense landscape, the signification of meaning, comprehending the meaning, position attitude towards reality.

Внедрение игровых технологий в психологические практики идет полным ходом и можно со всей определенностью утверждать, что за игрофикацией помогающих практик большое будущее. Игрофикация психотерапии и психологической практики соответствует запросу времени и является следствием всеобщей игрофикации культуры. Синтез развлекательных и психологических технологий открывает широкие возможности для создания инновационных подходов, методов, технологий, адекватно отвечающих запросам современного общества.

Заявка на рассмотрение психотехнических возможностей игровых практик в консультировании и тренинге, обусловлена тем, что при всей популярности современных терапевтических и трансформационных игровых технологий отмечается их недостаточная и неоднозначная теоретико-методологическая обоснованность. По-прежнему остается проблемой понимание механизмов психологической практики в целом, и игропрактики, в частности.

Разрешение этого противоречия нам представляется возможным через обращение к потенциалу психотехнического и культурно-исторического подходов в психологии, а также идеям нарративного подхода.

Психотехника – это общая характеристика тех психологических концепций, которые акцентирует внимание на комплементарности психологической теории и практики друг для друга, способ «организации психологической теории и практики в целостную концепцию – психотехнику, которая посвящена работе в сфере изменений и психологической помощи» [6, с. 220].

Психотехнический подход на современном этапе развития психологии определяется как общепсихологическая методология, в фокусе рассмотрения которой находится не «психика», но «работа с психикой». Истоком психотехнического подхода можно по праву считать культурно-историческую психологию Л.С. Выготского, в которой функционирование и развитие сознания человека определяется как процесс сначала активного интериндивидуального применения знаково-символических конструкций, а затем как интраиндивидуального применения культурных знаково-символических средств, которые становятся психологическими орудиями организации человеческой жизни [3]. «Психотехнический подход можно рассматривать как практическое использование закономерностей развития и функционирования человеческого сознания в образовательной, консультативной и иной практической работе» [8, с. 81]. С точки зрения В.В. Колпачникова, «любая зарекомендовавшая себя система психологиче-

ской практики может рассматриваться как психотехническая система, которая учитывает психологические процессы клиента, встраивается в них и способствует их изменению, перестройке в процессе активного совместного взаимодействия клиента и специалиста-психолога» [8, с. 81]. Психотехника решает проблемы актуализации мира человека и повышение его уровня и качества жизни за счет внутренних ресурсов.

Эффективность психологических практик с позиции культурно-исторического подхода, идеи психологического орудия, позволяющего человеку овладеть собственными психическими процессами, собственным поведением, получила широкий разворот в работах А.Л. Венгера, Б.Д. Эльконина, А.Б. Холмогоровой, В.К. Зарецкого, Е.Е. Сапоговой.

Вслед за большинством психологов-игропрактиков (И.В. Греков, Т.О. Ушакова, М.Р. Битянова, Е.В. Михеева), цель игропрактики как психотехнического инструмента работы психолога – в присвоении «ценности, авторства и ответственности» [13, с. 4], занятие субъектной позиции. «Признание человека субъектом многообразных форм произвольной активности, его способность к самодетерминации, самоопределению, саморазвитию в трудных жизненных ситуациях» [5, с. 382].

Быть субъектом собственной жизнедеятельности значит занимать особую позицию по отношению к собственной жизни – авторскую, конструировать ее сознательно и целенаправленно. Субъектность, как новообразование и обретаемая способность, проявляется в *умении человека* «осознавать себя носителем знаний, воли, отношений, производить осознанный выбор в системе социальных отношений, отдавать себе отчет в своих действиях и жизни, способность быть стратегом собственной жизни, осмысливать связи своего «Я» с другими людьми» [10, с. 13]. Субъектность не определяется природой, она формируется.

С точки зрения М.Р. Битяновой вот эта искомая субъектная позиция «слагается из следующих характеристик личности, деятельности человека и его отношения к миру:

- 1) устойчивая внутренняя мотивация поступков, деятельности, оценок;
- 2) наличие устойчивой системы ценностно-смысловых регуляторов действий, поступков и оценок, способность к совершению поступков – поведенческих проявлений, регулирующихся не внешними обстоятельствами, а внутренними жизненными целями, смыслами и ценностями;
- 3) умение осознанно планировать свои действия исходя из поставленных целей и системы жизненных ценностей, гибкость в постановке и изменении плана действий, осуществляемых в зависимости от внешних условия и внутреннего отношения;

4) способность регулировать свою активность в процессе достижения целей и решения задач (умение не только ставить, но и удерживать цель, не отвлекаясь на сиюминутные интересы);

5) сформированная самооценка, умение увидеть себя, свои поступки в той или иной ситуации и дать им всестороннюю оценку;

6) постоянное соотнесение себя, своей деятельности и жизненных планов с окружающим миром, прежде всего – миром людей; существование в контексте истории, культуры, человеческих отношений, способность к равноправному диалогу с миром» [10, с. 14].

Анализа игротехник с позиций культурно-исторического подхода должно «... отвечать на следующие вопросы:

- Каковы основные психологические средства, предлагаемые клиенту?
- Каковы формируемые у него способы использования этих средств?
- Как строится социальное взаимодействие между клиентом и психологом, насколько эффективно достигается интериоризация средств, их «присвоение» клиентом?

- В какой мере обеспечивается произвольность и самостоятельность клиента в управлении своим психическим состоянием и своей деятельностью?» [2, с. 34].

«Ответы на эти вопросы позволяют схематично описать реализацию игротехники в ходе тренингового или консультативного взаимодействия.

Первое – психолог-игропрактик предлагает клиенту конкретные психологические средства, овладение способами действий, которые позволят клиенту разрешить имеющуюся проблему.

Второе – в процессе психологической работы психолог раскрывает клиенту *способ применения предложенного средства, психологический механизм его действия*. Это необходимо для обеспечения произвольности последующего самостоятельного применения клиентом предложенного психотехнического средства.

Третье – целенаправленно организуется процесс взаимодействия терапевта и клиента, в ходе которого клиент осваивает предлагаемый ему способ действия с психологическим средством. Таким образом, *происходит интериоризация терапевтических отношений и способа действия со средством*» [7, с. 127–128].

Вопрос об особенностях отношений между клиентом и психологом-игропрактиком. Важность этого вопроса связана с одним из важнейших тезисов Л.В. Выготского: «Анализ показывает, что всякая высшая психическая функция была раньше своеобразной формой психологического сотрудничества... и лишь позже превратилась в индивидуальный способ поведения, перенеся внутрь пси-

хологической системы ребенка ту структуру, которая и при переносе сохраняет все основные черты символического строения...» [4, с. 38]. Отмечается, что на данный момент наблюдается формирование новых моделей взаимодействий между консультантом и клиентом, ориентированных на психологическую реализацию свободы личности. Клиент из пассивного объекта воздействия постепенно стал восприниматься как свободная личность, способная к самоопределению. Под свободой человека С.Л. Рубинштейн понимает возможность «...самому определять линию своего поведения, отвергнув все решения, несовместимые с ней» [с. 280]. Являясь добровольной, свободной деятельностью, игра приобретает самостоятельное онтологическое значение как форма выражения субъектности и подлинности в противовес необходимости и принуждению. Игра детерминирована только внешне – правилами, однако, несмотря на строгую заданность инструкций и правил, в процессе игры участникам предоставляется максимальная возможность свободного самоопределения. Играя, человек приобретает опыт онтологической свободы. Приобретя опыт свободы в условном мире игры, человек готов перенести этот опыт в свою жизнь.

«Раскрытие *психологического механизма* управления собой с помощью внешнего средства – важный шаг в направлении интериоризации этого средства, его «присвоения» клиентом» [2, с. 36]. «Подобные “игры с собой” – основа любой психотехники» [2, с. 36]. Это обеспечивает произвольность их последующего применения клиентом, предотвращает возникновение зависимости от игропротика.

Должна состояться внутренняя работа, направленная на устранение смыслового рассогласования сознания и бытия [1]. Этим механизмом выступают два циклически совершаемых при решении человеком сложных жизненных задач процесса – *означение смыслов* и *осмысление значений* [12]. Означение смысла, «вербализация смысла, то есть его воплощение в значениях» [9, с. 259] предполагает задержку реализации программы действий, мысленное ее продуцирование, в этот момент происходит размещение себя на ландшафте действия, ландшафте бытия. Осмыслить значение (вступление на ландшафт смысла, сознания) – это значит извлечь уроки из осуществленной программы действия, взять её на вооружение или отказаться от неё, начать искать новый смысл и в соответствии с ним строить программу нового действия» [12, с. 159]. Это «челнокообразное движение» совершается клиентом в процессе построения нарратива, рассказа. *Способ, освоение которого предполагается через нарратив, состоит в смене позиции «в виде системы внутренних действий, составляющих рефлексивный акт»* [14, с. 112]. Способ действия – есть управление координацией процессов, что предполагает отстранение от ситуации действия и взгляд на нее со стороны, т. е. позиционное отношение к действительности.

«Отстраненность и позиция – указание на новый, более высокий, уровень опосредствования» [15, с. 115]. Через применение интериоризированного психологического средства, человек обретает способность организовывать свое поведение и свои психические процессы в соответствии с собственными намерениями, способность управлять ими произвольно [7]. Таким образом, «... подчиня своей власти процесс собственного реагирования, вступает (человек) тем самым в принципиально новое отношение с внешней средой» [4, с. 86] и самой собой, проявляет готовность брать на себя ответственность за свои действия и выборы, мысли и чувства, что определяет проявление его субъектной позиции.

### Список литературы

1. *Васильюк Ф. Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во МГУ, 1984. 200 с.
2. *Венгер А. Л.* Культуральный подход в психотерапии // Культурно-историческая психология. 2006. № 1. С. 32–39.
3. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
4. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. Научное наследство / под ред. М. Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1984. 400 с.
5. *Греков И. В.* Игровая терапия взрослых: современные терапевтические трансформационные технологии [Электронный ресурс] // Человек. Искусство. Вселенная. 2016. № 1. С. 379–386. URL: <https://www.psychosophiology.ru/psymethodika> (дата обращения: 22.09.2020).
6. *Желябин А. В.* Категория развития в современном психотехническом контексте // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 4. С. 219–231.
7. *Елфимова М. М.* Нарратив как психотехническое средство в работе с личностной суверенностью подростка // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26. № 2. С. 125–134. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2018260208>
8. *Колпачников В. В.* Психотехническая система клиентоцентрированной психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2014. Т. 22. № 3. С. 80–92.
9. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. М.: Смысл, 2003. 487 с.
10. *Азарова Т. В., Барчук О. И., Беглова Т. В.* [и др.] Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / под общ. ред. М. Р. Битяновой. СПб.: Питер, 2008. 304 с.
11. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 423 с.
12. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Изд-во ПСТГУ, 2014. 361 с.
13. *Ушакова Т. О.* Дом, который строю Я. Комод с секретами: игровые платформы для индивидуальной и групповой психологической работы с применением метафорических карт. М.: Генезис, 2017. 40 с.
14. *Холмогорова А. Б., Зарецкий В. К.* Может ли культурно-историческая концепция Л. С. Выготского помочь нам лучше понять, что мы делаем как психотерапевты? // Культурно-историческая психология. 2011. № 1. С. 108–116.
15. *Эльконин Б. Д.* Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск: ERGO, 2010. 280 с.

**Жукова Елена Сергеевна**

канд. психол. наук,  
старший научный сотрудник,  
Психологический институт РАО, Москва, Россия

**Богоявленская Диана Борисовна**

д-р психол. наук, профессор,  
руководитель группы диагностики творчества,  
Психологический институт РАО, Москва, Россия

**Elena S. Joukova**

Cand. Sci. (Psychol.), Senior Researcher,  
Creative Diagnostics Group,  
FSBSI "Psychological Institute of Russian Academy of Education",  
Moscow, Russia

**Diana B. Bogoyavlenskaya**

Dr. Sci. (Psychol.), Professor,  
FSBSI "Psychological Institute of Russian Academy of Education",  
Moscow, Russia

**АНАЛИЗ ИДЕИ «ЗОНЫ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ»  
(Л. С. ВЫГОТСКИЙ) В ИССЛЕДОВАНИИ СТАНОВЛЕНИЯ  
ОДАРЕННОСТИ НА ПРИМЕРЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО  
И РАННЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** В статье предпринята попытка объяснения феноменов динамики становления одаренности как «способности к развитию деятельности по собственной инициативе» с позиции Л. С. Выготского: от понятия «зона ближайшего развития» до выделения «единицы анализа» как результата встречи «аффекта и интеллекта». Это позволило объяснить природу возрастной динамики развития одаренности и описать роль взрослого в этом процессе.

**Ключевые слова:** одаренность, зона ближайшего развития, интеллект, взрослый, мотив.

**ANALYSIS OF THE IDEA OF THE "ZONE OF PROXIMAL  
DEVELOPMENT" (L. S. VYGOTSKY)  
IN THE RESEARCH OF THE FORMATION OF GIFTEDNESS ON THE  
EXAMPLE OF PRIMARY SCHOOL AND EARLY ADOLESCENCE**

**Abstract.** The article attempts to explain the phenomena of the dynamics in the formation of giftedness as "the ability to develop activities on their own initiative" from the position of L. S. Vygotsky: from the concept of "zone of proximal development" to the selection of "Unit of analysis" as a result of the meeting of "affect and intelligence". This allowed us to explain the

nature of the age dynamics in the development of giftedness and describe the role of an adult in this process.

**Keywords:** giftedness, zone of proximal development, intelligence, adult, motive.

Одаренность в детском возрасте находится в стадии становления и претерпевает качественные изменения во времени. Она вписывается в возрастной контекст, основываясь не только на развитии высших психических функций, но и на становлении личности. Лонгитюдное исследование становления одаренности от 8 до 13 лет (42 человека) выполнено в рамках понимания одаренности как способности к развитию деятельности по собственной инициативе [1]. Метод «Креативное поле», диагностирующий эту способность, позволяет дифференцировать детей по уровням познания. В рамках возрастов, исследуемых нами, встречаются два уровня познания: стимульно-продуктивный и эвристический. Стимульно-продуктивный уровень (С-П) познания характеризуется успешным овладением деятельностью, нахождением способа решения и применением его в рамках предъявленной системы задач. Эвристический уровень (Э) предполагает развитие деятельности за пределами требуемого, что реализуется в продолжении анализа деятельности, несмотря на имеющийся способ решения, что приводит ребенка к открытию новых закономерностей.

Понятие «зона ближайшего развития» было введено в психологию Л.С. Выготским. Оно предполагает определенное пространство деятельности и возможностей в котором ребенок может «продвигаться» совместно со взрослым сегодня, для того чтобы завтра это стало присвоенной им деятельностью. Это понятие объясняет его же тезис о первичности обучения по отношению к развитию: "обучение ведет за собой развитие" [2].

Действительно, при овладении ребенком способом работы в обучающем эксперименте, взрослый сообщает правило и показывает образец действия, помогает исправить ошибки, в общем, обучает ребенка новой для него деятельности. «Зона ближайшего развития» ребенка обеспечивает возможность этой совместной со взрослым деятельности. По мере овладения ею она превращается в самостоятельную и присвоенную ребенком.

В основном эксперименте мы наблюдаем неравномерный выход детей на эвристический уровень – разное время проявления способности к развитию деятельности по собственной инициативе. Дети могут выйти на эвристический уровень во 2, 4, или 6 классах (табл.1) (рис.1).

Динамика становления одаренности у детей 2, 4 и 6 классов

| Возраст                          | С-П | переходная | Эвристическая |
|----------------------------------|-----|------------|---------------|
| Младший школьный возраст 2 класс | 28  | 5          | 9             |
| Младший школьный возраст 4 класс | 23  | 6          | 13            |
| Подростковый возраст 6 класс     | 16  | 7          | 19            |

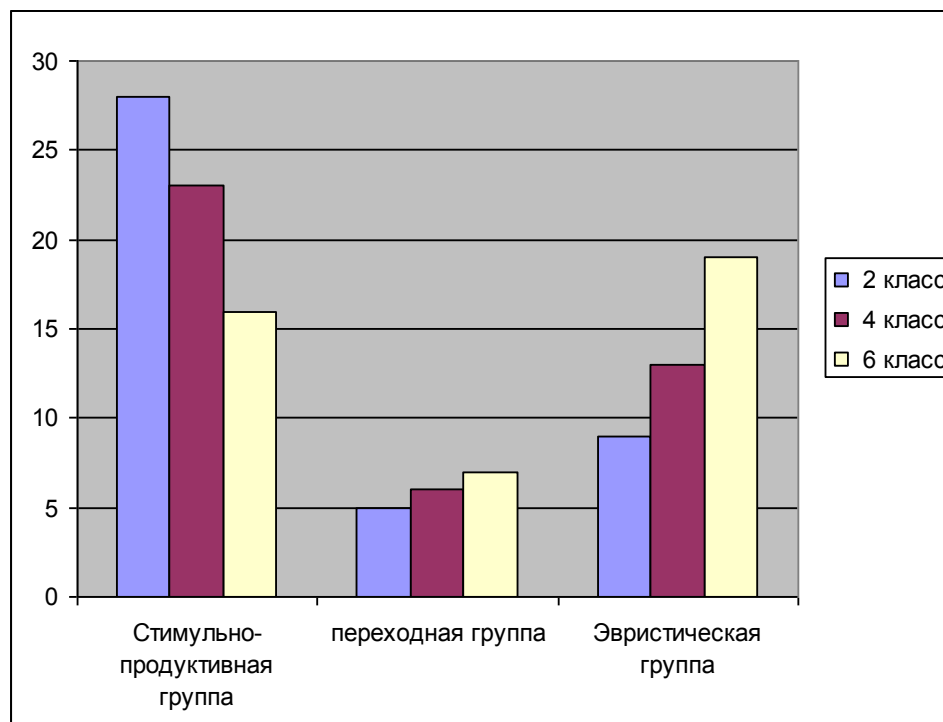


Рис. 1. Динамика становления одаренности у детей 2, 4 и 6 классов

Часть группы, взрослея, продвигается из стимульно-продуктивной группы в переходную и в рамках следующего среза в эвристическую. Есть дети, которые демонстрируют положительную динамику перехода из стимульно-продуктивной в эвристическую, минуя переходную. Эвристический уровень определяется доминированием познавательной мотивации. Их деятельность является избыточной с точки зрения внешних требований, но обосновывается доминированием сформированной познавательной потребности в структуре их личности. Это позволяет им находить новые более широко обобщающие закономерности. В свою очередь уровень «стимульно-продуктивный» предполагает работу только в рамках заданной деятельности. Стимульно-продуктивный уровень работы в эксперименте обеспечивается разным уровнем интеллектуального развития, нижняя граница которого определяется возможностью овладения деятельностью. Основным признаком этой группы является деятельность только в рамках «стимул-реакция».



Охарактеризуем переходную группу. При проведении эксперимента в любом возрасте есть группа детей, которая не выходит на эвристический уровень, но и причислить ее к стимульно-продуктивному уровню не представляется возможным, поскольку их работа в эксперименте отличается тонкой внимательностью и разными наблюдениями. В ситуации отсутствия стимула со стороны взрослого, заложенном в методике, эти наблюдения проявляются как спонтанное желание поделиться находкой, внешняя речевая опора процесса мышления, организующая деятельность, попытка обобщения, которые в силу разных причин не получают своего развития. В числе причин остановки дальнейшего анализа могут быть выделены недостаточная сила познавательной мотивации, множественность и преобладание других мотивов, личностные особенности (тревожность), социальные штампы и т.д. Их познавательный мотив не окреп и в силу разных причин реализуется в общении психолога и ребенка, но не получает своей реализации в деятельности. Либо эта реализация оказывается неустойчивой и ребенок возвращается к проверенному надежному способу.

Появление этой группы можно трактовать либо как зарождение познавательной мотивации, либо как борьбу мотивов и, действительно, должно обращать на себя внимание исследователя. Дальнейшая судьба деятельности этих детей может быть разнообразна. В следующем срезе они могут оказаться как в эвристической, так и в стимульно-продуктивной группе. Иными словами, могут демонстрировать как положительную, так и отрицательную динамику развития. Следует сказать, что в каждом возрастном срезе мы наблюдаем присутствие переходной группы. Переходная группа находится как бы в «зоне ближайшего развития» этих качеств.

#### **Динамика развития уровней познания от младшего школьного к подростковому возрасту**

Большая часть группы обнаруживает сохранение или положительную динамику развития одаренности. Тогда как остальная часть группы (70% во 2 классе, 56% в 4 классе и 50% в классе) демонстрирует стимульно-продуктивный уровень. Нужно отметить, что с возрастом эта группа сокращается.

Опишем возможные модели развития от 2 через 4 к 6 классу (табл. 2). Итак, на протяжении 3-х срезов 20 чел.(48%) обнаруживают стабильность, то есть демонстрируют стабильный уровень познания (7 чел. (17%)– Э уровень, 14 чел.(33%)– С-П уровень), тогда как 22 человека (52%) из группы обнаруживают динамику развития (17 чел. (40%) положительную, 3 чел. (7%) демонстрируют выраженную борьбу мотивов и переходят из эвристической в переходную группу, 2 из них в следующем срезе возвращаются в эвристическую) (табл. 2).

**Динамика развития уровней познания от младшего школьного  
к подростковому возрасту**

| №  | Уровни познания в динамике возрастного развития | Количество человек (n = 22) |
|----|---|-----------------------------|
| 1. | П — Э   | 3                           |
| 2. | С-П — П — Э                                     | 2                           |
| 3. | С-П — Э   | 5                           |
| 4. | Э — П — Э                                       | 4                           |
| 5. | С-П — П   | 7                           |
| 6. | С-П — Э — П                                     | 1                           |

С возрастом мы наблюдаем в основном положительную динамику развития этого качества (рис. 2), хотя в ряде случаев серьезную борьбу мотивов, которая оказывается серьезным препятствием для развития деятельности.

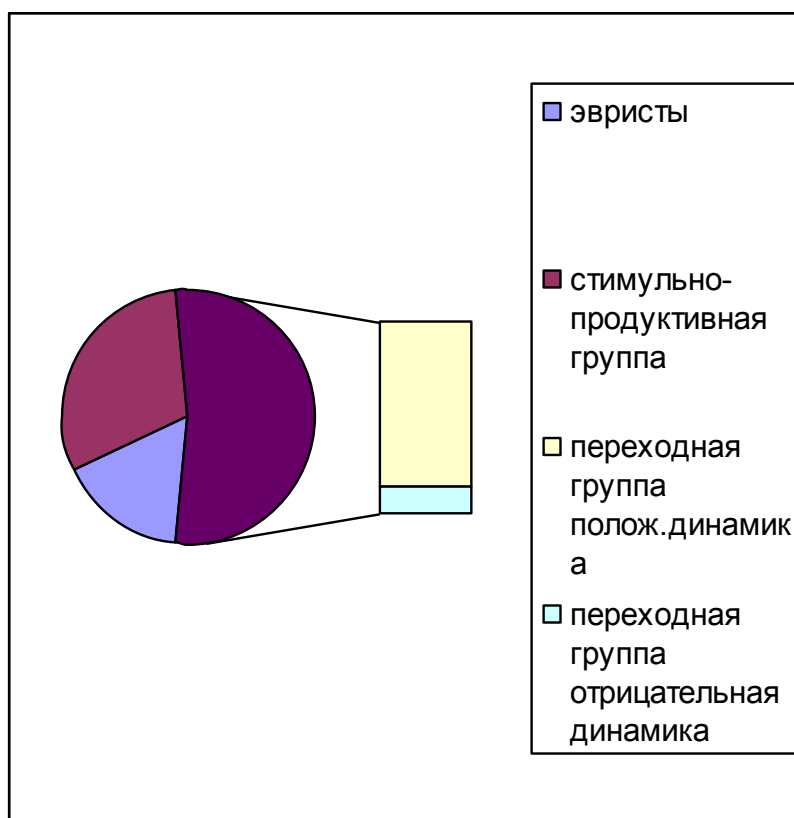


Рис. 2.

В зависимости от первоначальной слабости мотивационный или интеллектуальный компонент, окрепнув, воплощается в возможность развить деятельность по собственной инициативе, что может происходить как при высоком, так и при средних значениях интеллекта. Таким образом, динамика в развитии одаренности не может быть объяснена только становлением интеллекта. Опре-

деляя вслед за Л.С.Выготским обучение как фактор развития, мы обращаем внимание на процессы, происходящие в зоне личностного развития.

Следует сказать об определенной роли взрослого в процессе взаимодействия с ребенком в методике «Креативное поле». Овладение новыми условиями деятельностью происходит в рамках обучающего эксперимента и стандартно для всей группы. Тогда как стратегии поведения детей в основном эксперименте разные, что говорит о самостоятельности в реализации ими различных уровней познания и об индивидуальном уровне зрелости необходимом для этого качества. И если в обучающем эксперименте взрослый помогает ребенку овладеть новыми для него условиями деятельности, то в основном эксперименте он только предъявляет задание. Здесь взрослый выполняет роль человека «находящегося рядом», поощряющего, наблюдающего, включенного в деятельность, но никак не стимулирующего ее, роль фасилитатора.

Соотнеся динамику развития одаренности на протяжении исследуемых возрастов с понятием «зона ближайшего развития» можно сказать следующее. Если в рамках интеллектуального компонента ребенок действительно может действовать в сотрудничестве со взрослым, то мотивационный компонент открывает для нас переключку эпох: в развитии деятельности по собственной инициативе он может проявляться только самостоятельно, что не позволяет описать его в терминологии Л.С.Выготского. Взаимодействие ребенка и взрослого происходит не в рамках сотрудничества, но скорее в рамках понятия «событийная общность» "Событийная общность есть живое единство, сплетение и взаимосвязь ..многих жизней, их внутреннее родство при внешней противопоставленности; со-бытие предполагает, что несмотря на "непрозрачность" других все таки возможно понимание (постижение) Другого, а также чувства ответственности за других и преданности, которое включает иЯ, иТы, и Мы." [4, С.8]. Другими словами это сфера личностного развития ребенка. И если это со-бытие помогает укрепить интерес, например, снимает детские страхи, тогда он служит отправной точкой в рождении и укреплении познавательного мотива. Л.С.Выготский пишет, что «... познавательные процессы – только часть процессов интериоризации, они подчинены личности, определяющей и регулирующей их» [3, С. 13]. Это совпадает с нашим представлением о природе одаренности.

В результате проведенных исследований мы подтвердили положение о том, что одаренность, имеющая в своей основе мотивационный и когнитивный компонент в их единстве, проявляет себя как устойчивое образование. С другой стороны, она выступает как становящееся, поступательно развивающееся на протяжении нескольких срезов качество, при благоприятных внешних и внутренних условиях реализующее внутренние потенции ребенка. Важно по-

нимание его целостности, где оба компонента взаимодополняют и определяют особенности друг друга. Так мотивационный компонент по последним данным стимулирует сохранение и повышение интеллектуального уровня, а интеллектуальный компонент создает необходимые условия для овладения деятельностью, без чего не может реализоваться возникшая познавательная потребность (интерес).

Возможность разных стратегий развития определяет прогностическую ценность ранней диагностики для построения стратегии психолого-педагогической помощи и поддержки детей на пути становления их одаренности. Наше понимание одаренности как системного качества требует постоянного сопровождения ребенка в вопросах развития не только его когнитивной, но и личностной сферы. Метод «Креативное поле» позволяет выявить мишени необходимой психолого-педагогической работы с ребенком в «зоне его ближайшего развития» для преодоления барьеров на пути становления одаренности. Динамика проявления одаренности четко наблюдаемая в переходной группе демонстрирует одаренность как становящееся качество. Л.С.Выготский писал «...психолог, который ограничивается определением созревшего, оставляя в стороне созревающее, никогда не может получить сколько-нибудь верного и полного представления о внутреннем состоянии всего развития...» [3, С. 11].

Подобный подход представляет собой противоположность раннему развитию способностей (когда взрослый стимулирует опережение возрастных возможностей ребенка, например, изучением иностранного языка или чтения). В «Креативном поле» интерес к деятельности возникает спонтанно и **воля к продолжению анализа исходит от ребенка**. Эта мотивационная составляющая «дозревает» в разное время в силу разных обстоятельств и проявляется в своем целостном качестве как способность к развитию деятельности по инициативе ребенка.

Путь этого становления лежит через равноправность общение со взрослым: ребенок занимает активную позицию и обращается к другому как к мере, эталону, другу (поделиться находкой). Задача взрослого **дать возможность ребенку самостоятельно** проявить и полноценно **реализовать свою познавательную потребность**, что и происходит на эвристическом уровне.

#### Список литературы

1. *Богоявленская Д. Б.* Психология творческих способностей: монография. Самара: Изд. дом «Федоров», 2009. 416 с.
2. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
3. Словарь Л. С. Выготского / под ред. А. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2014. С. 11.
4. *Слободчиков В. И.* Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Новые ценности образования. 2010. Вып. 1 (43). С. 8.

**Кавун Людмила Викторовна**

канд. психол. наук,  
доц. кафедры психологии и педагогики,  
Новосибирский государственный технический университет, Россия

**Нагайка Надежда Андреевна**

консультант по подбору персонала,  
Кадровое агентство Модерн Стафф, Новосибирск, Россия

**Lyudmila V. Kavun**

Cand. Sci. (Psychol.),  
Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy,  
Novosibirsk State Technical University, Russia

**Nadezhda A. Nagayka**

the recruitment consultan,  
Modern Staff recruitment Agency, Novosibirsk, Russia

## **ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛЮДЕЙ С РАЗНЫМ ТИПОМ ПЕРЕЖИВАНИЯ РАССТАВАНИЯ С ПАРТНЕРОМ<sup>1</sup>**

**Аннотация.** В статье анализируются результаты сравнительного анализа характеристик осмысленности жизни и структуры ценностей у людей с разным типом переживания расставания, использовались: Тест смысложизненных ориентаций, реконцептуализированный А. В. Серым и М. С. Яницким, Ценностный опросник Ш. Шварца, авторская анкета, критерий Манн-Уитни. Выборку составили 35 чел. с интенсивным переживанием расставания и нейтральным отношением к бывшему партнеру (группа 1), 18 чел. с интенсивным переживанием расставания и негативным отношением к бывшему партнеру, 28 чел. с незначительным переживанием расставания и нейтральным отношением к бывшему партнеру. Выявлено, что люди с интенсивным переживанием расставания и враждебным отношением к бывшему партнеру направлены в будущее, планируют его, но переживают низкую осмысленность прошлого и настоящего, люди с интенсивным переживанием расставания и нейтральным отношением к бывшему партнеру характеризуется осмысленностью прошлого, настоящего и будущего.

**Ключевые слова:** переживание расставания, осмысленность жизни, ценности, переживание, смысл.

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 19-013-00208.

## FEATURES OF THE VALUE-SEMANTIC SPHERE OF PEOPLE WITH DIFFERENT TYPES OF EXPERIENCE OF PARTING WITH A PARTNER

**Abstract.** The article analyzes the results of a comparative analysis of the characteristics of meaningfulness of life and the structure of values in people with different types of separation experiences. We used the Test of life-meaning orientations, reconceptualized by A.V. Sery and M. S. Yanitsky, the Value questionnaire by sh. Schwartz, the author's questionnaire the Mann-Whitney Criterion. The sample consisted of 35 people with an intense experience of separation and a neutral attitude to the former partner (group 1), 18 people with an intense experience of separation and a negative attitude to the former partner, 28 people with a minor experience of separation and a neutral attitude to the former partner. Revealed that people with intense experience of separation and hostility toward our former partner and future-oriented plan, but experiencing a low sense of past and present, people with an intense experience of parting and neutral attitude to the former partner characterized by comprehension of the past, present and future.

**Keywords:** experience of separation, meaningfulness of life, values, experience, meaning.

Важность психологического исследования ценностно-смысловой сферы человека, пережившего расставание, определяется тем, что расставание как кризис, связанный с невозможностью возобновления эмоционального контакта с близким человеком, неизбежно приводит к необходимости принятия произошедшего, переосмысления ценностей, поиска новых ценностей и смыслов. Возникает вопрос, как связаны особенности переживания человеком расставания, переосмысления им произошедшего, формирования своего отношения к ситуации расставания и к бывшему партнеру с тем, будет ли восприниматься его жизнь как наполненная смыслом, Как будет протекать социально-психологическая адаптация к изменившимся условиям.

Анализ литературы показывает, что работ, посвященных исследованию психологических особенностей переживания расставания очень мало. В диссертации Н.А. Ковалевой [5] проведен социально-психологический анализ расставания как феномена межличностного общения. Расставание рассматривается как распространенное социально-психологическое явление, связанное с изменениями социальной ситуации. Эти изменения выражаются в дестабилизации значимых межличностных отношений и разрушении привычных условий общения. Дестабилизация отношений может осуществляться как в деструктивном, так и в продуктивном направлении.

С.В. Агажельской, Т.Г. Шатюк [1] проведено исследование психологических особенностей переживания расставания с партнером в добрачных отношениях с помощью методики экспресс-диагностика склонности к воспроизводству неотреагированных переживаний В. В. Бойко. Правда, из статьи не очень ясно, как формировалась выборка исследования. В статье К.М. Романова [6] расставание рассматривается как часть жизни, как феномен человеческого бытия. А.А. Василенко, Е.Н. Ткач, Т.Н. Павлий [2] в русле гештальт-подхода предста-

вили феноменология субъективного переживания утраты при расставании в юношеском возрасте.

Данное исследование посвящено анализу ценностно-смысловой сферы людей, по-разному переживавших расставание с партнером. Мы опирались на идею Ф.Е. Василюка [3], согласно которой, в критические периоды жизни, когда внешние действия личности не могут изменить ситуацию, наступает этап внутренней работы переживания по обретению нового смысла, этап переоценки ценностей, перестраивания стратегий поведения и т.д. Итогом становится изменение отношения к миру, к собственным ценностям, к самому себе.

Целью исследование было сравнение особенностей ценностно-смысловой сферы людей с разным типом переживания расставания с партнером

Гипотезой исследования стало предположение о том, что существуют различия в структуре ценностно-смысловой сферы людей с разным типом переживания расставания:

- у людей, сохранивших негативное отношение к бывшему партнеру, уровень осмысленности прошлого ниже, чем у людей с нейтральным отношением к бывшему партнеру;

- у людей, сохранивших негативное отношение к бывшему партнеру, присутствует рассогласование в структуре ценностей на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов

Использовались следующие методы:

- психологическое тестирование (Тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева, реконцептуализированный А.В. Серым и М.С. Яницким [7], Ценностный опросник Ш. Шварца [6]),

- анкетирование (авторская анкета, включавшая 3 блока вопросов – сведения о прошлых отношениях и ситуации расставания, информация об отношении человека к бывшему партнеру в настоящем, вопросы, связанные с эмоциями и чувствами испытуемого в прошлом, при расставании с любимым человеком);

- эссе, в котором респонденты описывали ситуацию расставания, чувства с нею связанные, свое отношение и чувства к бывшему партнеру сейчас;

- методы математической статистики (U-критерий Манна-Уитни).

Выборку составили 81 человек, мужчины и женщины от 18 до 45 лет у которых был опыт переживания значимого расставания, после расставания прошло более 2-х лет.

На основе данных анкеты и эссе были сформированы три группы по следующим признакам:

1. Группа № 1 – интенсивное переживание расставания и нейтральное отношение к бывшему партнеру в настоящем. Инициатор расставания – парт-

неры респондентов. В группу вошли 35 чел., 20 женщин, 15 мужчин. Возраст – 26–45 лет.

2. Группа № 2 – интенсивное переживание расставания и негативное отношение, чувство враждебности к бывшему партнеру в настоящем. Инициатор расставания – партнеры респондентов. В группу вошли 18 чел., 12 мужчин и 6 женщин. Возраст – 18-25 лет.

3. Группа № 3 – незначительное переживание расставания, чувства к бывшему партнеру в настоящее время или дружеские, или нейтральные. Инициатор расставания – респонденты. В группу вошли – 28 чел., 11 мужчин и 17 женщин. Возраст: 36-45 лет.

На рис. 1 показаны различия в показателях осмысленности жизни в трех группах респондентов.

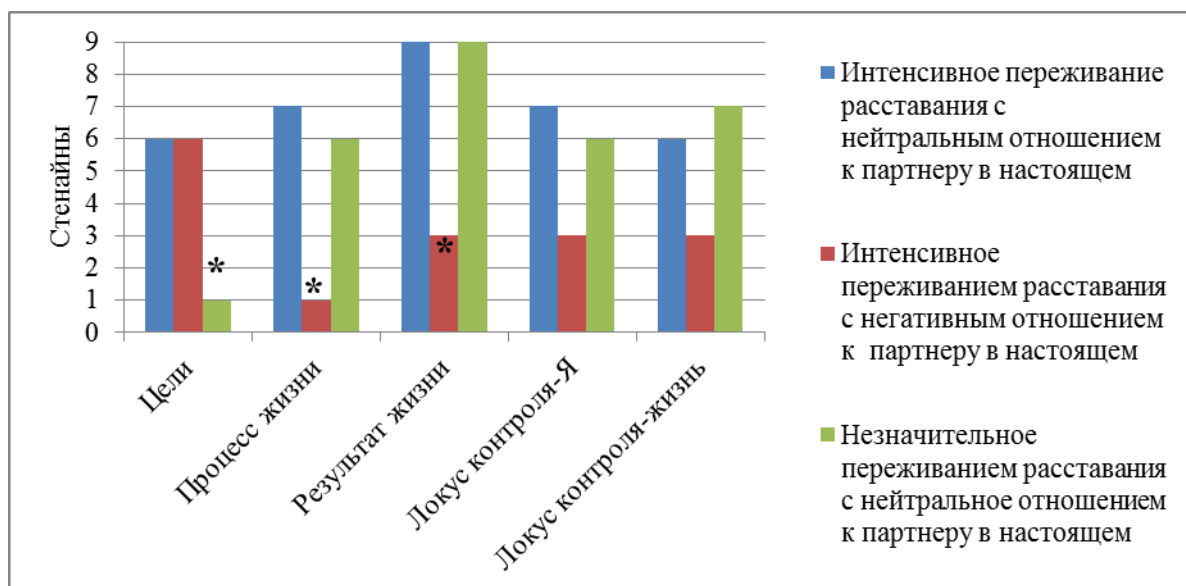


Рис. 1. Различия в показателях осмысленности жизни между тремя группами респондентов (\* – различия значимы)

Выявлены значимые различия по шкалам «Цели в жизни», «Процесс жизни», «Результат жизни». Значения по шкале «Цели в жизни» в группе №3 с незначительным переживанием расставания с нейтральным отношением к бывшему партнеру в настоящем значительно меньше, чем у двух других групп ( $p < 0,001$ ). А значения по шкалам «Процесс жизни» и «Результат жизни» меньше у группы № 2 с интенсивным переживанием расставания и негативным отношением к бывшему партнеру в настоящем по сравнению с группой №1 ( $p < 0,001$ ,  $p < 0,002$ ) и с группой № 3 ( $p < 0,002$ ,  $p < 0,002$ )

Таким образом группа № 1 (с интенсивным переживанием расставания с сохранением нейтрального отношения к бывшему партнеру в настоящее время) характеризуется наличием целей в будущем, придающим жизни осмыслен-



ность, направленность и временную перспективу; восприятием процесса своей жизни как интересной, эмоционально насыщенной и наполненной смыслом; ощущением того что прожитая часть жизни продуктивна и осмысленна. Согласно классификации типов актуального смыслового состояния А.В. Серого и М.С. Яницкого [7] данный тип отражает положительный полюс осмысленности. Такому типу смыслового состояния присуще стремление к реализации познавательных потребностей и творческой направленности, склонность к независимости в принятии решений, открытость по отношению к людям, терпимость. Эмоционально-волевая сфера отличается широкой эмоциональной палитрой, уверенностью в себе и своих силах, адекватным восприятием действительности, умением контролировать свои эмоции и поведение, высокой стрессоустойчивостью.

Респонденты группы № 2 (с интенсивным переживанием расставания с враждебным отношением к бывшему партнеру в настоящее время) направлены в будущее, планируют его, но имеет низкие показатели осмысленности жизни по шкалам «результат» и «процесс». При таком типе актуального смыслового состояния [7]. Человек строит планы, которые не имеют опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию. Ориентировка исключительно на цели выполняет функцию защиты от реальных проблем. Внутренний конфликт отражает противоречие между отсутствием интереса к своей личности и положительным самоотношением в целом.

В группе № 3 (с незначительным переживанием расставания с сохранением нейтрального или дружеского отношения к бывшему партнеру в настоящее время) жизнь кажется интересной и насыщенной; прошлое воспринимается как продуктивный период жизни, а вот планы на будущее почти не строятся. Подобное состояние свойственно людям, живущим сегодняшним днем с опорой на опыт прошлого [7]. Система личностных смыслов направлена на то, чтобы жить, и позволяет принимать на себя ответственность за происходящие события в большинстве областей жизнедеятельности. Как пишут А.В. Серый, М.С. Яницкий, при низкой осмысленности целей в жизни присутствуют адаптационные формы взаимодействия с объективной реальностью, что проявляется в завышенной самооценке и высоком уровне притязаний. В то же время стремление отрицать существующие проблемы, рационализировать и вытеснять явления, вызывающие тревогу (прежде всего, связанные с субъективным будущим), отражается в чувстве неудовлетворенности и неуверенности в себе и порождает потребность быть причастным к группе. При этом оптимизм и яркость эмоциональных проявлений сочетаются с некоторой поверхностностью переживаний и безалаберности.

При анализе структуры ценностей всех трех групп респондентов по методике Ш. Шварца обнаружено, что на уровне нормативных идеалов, «знаемых» ценностей различий между группами нет (рис. 2).

Все три группы испытуемых на уровне нормативных идеалов выбирают в первую очередь ценность доброты, универсализма и конформности. Группа «Незначительное переживание расставания с нейтральным отношением к бывшему партнеру» отдала предпочтение ценностям традиций и безопасности. Наименьшую значимость для испытуемых приобрели ценности власти и стимуляции. Для групп «Интенсивное переживание расставания с нейтральным отношением к бывшему партнеру» и «Интенсивное переживание расставания с негативным отношением к бывшему партнеру» незначительную роль играют ценности безопасности и традиций.

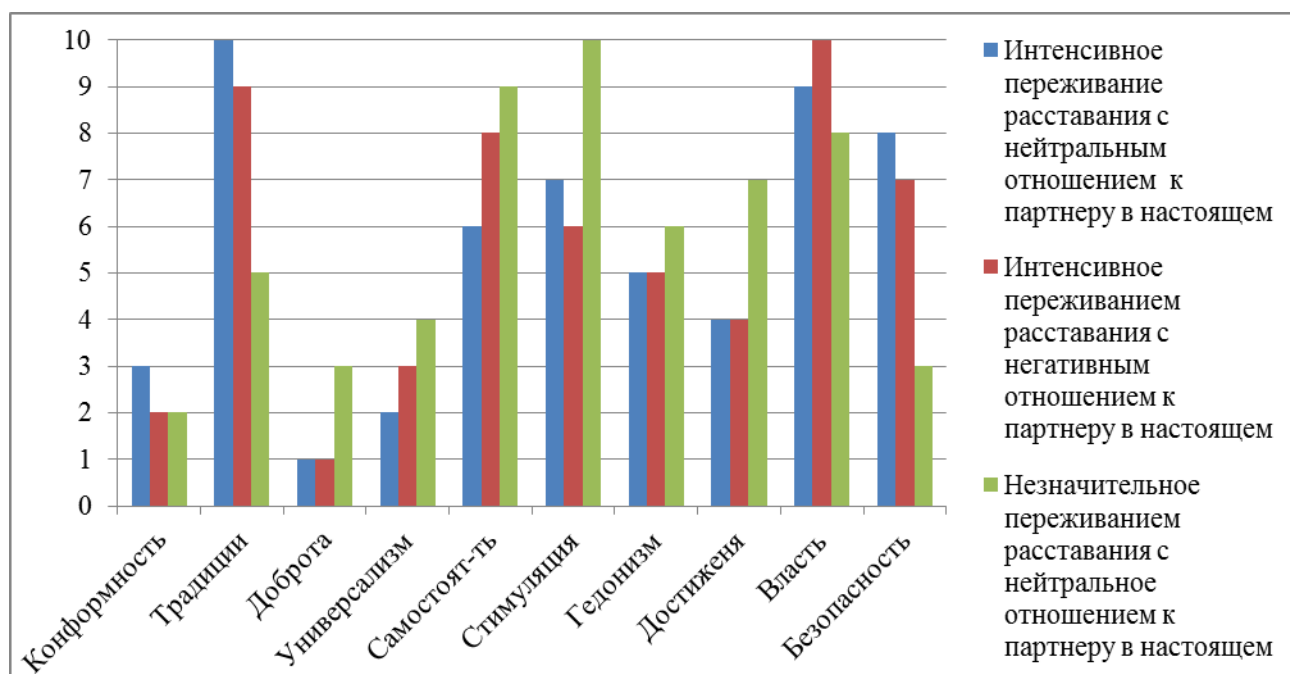


Рис. 2. Ранги по ценностям на уровне нормативных идеалов

Примечание: чем ниже ранг, тем более значима ценность

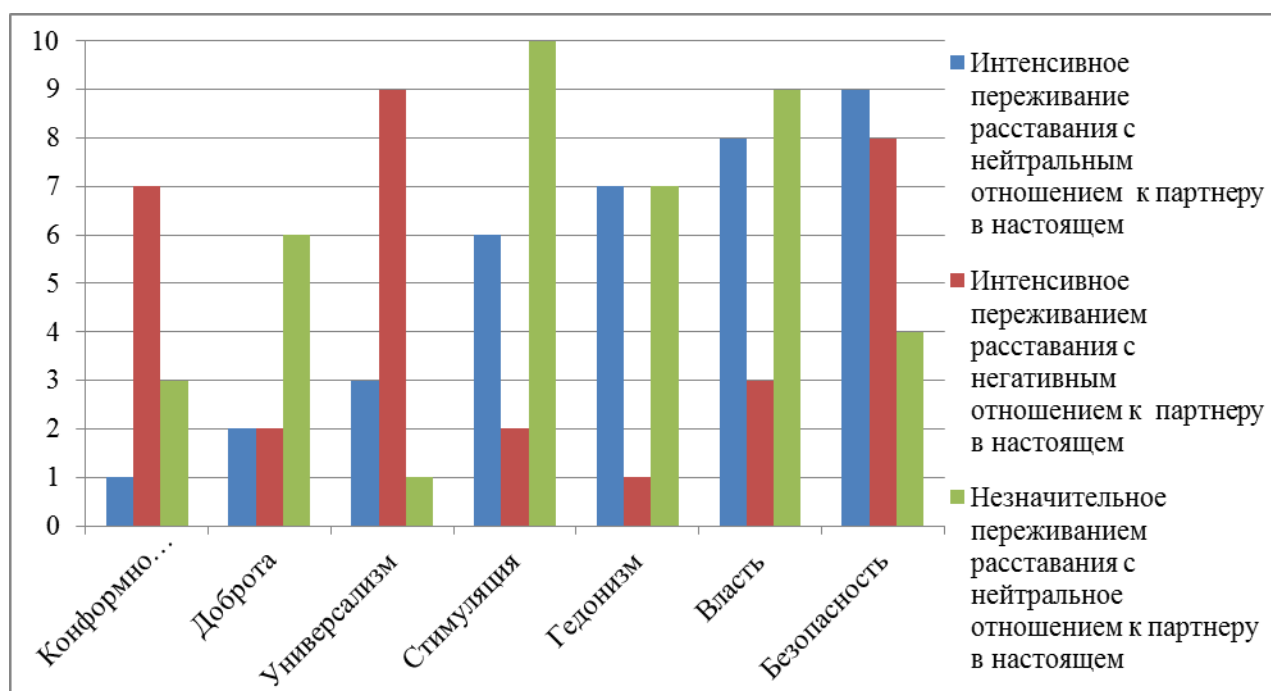


Рис. 3. Значимые различия в рангах ценностей на уровне индивидуальных приоритетов

На уровне индивидуальных приоритетов, т. е., на уровне реализуемых в реальном поведении ценностей выявлены различия между группами (рис. 3).

Между группами «Интенсивное переживание расставания с нейтральным отношением к бывшему партнеру» и «Интенсивное переживание расставания с негативным отношением к бывшему партнеру» различия выявлены по следующим ценностям: для испытуемых с нейтральным отношением к бывшему партнеру более значимы ценности конформности и доброты ( $p = 0,001$ ). В свою очередь, для группы с негативным отношением к бывшему партнеру более значимы ценности стимуляции ( $p = 0,002$ ), гедонизма ( $p = 0,001$ ) и власти ( $p = 0,02$ ).

Выявлены следующие различия в группах «Интенсивное переживание расставания с нейтральным отношением к бывшему партнеру» и «Незначительное переживание расставания с нейтральным отношением к бывшему партнеру»: для испытуемых с незначительным переживанием расставания более значима ценность безопасности ( $p = 0,017$ );

Различия между группами «Незначительное переживание расставания с нейтральным отношением к бывшему партнеру» и «Интенсивное переживание расставания с негативным отношением к бывшему партнеру» обнаружены в том, что для первых более значимы ценности доброты ( $p = 0,001$ ), конформности ( $p = 0,001$ ), универсализма ( $p = 0,03$ ) и безопасности ( $U = 0,03$ ), в то время как другая группа испытуемых выбирает ценности стимуляции ( $p = 0,018$ ), власти ( $p = 0,01$ ), гедонизма ( $p = 0,019$ ).

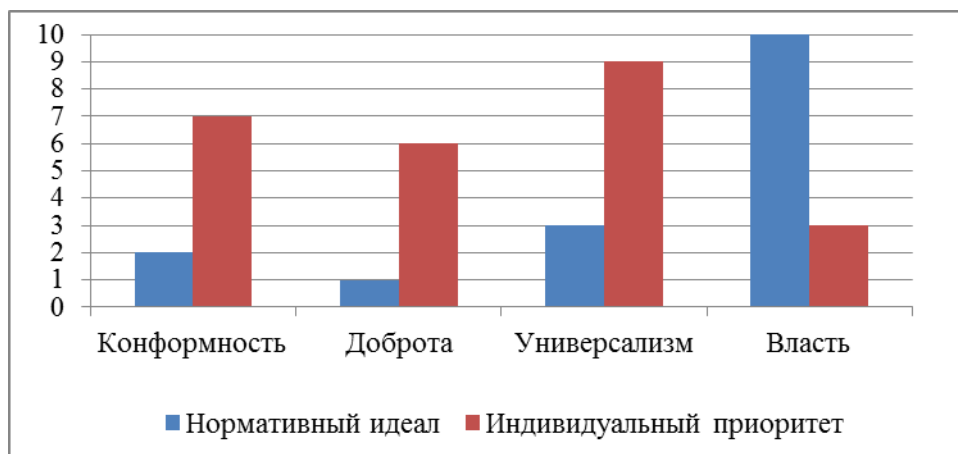


Рис. 4. Значимые различия в рангах ценностей на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов в группе с негативным отношением к бывшему партнеру

Сравнение ценностей на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов внутри каждой группы показало, что в группах №1 и №3 профили ценностей на обоих уровнях схожи, а в группе №2 с негативным отношением к бывшему партнеру есть рассогласование в профиле ценностей на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов (рис. 4).

На уровне декларируемых ценностей испытуемые этой группы выбирают доброту, конформность, универсализм, в то время как на уровне проявляемых в реальном поведении ценностей, они выбирают власть.

На основе результатов проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Выявлены различия в характеристиках осмысленности жизни у людей с разным типом переживания расставания:

- люди с интенсивным переживанием расставания и нейтральным отношением к бывшему партнеру характеризуется наличием целей в будущем, придающим жизни осмысленность, направленность и временную перспективу; восприятием процесса своей жизни как интересной, эмоционально насыщенной и наполненной смыслом; ощущением того что прожитая часть жизни продуктивна и осмысленна;

- люди с не очень интенсивным переживанием расставания и нейтральным отношением к бывшему партнеру воспринимают жизнь как интересную и насыщенную; прошлое воспринимается ими как продуктивный период жизни, а вот планы на будущее почти не строятся;

- люди с интенсивным переживанием расставания и враждебным отношением к бывшему партнеру направлены в будущее, планируют его, но переживают низкую осмысленность прошлого и настоящего; они строят планы, ко-

торые не имеют опоры в настоящем, не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию и не удовлетворены прожитой частью жизни.

2. В структуре ценностей трех групп не обнаружено различий на уровне нормативных идеалов, «знаемых» ценностей. Все группы испытуемых выбирают в первую очередь ценность доброты, универсализма и конформности. В структуре ценностей на уровне индивидуальных приоритетов, т. е., на уровне реализуемых в реальном поведении ценностей различия есть.

3. У людей с негативным отношением к бывшему партнеру выявлено расхождение ценностей на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов. На уровне декларируемых ценностей значимыми ценностями являются доброта, конформность, универсализм, а власть занимает предпоследнее место при ранжировании, на уровне же проявляемых в реальном поведении ценностей, ценность власти возрастает, а доброта, конформность и универсализм становятся менее значимыми.

4. На основании результатов исследования можно предположить, что если его «ключевым переживанием» при расставании человек выбирает обиду и враждебность, которую не может до конца пережить, то это препятствует проживанию жизни как наполненной смыслом, дальнейшей социально-психологической адаптации. Это предположение нуждается в проверке, т.к., возможно полученные данные обусловлены возрастной спецификой. В нашем исследовании в группу с негативным отношением к бывшему партнеру вошли респонденты в возрасте от 18 до 25 лет. Согласно данным других исследователей, например, Н.А. Ковалевой [5], в период ранней взрослости расставание оценивается как трагедия вынужденного монологичного бытия более или менее зрелой личности. Для подтверждения нашего предположения нужно провести сравнительный анализ ценностно-смысловой сферы у людей с негативным отношением к бывшему партнеру из других возрастных групп.

#### Список литературы

1. Агажельская С. В., Шатюк Е. Г. Психологические особенности переживания расставания с партнером в добрых отношениях [Электронный ресурс] // Материалы международного научного форума «Образование. Наука. Культура» (22 ноября 2017 г.): сборник научных статей / под общ. ред. Б. В. Илькевича, отв. ред. Н. В. Осипова. Гжель: ГГУ, 2018. С. 255–257. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35573706> (дата обращения: 25.10.2020).

2. Василенко А. А., Ткач Е. Н., Павлий Т. Н. Субъективное переживание утраты при расставании в юношеском возрасте // Смысл, функции и значение разных отраслей практической психологии в современном обществе: сборник научных статей / под ред. Е. Н. Ткач. Хабаровск: Изд-во Тихоокеанского гос. ун-та, 2017. С. 97–103.

3. Василюк Ф. Е. Психология переживания: монография. М.: Изд-во Московского ун-та, 1984. 200 с.

4. *Карандашев В. Н.* Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.

5. *Ковалева Н. А.* Социально-психологический анализ расставания как феномена межличностного общения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Саратов, 2009. 25 с.

6. *Романов К. М.* Расставание как феномен личностного бытия // Вестн. Мордовского ун-та. 2011. № 2. С. 108–113.

7. *Яницкий М. С., Серый А. В.* Диагностика уровня развития ценностно-смысловой сферы личности: учеб. пособие. Новокузнецк: Изд-во МАОУ ДПО ИПК, 2010. 106 с.

УДК 159.9.07

**Косинова Мария Сергеевна**

студент кафедры психологии и педагогики,  
Новосибирский государственный технический университет, Россия

**Зубарева Надежда Сергеевна**

ассистент кафедры психологии и педагогики,  
Новосибирский государственный технический университет, Россия

**Maria S. Kosinova**

Student of the Department of psychology and pedagogy,  
Novosiborsk State Technical University, Russia

**Nadezhda S. Zubareva**

Assistant of the Department of psychology and pedagogy,  
Novosiborsk State Technical University, Russia

## **ОСОБЕННОСТИ УСТАНОВЛЕНИЯ КОНТАКТА И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ЛЮДЕЙ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ВЫРАЖЕННОСТИ АЛЕКСИТИМИИ**

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования, проведенного на 50 студентах из НГТУ. Определено, что существуют значимые различия между выраженностью алекситимии, компонентами эмоционального интеллекта и помехами в установлении контакта. Респонденты с повышенным и высоким уровнем алекситимии отличаются более низкой эмоциональной осведомленностью, эмпатией и негибкостью эмоций, а также доминированием негативных эмоций, что может стать причиной возникновения помех в коммуникации.

**Ключевые слова:** алекситимия, эмоции, эмоциональный интеллект, чувства, эмоциональный контакт, общение, межличностные отношения.

## FEATURES OF ESTABLISHING CONTACT AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PEOPLE DEPENDING ON THE SEVERITY OF ALEXITHYMIA

**Abstract.** The article presents the results of a study conducted on 50 students from NSTU. In our study, the results showed that there are significant differences between the severity of alexithymia, components of emotional intelligence, and interference in establishing contact. Respondents with elevated and high levels of alexithymia are characterized by lower emotional awareness, empathy and inflexibility of emotions, as well as the dominance of negative emotions, which can cause interference in communication.

**Keywords:** alexithymia, emotions, emotional intelligence, feelings, emotional contact, communication, interpersonal relationships.

В 1968 году Peter Emmanuel Sifneos предложил термин алекситимия – нет слов для названия чувств [5, С. 270]. Он был одним из первых, кто решил обозначить данное понятие, в дальнейшем термин «алекситимия» получил множество определений, одним из которых является следующее, предложенное советским психиатром Д.Б. Карвасарским: «Алекситимия является психологической характеристикой, определяемой следующими когнитивно-аффективными особенностями: 1) трудностью в определении (идентификации) и описании собственных чувств; 2) трудностью в проведении различий между чувствами и телесными ощущениями; 3) снижением способности к символизации, о чем свидетельствует бедность фантазии и других проявлений воображения; 4) фокусированием в большей мере на внешних событиях, чем на внутренних переживаниях» [5, С. 54].

Нами были найдены исследования, в которых рассматривают связь алекситимии с эмпатией. Так, Комаровой Е.Н. удалось доказать, что алекситимики, намного эмоциональнее и чувствуют весь спектр эмоций, но им тяжело понимать свои эмоции, эмоции других людей и уметь их объяснить [6, С. 10]. Москачева М.А. утверждает, что у людей с высокими показателями алекситимии проявляется низкий уровень эмоциональной эмпатии, а также сниженная способность к распознаванию эмоций других людей по мимике [7, С. 112]. Исследуя образ жизни людей с алекситимическими проявлениями, Иванова В.С. и Лукьянова А.А. сделали такой вывод, что им комфортно находиться в одиночестве, так как в такие моменты они тратят меньше ресурсов на распознавание чужой эмоциональной сферы [4, С. 16]. Воронко Е.В. и Марищук Л.В. выяснили, что у студентов, страдающих алекситимией, существуют трудности в организации межличностного взаимодействия из-за недостаточной направленности на понимание другого человека, тревожности, несформированной способности к сопереживанию и сочувствию, наличия эмоциональных помех в общении [3, С. 86]. Кулаков С.А. связывает алекситимию с алкогольной зависимостью:

подростки, с высоким уровнем алекситимии имеют проблемы с алкоголем, а именно, пристрастие и зависимость. Это происходит под влиянием социальных факторов, таких как, наличие трудностей в образовательном процессе, затруднение в общении со сверстниками, условия воспитания в семьях с гиперопекой или авторитарными отношениями [2, С. 140]. В результате проведенного на подростках 13-14 лет исследования Булыгиной М.В. и Кривцун М.В. было выяснено, что с увеличением уровня алекситимии образ матери воспринимается негативным и враждебно настроенным против ребенка [1, С. 37-38].

Актуальность нашего исследования заключается в том, что алекситимические проявления накладывают отпечаток на межличностное общение субъектов. В процессе их взаимодействия возникают проблемы, конфликты или недопонимание, которые могут быть связаны с неточной интерпретацией эмоций партнера по общению. Поэтому, исследование особенностей установления контакта и эмоционального интеллекта у людей в зависимости от выраженности алекситимии позволит определить уровень эмоциональной осведомленности, а также конкретные проблемы в коммуникации.

**Объект:** алекситимия, как психологический феномен.

**Предмет:** особенности установления контакта и эмоционального интеллекта в зависимости от выраженности алекситимии.

**Цель:** сравнить особенности установления контакта и эмоционального интеллекта у людей с алекситимическими проявлениями и без алекситимических проявлений.

Для достижения поставленной цели, были поставлены следующие **задачи:**

- 1) Определить различия в выраженности эмоционального интеллекта у людей с алекситимическими проявлениями и без алекситимических проявлений;
- 2) Сравнить, какие трудности в установлении контакта имеют люди с алекситимическими проявлениями и без алекситимических проявлений.

**Гипотезы:**

- 1) Люди с алекситимическими проявлениями (высокий и повышенный уровень алекситимии) испытывают трудности в установлении контакта, за счет чего имеют больше помех в установлении эмоциональных контактов;
- 2) Люди с алекситимическими проявлениями имеют более низкий уровень эмоционального интеллекта, чем люди без алекситимических проявлений.

**Методы**

- 1) Теоретический анализ литературных источников;
- 2) Психологическое тестирование;
- 3) Математическая статистика: U-критерий Манна-Уитни.



## Методики

- 1) Торонтская шкала алекситимии TAS-20 (Toronto Alexithymia Scale – TAS-20-R; Г. Д. Тэйлор; адаптация: Е. Г. Старостина);
- 2) Тест на эмоциональный интеллект (Н. Холл);
- 3) Диагностика помех в установлении эмоциональных контактов (В. Бойко).

## Выборка

В рамках данной работы была набрана выборка из 50 человек в возрасте от 17 до 22 лет, обучающихся в Новосибирском Государственном Техническом Университете (НГТУ), среди которых 21 мужчина и 29 женщин.

## Результаты сравнения по группам

Сравнение по группам проводилось с использованием математического метода U-критерий Манна-Уитни, поэтому выборка была разделена на 2 группы: 1) 25 человек с повышенными и высоким уровнем алекситимии (группа А) – выражена алекситимия или её отдельные проявления; 2) 25 человек с низким уровнем алекситимии (группа Б) – респонденты с самыми низкими показателями алекситимии, которые набрали от 25 до 39 баллов по методике TAS-20 (табл. 1).

Таблица 1

### Значимые различия между группами с высоким и повышенным уровнем алекситимии (группа А, n=25) и с низким уровнем алекситимии (группа Б, n=25)

| Шкалы  | Группа А<br>(сумма ран-<br>гов) | Группа Б<br>(сумма ран-<br>гов) | Значение U-<br>критерия | p-level   |
|--|---------------------------------|---------------------------------|-------------------------|-----------|
| Тест на эмоциональный интеллект, Н. Холл                           |                                 |                                 |                         |           |
| Эмоциональная осведомленность                                      | 465,0                           | 810,0                           | 140,0                   | 0,001     |
| Управление собственными эмоциями                                   | 517,5                           | 757,5                           | 192,5                   | 0,02      |
| Самотивация  | 535,0                           | 740,0                           | 210,0                   | 0,05      |
| Эмпатия  | 489,0                           | 786,0                           | 164,0                   | 0,003     |
| Распознавание эмоций других людей                                  | 528,0                           | 747,0                           | 203,0                   | 0,03      |
| Интегративный уровень интеллекта                                   | 432,5                           | 842,5                           | 107,5                   | 0,00003   |
| Диагностика помех в установлении эмоциональных контактов, В. Бойко |                                 |                                 |                         |           |
| Неадекватное проявление эмоций                                     | 758,0                           | 517,0                           | 192,0                   | 0,02      |
| Негибкость эмоций  | 799,0                           | 476,0                           | 151,0                   | 0,001     |
| Доминирование негативных эмоций                                    | 770,5                           | 504,5                           | 179,5                   | 0,01      |
| Нежелание сблизаться с людьми на эмоциональной основе              | 861,0                           | 414,0                           | 89,0                    | 0,000004  |
| Сумма по шкалам  | 891,5                           | 383,5                           | 58,5                    | 0,0000001 |

## Результаты сравнения групп по методике «Диагностика эмоционального интеллекта» Н. Холла

По методике «Диагностика эмоционального интеллекта» Н. Холла обнаружены значимые различия между группой А и Б. У группы А с повышенным и высоким уровнем алекситимии результаты по всем шкалам методики значительно ниже, чем у группы Б. Так, у группы А значимо ниже, в сравнении с группой Б, эмоциональная осведомленность ( $U=140$ ;  $p=0,001$ ), поэтому алекситимики и люди с алекситимическими проявлениями будут в большей степени проявлять трудности в осознании и понимании собственных эмоций. Неалекситимики (группа Б) будут лучше управлять своими эмоциями и в целом чаще проявлять эмоциональную гибкость, о чем свидетельствует результат по шкале «Управление своими эмоциями» ( $U=192,5$ ;  $p=0,02$ ).

По шкале «Самомотивация» мы можем отметить, что группе А, в сравнении с группой Б ( $U=210$ ;  $p=0,05$ ), будет труднее управлять своим поведением из-за возникающих трудностей в управлении собственными эмоциями из-за их плохого понимания (см. рис. 1).

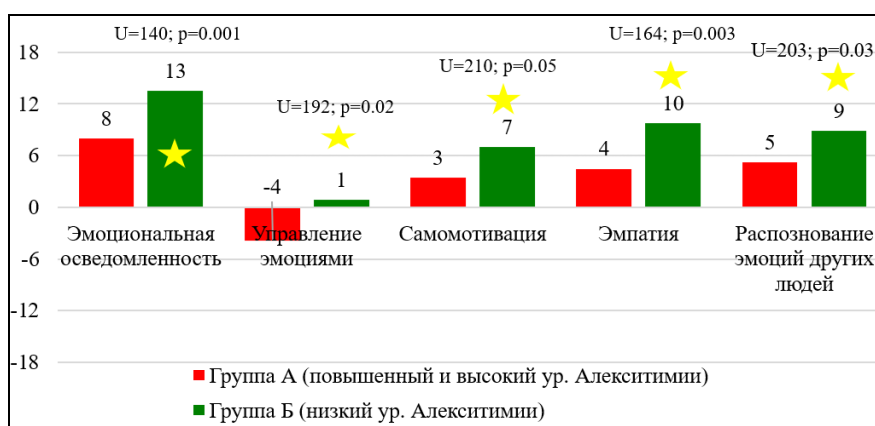


Рис. 1. Результаты сравнения по методике «Диагностика эмоционального интеллекта» Н. Холла (n=50)

На основании сравнительного анализа по шкале «Эмпатия» мы можем утверждать, что у людей с алекситимическими проявлениями (Группа А) хуже проявляется умение сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека, готовность оказать поддержку, чем у неалекситимиков (Группа Б) ( $U=164$ ;  $p=0,003$ ). Аналогичная ситуация наблюдается по шкале «Распознавание эмоций других людей» ( $U=203$ ;  $p=0,03$ ), по которой мы видим, что люди с низким уровнем алекситимии значительно легче и проще распознают эмоции партнера по общению и воздействуют на его эмоциональное состояние, нежели те, кто имеет повышенный и высокий уровень алекситимии.

Низкий уровень эмоционального интеллекта был выявлен в группе А – с высоким и повышенным уровнем alexitimии, и в группе Б – у людей с низким уровнем alexitimии, поэтому мы не можем утверждать, что низкий эмоциональный интеллект является отличительной чертой именно alexitimиков. Но по результатам сравнительного анализа у группы А с повышенным и высоким уровнем alexitimии эмоциональный интеллект значительно ниже, нежели у группы Б с низким показателем alexitimии ( $U=107,5$ ;  $p=0,00003$ ) (см. рис. 2).

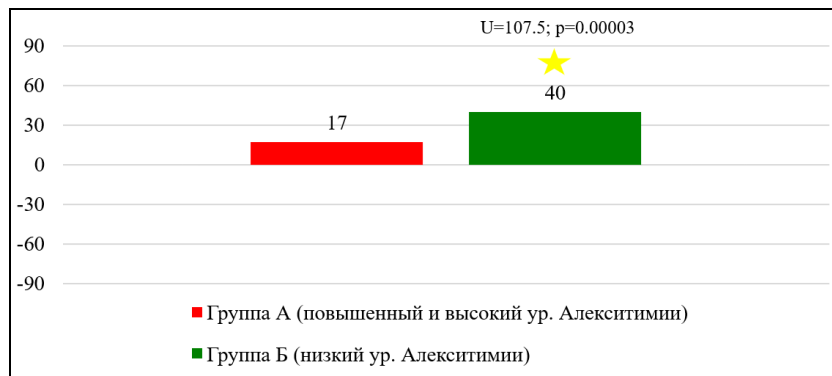


Рис. 2. Сравнение суммарного показателя эмоционального интеллекта по методике «Диагностика эмоционального интеллекта» Н. Холла (n=50)

### Результаты сравнения групп по методике «Диагностика помех в установлении эмоциональных контактов» В. Бойко

По методике «Диагностика помех в установлении эмоциональных контактов» были выявлены значимые различия между группой А и Б по следующим шкалам: неадекватное проявление эмоций; негибкость эмоций; доминирование негативных эмоций; нежелание сблизаться с людьми на эмоциональной основе; суммарный показатель по всем шкалам (см. рис. 3).

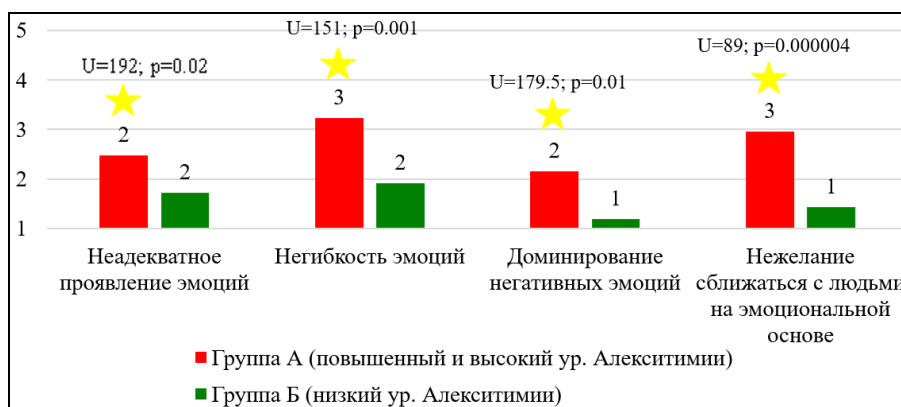


Рис. 3. Сравнение выраженности компонентов эмоционального интеллекта по методике «Диагностика помех в установлении эмоциональных контактов» В. Бойко (n=50)

Респонденты из группы А (повышенный и высокий уровень алекситимии) в большей степени, нежели из группы Б (низкий уровень алекситимии), неспособны контролировать объем своих эмоций, поэтому возникает их излишнее выражение с использованием жестов, мимики, а также несоответствие эмоций к ситуации ( $U=192$ ;  $p=0,02$ ). Люди с алекситимическими проявлениями в большей степени страдают скованностью и затруднением в выражении собственных эмоций, нежели неалекситимики (группа Б) ( $U=151$ ;  $p=0,001$ ).

Показатели по шкале «Доминирование негативных эмоций» у группы А значительно выше, нежели у группы Б ( $U=179,5$ ;  $p=0,01$ ). Это означает, что у группы с повышенным и высоким уровнем алекситимии (группа А) чаще возникают негативные эмоции в процессе взаимодействия с другими людьми, чем у группы с низким уровнем алекситимии (группа Б) (см. рис. 4).

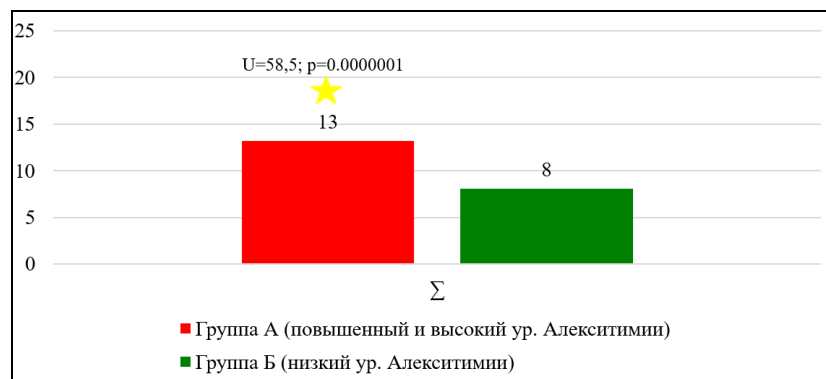


Рис. 4. Сравнение суммарного показателя по шкалам по методике «Диагностика помех в установлении эмоциональных контактов» В. Бойко (n=50)

Респонденты с повышенным и высоким уровнем алекситимии (группа А) чаще, чем те, кто имеет низкий уровень алекситимии, (группа Б) испытывают нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе ( $U=89$ ;  $p=0,000004$ ). В повседневной жизни у них преобладает общение без глубины чувств.

Между группой А (с повышенным и высоким уровнем алекситимии) и группой Б (с низким уровнем алекситимии) были выявлены значимые различия в количестве эмоциональных проблем, которые могут возникать в повседневном общении. У группы Б возникает меньше помех в установлении контактов, чем у группы А ( $U=58,5$ ;  $p=0,0000001$ ).

### Выводы

В результате проведения сравнительного анализа нам удалось подтвердить 1-ю и 2-ю гипотезы.

Подтвердилась 1 гипотеза – люди с алекситимическими проявлениями (высокий и повышенный уровень алекситимии) испытывают трудности в установлении контакта, за счет чего имеют больше помех в установлении эмоцио-

нальных контактов. В группе с высоким и повышенным уровнем алекситимии у респондентов в процессе взаимодействия эмоции чаще проявляются неадекватно ( $U=192$ ;  $p=0,02$ ). Респонденты из группы А (повышенный и высокий уровень алекситимии) чаще испытывают скованность и затруднение в выражении собственных эмоций ( $U=151$ ;  $p=0,001$ ), в их поведении чаще доминируют негативные эмоции ( $U=179,5$ ;  $p=0,01$ ) и возникает нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе ( $U=89$ ;  $p=0,000004$ ). На основании этого мы можем говорить о том, что в группе с низким уровнем алекситимии возникает меньше помех в установлении контактов, чем у группы с повышенным и высоким уровнем алекситимии ( $U=58,5$ ;  $p=0,00000001$ ).

Подтвердилось 2 гипотеза – люди с алекситимическими проявлениями имеют более низкий уровень эмоционального интеллекта. Низкий эмоциональный интеллект был выявлен в обеих группах. Однако, результаты сравнения групп показали, что у группы А результат парциального и интегративного эмоционального интеллекта меньше, чем у группы Б. Так, по шкалам «Эмоциональная осведомленность» ( $U=140$ ;  $p=0,001$ ), «Управление собственными эмоциями» ( $U=192,5$ ;  $p=0,02$ ), «Самомотивация» ( $U=210$ ;  $p=0,05$ ), «Эмпатия» ( $U=164$ ;  $p=0,003$ ), «Распознавание эмоций других людей» ( $U=203$ ;  $p=0,03$ ) и общего уровня интеллекта ( $U=107,5$ ;  $p=0,00003$ ), мы можем утверждать, что в группе А эмоциональный интеллект ниже, чем в группе Б.

### **Заключение**

С 1968 году началось активное изучение алекситимии, когда Peter Emmanuel Sifneos впервые обозначил алекситимию, как «нет слов для названия чувств». На наш взгляд, алекситимия является мало изученным явлением в психологическом пространстве, но вместе с тем, оно играет значимую роль в процессе взаимодействия, установления контакта и поддержания дальнейшего общения между людьми.

Алекситимия является психологическим феноменом, который характеризуется затруднениями в понимании и описании собственных и чужих чувств и эмоций, а также в различении эмоций и телесных ощущений. В моменты, когда человек испытывает затруднения в описании собственных чувств, могут возникать проблемы, конфликты или недопонимание. Поэтому, изучение алекситимии в рамках межличностного аспекта жизни человека не только вызывает у нас интерес, но и способствует детальной проработке и дальнейшей помощи людям в осознании, понимании собственных чувств и вместе с тем налаживаю контакта с внешним окружением.

Опираясь на полученные результаты, мы выявили следующие особенности установления контакта и эмоционального интеллекта для группы с повышенным и высоким уровнем алекситимии.

У людей с алекситимическими проявлениями слабо развит эмоциональный интеллект, за счет чего они плохо управляют собственными эмоциями, поведением и плохо распознают эмоции других людей. У таких людей слабо развиты эмпатичные качества, поэтому им сложно проявлять сопереживание, эмоциональную поддержку родным и близким в трудные жизненные ситуации. Для людей с повышенным и высоким уровнем алекситимии свойственно наличие конкретных помех во взаимодействии с окружающими людьми из-за скованности и затруднения в выражении собственных эмоций и нежелания сближаться с людьми на эмоциональной основе, поэтому процесс взаимодействия приобретает формальный характер.

### Список литературы

1. Булыгина М. В., Кривцун М. В. Распознавание эмоций и представление об отношениях с матерью в подростковом возрасте [Электронный ресурс] // Подросток в мегаполисе: продолженное взросление: сборник трудов XII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. А. А. Бочавер. М.: ВШЭ, 2019. С. 34–38. URL: [https://perekrestok.info/wp-content/uploads/2019/05/Sbornik-2019\\_c-ISBN.pdf](https://perekrestok.info/wp-content/uploads/2019/05/Sbornik-2019_c-ISBN.pdf) (дата обращения: 24.10.2020).
2. Быченко И. В., Копытов А. В., Климович Е. А. Роль алекситимии в формировании алкогольных проблем у подростков и молодых людей // Медицинский журнал. 2018. № 4. С. 137–141.
3. Воронко Е. В., Марищук Л. В. Эмоциональная сфера личности студентов, страдающих алекситимией // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2017. № 11. С. 82–86.
4. Иванова В. С., Лукьянова А. А. Влияние склонности алекситимии на образ жизни // Психология: традиции и инновации: материалы III Международной научной конференции. Самара: АСГАРД, 2018. С. 15–18.
5. Карвасарский Д. Б. Клиническая психология. СПб: Питер, 2004. 505 с.
6. Комарова Е. Н., Лукьянова А. А. Индивидуально-психологические особенности людей, склонных к алекситимии // Тенденции развития науки и образования. 2018. № 34–2. С. 8–11.
7. Москачева М. А., Холмогорова А. Б., Гаранян Н. Г. Алекситимия и способность к эмпатии // Консультативная психология и психотерапия. 2014. Т. 22. № 4. С. 98–114.

**Кравцов Олег Геннадьевич**

канд. психол. наук, доц.,  
доц. кафедры юридической психологии  
Московского университета МВД России им. В. Я. Кикотя  
Москва, Россия

**Oleg G. Kravtsov**

Cand. Sci. (Psychol.), Assistant Professor,  
V. Ya. Kikot' Moscow University of the Ministry  
of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia

## **КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПОНИМАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

**Аннотация.** В статье проблема девиантного и делинквентного поведения подростков рассматривается в контексте культурно-исторической психологии. Выдвигается предположение, что девиантное поведение является характеристикой психического и личностного развития подростков, а следовательно находит свое отражение в содержании зоны их ближайшего развития. Построение мер по предупреждению девиантного поведения автор видит именно в корректировке процессов психического и личностного развития. Такую работу необходимо осуществлять в направлении развития интересов подростков, так как именно интересы определяют психологическое содержание зоны их ближайшего развития.

**Ключевые слова:** девиантное поведение подростков, отклоняющееся поведение подростков, культурно-исторический подход, интересы, зона ближайшего развития.

## **CULTURAL AND HISTORICAL APPROACH TO UNDERSTANDING THE PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS**

**Abstract.** In the article, the author discuss the problem of deviant and delinquent behavior of adolescents in the context of cultural-historical psychology. The author suggests that deviant behavior is a characteristic of the mental and personal development of adolescents. Consequently, it is reflected in the content of the zone of proximal development of the latter. The author sees the construction of measures to prevent deviant behavior in the adjustment of the processes of mental and personal development. Such work must be carried out in the direction of the development of the interests of adolescents, since it is the interests that determine the psychological content of the zone of their proximal development.

**Keywords:** deviant behavior of adolescents, deviant behavior, cultural-historical approach, interests, zone of proximal development.

Отклоняющееся поведение подростков нередко рассматривается учеными как следствие проблем с социализацией. Низкий уровень социализации ведет к нарушению социальных связей, не включенность подростка в общество, отсутствие должной социальной компетенции. Все это ведет к нарушению поведения подростка, он становится «трудновоспитуемым», а его поступки начинают носить асоциальный характер [1, с. 3-6].

Проблемам социализации посвящены многие исследования, в которых описаны факторы, ведущие к ее нарушению. В то же время, есть данные об условиях, способствующих преодолению и предупреждению разного рода последствий асоциального поведения. Однако основной вывод из этих исследований, как правило, связан с тем, что решение проблем социализации преимущественно связано с грамотной, и слаженной работе педагогов школы и психологически здоровой ситуации в семье, благодаря которым удаётся избежать множества проблем подростков [2, с. 16-23].

Вместе с тем, анализ практики показывает, что имеющиеся в психологической литературе данные и выводы весьма ограничено могут быть использованы в реальной работе с «трудными» подростками, и, с другой стороны, хорошо известны случаи, когда трудным становится подросток из довольно благополучной семьи и хорошо учившийся в школе. Одновременно с этим не следует забывать про подростков, которые вопреки сложной семейной ситуации и сложностей в школе благополучно преодолевали переходный возраст [3, с. 69-81].

Понимание причин асоциального поведения и разработка условий, способствующих его коррекции и предупреждению, связано, с нашей точки зрения, с решением проблем, касающихся внутренних психологических механизмов развития личности в подростковом возрасте. Появление асоциального поведения свидетельствует об искажении психического и личностного развития ребенка [4, с. 113-120].

Вместе с тем, есть убедительные данные о том, что в подростковом возрасте происходят качественные изменения, ведущие к перестройке прежних отношений подростка и его поведения. Так, если до этого возраста главную роль в формировании личности ребенка играла в основном семья, то в подростковом возрасте на передний план выходит релевантная группа подростка. При этом, с одной стороны, нередко можно встретить подобные молодежные компании, не содержащие в себе ничего опасного для подростка и его развития. Однако, с другой стороны, есть и такие группы, которые могут значительно повлиять на выбор и реализацию подростком асоциального поведения. Такой путь может быть связан и с деструктивными культурами, и с наркотиками, и с криминалом [5, с. 81-96].



Итак, формирование личности в подростковом возрасте оказывается тесно связанным с особенностями той релевантной группы, к которой он себя причисляет. Однако нельзя сказать, что подросток, оказавшись в компании «трудных» и неблагополучных детей, обязательно станет девиантным и делинквентным и начнет реализовывать асоциальное поведение. Одновременно могут быть ситуации, когда в группе вполне социальных и благополучных подростков появляются и даже формируются асоциальные личности. Основным фактором формирования социального/асоциального поведения связан с внутренними психологическими механизмами социализации подростка. При этом основную роль в этом процессе играют особенности отношения подростка с окружающими его людьми.

Проблема диагностики и коррекции девиантного поведения подростков очень актуальна уже хотя бы потому, что, согласно данным статистики, преступность молодеет с каждым годом и девиантных и делинквентных подростков становится все больше. При этом, как следует из данных исправительных учреждений и специальных исследований, девиантное поведение очень плохо поддается коррекции, что ведет к тому, что, освободившись из колонии, такие подростки вновь совершают противоправные действия.

Проблема увеличения количества девиантных и делинквентных подростков, а также трудности, связанные с их исправлением, связаны, по нашему мнению, в первую очередь, с тем, что не определены психологические причины, ведущие к противоправному поведению. При этом традиционные формы работы с девиантными и делинквентными подростками не выходят за рамки бихевиоризма: сравнивают, что есть у законопослушного подростка, и что есть у его сверстника с девиантным поведением и начинают обучать девиантного тому, что есть у законопослушного [4, с. 113-120].

Такой подход является следствием отождествления обучения и развития. Вероятно, именно поэтому, в данных практиках ничего не говорится о развитии девиантных подростков, а все сводится к их обучению. Однако, как подчеркивал Л.С. Выготский, обучение ведет за собой развитие, но никак не совпадает с ним. Это соотношение обучения и развития реализуется в предложенном Л.С. Выготским понятии «зона ближайшего развития». ЗБР определяется Л.С. Выготским через разницу между тем, что человек может делать самостоятельно и выполняет с помощью другого. Без участия этого другого, взрослого или более развитого сверстника, владеющего соответствующим навыком, способом, деятельностью и т.п. нет обучения в подлинном психологическом смысле этого слова и следующего за ним развития[6].

В современной психологии сложилась определенная традиция, связанная с тем, что понятие зоны ближайшего развития используется в психологии обу-

чения, где конструируют развивающую среду, где строят обучение, ориентированное на зону ближайшего развития [7, с. 11-14].

Такая методология в большей степени связана с законами и нормами развития. Вместе с тем, есть целый ряд случаев, когда имеет место быть искаженное развитие. Представляется, что ярким примером этого являются подростки с девиантным поведением.

Если рассмотреть девиантное поведение подростков сквозь призму понятия зоны ближайшего развития, то можно сделать важный вывод. Девиантное поведение является определенной характеристикой развития и, соответственно до того, как оно реализовалось, оно было содержанием зоны ближайшего развития. Иными словами девиантное поведение подростков является не случайно, стихийно сложившимся результатом искажения социального развития, но является закономерным следствием вполне определенного содержания зоны ближайшего развития.

Подтверждение этой идее можно найти во многих исследованиях, наблюдениях за девиантными и делинквентными подростками, из которых следует, что в их жизни как правило встречается значимый взрослый или сверстник, которые их «обучают», посвящают в тонкости отклоняющегося поведения. И, таким образом, подростки, которые сами не совершают противоправных действий и поступков при соответствующей помощи (руководстве) извне начинают реализовывать девиантное поведение.

Другим доказательством нашего предположения о том, что девиантность связана с особым содержанием зоны ближайшего развития, является то, что далеко не все попадающие под влияние соответствующего взрослого или компании релевантов подростки начинают реализовывать девиантное поведение. Иными словами, девиантными подростками становятся лишь те, у кого была соответствующая зона ближайшего развития.

В рамках данного подхода становится очевидным, что исправительная (коррекционная) работа с девиантными и делинквентными подростками должна быть ориентированной, прежде всего, на их психологическое и личностное развитие. При этом необходимо понять, что привело подростков к тому, что девиантное поведение стало содержанием их зоны ближайшего развития.

В современной юридической психологии накоплены результаты многочисленных эмпирических исследований, касающихся особенностей девиантных и делинквентных подростков: они отличаются интолерантностью, высоким уровнем агрессии, инфантильностью и т.п. Однако при определении того содержания зоны ближайшего развития, которое ведет девиантному поведению, особое значение приобретает, указанная Л.С. Выготским в «Педологии под-

ростка», идея о том, что краеугольным камнем понимания особенностей подростков является проблема их интересов [8].

Экспериментальное исследование девиантных подростков, направленное на изучение особенностей их продуктивной деятельности, показало, скудность их интересов, проблемы в реализации интересов в продуктивной деятельности [9].

Об этом же свидетельствуют результаты исследования А.А. Максимова, изучавшего людей с зависимостью от компьютерных игр. Значительная часть подростков с компьютерной игрозависимостью, играют «от нечего делать». При этом они не редко реализуют девиантное поведение [10, с. 467-470].

В «Педологии подростка», Л.С. Выготский, во-первых, отмечает, что интересы носят социально-исторический характер. В этом отношении интересы коренным образом отличаются от потребностей. Так, он подчеркивает, что в процессе исторического развития, внутри общественной жизни, только человек создаёт новые движущие силы поведения и изменяет изначальные, биологические [11].

Во-вторых, Л. С. Выготский указывает на необходимость рассмотрения интересов в развитии, так как они не приобретаются человеком одномоментно, но развиваются в процессе онтогенеза, вместе с развитием личности. Согласно диалектическому подходу автора культурно-исторической теории, двигателем подобного развития является внутренняя противоречивость этих структур, выражающаяся в их объективно-субъективной природе. Данную проблему нельзя с уверенностью разрешить в пользу одной из сторон, так как это принципиально разрушает целостность интереса. Со слов Гегеля, на которого ссылается Л.С. Выготский, тот, кто проявляет деятельность по отношению к какой-либо вещи, не только интересуется вещью, но и побуждается ею. Существуют одновременно объективная интересность вещи и субъективное удовольствие от реализации деятельности по отношению к ней. И ещё, хотелось бы сразу заметить, что развитие связано с переходом от количественных изменений в качественные. И что самое главное – переход на качественно другой уровень – связано как с приобретениями, так и с потерями. В этом отношении Л.С. Выготский особо подчёркивает, что для развития новых интересов необходимо сломать старые, и негативная фаза есть всецелое проявление этого непростого процесса, сопровождающегося резкими перепадами настроения, повышенной утомляемостью, чувством опустошенности и крушением авторитетов [11].

В-третьих, Л.С. Выготский, солидаризуется с педологом А. Б. Залкиндом в мнении о доминантах, основных «гнездах» интересов этого возраста. Это эго-доминанта или эгоцентрические интересы – отражающие идею о том, что формирующаяся личность подростка является одной из основ его интересов. До-

минанта дали – отражающая конфликт подростка с реальной действительностью и поиском им дали, больших масштабов, отказа от сегодняшнего, текущего. Доминанта сопротивления, преодоления – тяга к волевым напряжениям. И доминанта романтики – тяга к авантюризму, приключениям, неизведанному и рискованному [11].

Исследование особенностей развития интересов у детей младшего школьного и подросткового возрастов позволило выявить их качественные особенности. Так, к примеру, в младшем школьном возрасте ещё нет интересов в прямом смысле слова. В этом возрасте они только закладываются, формируется основа, фундамент для будущих интересов. При этом для ребёнка этого возраста интерес ещё не является его собственным, он ещё не является субъектом этого интереса. Интерес как бы растворён в компании, где он реализуется, создаёт контекст общения. Более того, компания, как неотъемлемый компонент интереса, говорит о социальном характере таких интересов. Ребёнок использует интерес как средство для общения. Интерес вторичен по отношению к социальным мотивам ребёнка. Интерес представляет собой нечто вроде фантика общения, оболочки, чего-то внешнего по отношению к ребёнку, скорее всего формального. Этим объясняются такие характеристики интересов младших школьников, как ситуативность, подвижность, насыщаемость. Очень показательно, что интересы младших школьников не имеют перспективы на будущее. Они все имеют место быть в настоящем, он и интересны здесь и сейчас [12, с. 65-75].

Главное, что отличает интересы подростков – это явно наличествующая их временная перспектива. Это указывает на развитие, прежде всего, мотивационно-потребностной сферы человека. Сразу видны пути этого развития. Если сначала интересы проявлялись как любопытство, то впоследствии они становятся более конкретными, содержащими процесс их реализации и конкретные итоги. Всё это указывает на то, что интересы становятся более «своими», развивается субъект интересов. Интерес – это не нечто случайно совпавшее, а личное увлечение человека, который сам выбирает, что он хочет и зачем.

Интересы подростков носят процессуальный характер, в отличие от предыдущего возраста, интересы которого предметны. В этом возрасте интересными оказываются целые области знаний. Это отражает некоторую склонность, безусловно, развитую и воспитанную школой, к теоретизированию и обобщению.

В этом контексте, с одной стороны девиантные подростки оказались «не в той компании». Их первичный интерес к противоправному поведению, скорее всего, связан с таким взрослым или такой группой людей, которая привела им интерес к этой стороне реальной жизни. Одновременно, с другой стороны, учитывая кратковременность такого рода интересов, можно предположить нали-

чие у них каких-то иных характеристик, благодаря которым, в дальнейшем они реализуют девиантное поведение.

Анализ ответов (проводилось структурированное ретроспективное интервью) респондентов позволяет нам говорить о наличии/отсутствии собственной инициативы ребенка, как той характеристике, которая будет способствовать/препятствовать формированию подлинных интересов. Согласно нашим данным, манипулирование ребенком (определение его в кружки, принуждение его к обучению той или иной деятельностью и т.п.) приводит и к отсутствию основы для формирования интересов, и к ухудшению общения и взаимодействия с окружающими. К аналогичным результатам приводит и полное игнорирование желаний и склонностей ребенка. И в том и в другом случае у подростков не только не возникают соответствующие их психологическому возрасту интересы, но создается прочная психологическая основа для девиантного и делинквентного поведения.

#### Список литературы

1. *Змановская Е. В.* Девиантология (психология отклоняющегося поведения). М.: Академия, 2003. 288 с.
2. *Шарафутдинова Н. В.* Психология девиантного поведения. М.: АРКТИ, 2019. 208 с.
3. *Оларь М. В., Кравцов О. Г.* Культурно-исторические основы социализации детей и подростков // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2016. № 2 (4). С. 69–81.
4. *Кравцов О. Г.* Психологическое содержание понятия «девиантное поведение» в культурно-исторической теории // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 3 (39). С. 113–120.
5. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. М.; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995.
6. *Выготский Л. С.* К психологии и педагогике детской дефективности // Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1995. С. 19–40.
7. *Кравцова Е. Е.* Индивидуальные и коллективные аспекты зоны ближайшего развития // «Зона ближайшего развития» в теоретической и практической психологии: материалы XI Международных чтений памяти Л. С. Выготского, Москва, 15–17 ноября 2010 г. / под ред. В. Т. Кудрявцева. М.: РГГУ, 2010. С. 11–13.
8. *Выготский Л. С.* Трудное детство // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1983. С. 137–149.
9. *Кравцов О. Г.* Агрессия у несовершеннолетних правонарушителей: дипломная работа. М., 2005.
10. *Максимов А. А.* Личностные характеристики индивида с компьютерно-игровой зависимостью // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: сборник материалов юбилейной конференции: в 5 т. Т. 1. / отв. ред. Д. Б. Богоявленская. М.: Когито-Центр, 2015. С. 467–470.
11. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
12. *Кравцов О. Г.* Психологические основы девиантного и делинквентного поведения // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2015. № 10 (153). С. 65–75.

**Лазюк Ирина Викторовна**

старший преподаватель,

Новосибирский государственный медицинский университет, Россия

**Пономаренко Ирина Владимировна**

старший преподаватель,

Новосибирский государственный медицинский университет, Россия

**Irina V. Lazyuk**

Senior Lecturer,

Novosibirsk State Medical University, Russia

**Irina V. Ponomarenko**

Senior Lecturer,

Novosibirsk State Medical University, Russia

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВОЗРАСТ И ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ У СТУДЕНТОВ**

**Аннотация.** Одной из задач высшего образования является формирование у студентов профессионального самосознания, что способствует развитию личности человека в целом, обеспечивая переход к взрослости. Если у студентов не сформировано профессиональное самосознание, то в психологическом смысле они могут не являться взрослыми. Процесс формирования профессионального самосознания является непрерывным и динамическим, требует от личности множественных выборов и принятия решений. Возможность принимать ответственность, готовность ко встрече с неизвестным, способность выдерживать противоречия, достаточный уровень психологической зрелости и внутриличностной интегрированности способствуют созданию адекватных профессиональных представлений у студентов. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи между психологическим возрастом и показателями толерантности к неопределенности в контексте развития профессионального самосознания.

**Ключевые слова:** психологический возраст, толерантность к неопределенности, культурно-историческая теория, обучение, развитие личности, профессиональное самосознание.

## **PSYCHOLOGICAL AGE AND TOLERANCE TO UNCERTAINTY AS COMPONENTS OF PROFESSIONAL SELF-AWARENESS AMONG STUDENTS**

**Abstract.** One of the tasks of higher education is the formation of students' professional self-awareness, which contributes to the development of a personality as a whole, ensuring the transition to adulthood. If students have not formed a professional identity, then in the

psychological sense they may not be adults. The process of forming professional self-awareness is continuous and dynamic, requiring multiple choices and decision-making from the individual. The ability to accept responsibility, the willingness to face the unknown, the ability to withstand contradictions, a sufficient level of psychological maturity and intrapersonal integration contribute to the creation of adequate professional ideas among students. The article presents the results of a study of the relationship between psychological age and indicators of tolerance to uncertainty in the context of the development of professional self-awareness.

**Keywords:** psychological age, tolerance to uncertainty, cultural-historical theory, training, personality development, professional self-awareness.

Введение. Развитие личности в современном мире характеризуется противоречивостью ситуаций, увеличивающейся неопределенностью, при полном отсутствии или слабо сформированных у человека собственных нравственно – ценностных установках. Решение данной проблемы становится предметом изучения психологии, педагогики и других отраслей науки. Методология культурно-исторического учения Л. С. Выготского играет важную роль для формирования гармонично развитой личности, поэтому важным является включение в учебный процесс «воспитывающего» обучения, которое поможет сформировать необходимые знания, умения и навыки, а также развить эмоционально – нравственные характеристики личности. Принцип единства аффекта и интеллекта является необходимым условием развития личности с точки зрения Л.С. Выготского [4, С. 54].

Одной из задач высшего образования является формирование у студентов профессионального самосознания, что способствует развитию личности человека в целом, обеспечивая переход к взрослости. Если у студентов не сформировано профессиональное самосознание, то в психологическом смысле они могут не являться взрослыми. Согласно взглядам Л.С. Выготского, формирование профессионального сознания возможно только на определенном уровне личностного развития человека. Студенческий возраст является границей, на которой происходит переход от детства к взрослости, центральными новообразованиями данного возраста, как отмечал Л.С.Выготский, является развитие рефлексии и самосознания [3, С. 138].

В процессе обучения преподавательское сообщество может служить посредником в конструировании «пространства Выготского» в учебном заведении, используя в основе подхода принцип единства аффекта и интеллекта [7]. Существование устойчивого образа Я является необходимым условием для становления профессионального сознания, которое является важной частью личностного сознания и находится под его контролем. Существует связанность личностного и профессионального самосознания, для развития профессионализма необходимо параллельное становление личностного и профессионально-

го самосознания [5, С. 174-175]. Профессиональное сознание входит в структуру «Я – образа» будущего профессионала и связано со становлением его субъективности. Поведение, основанное на профессиональном сознании, формирует способы решения студентами профессиональных задач, развивает способность к рефлексии профессиональной деятельности и других аспектов личности, позволяет чувствовать уверенность при совладании с трудностями и способствует актуализации адаптивных механизмов в непосредственно профессиональной деятельности.

Ключевым моментом в этом может являться обратная связь и развитие саморефлексии в форме открытого обсуждения выступлений студентов под руководством преподавателя. Л.С. Выготский делал акцент на том, что первоочередным средством обучения в культурно-историческом подходе является общение между преподавателем и студентов. В настоящее время многие студенты и преподаватели говорят о недостаточной обратной связи в рамках современного образования.

Студенты должны пройти процесс социализации, который глубоко формирует профессиональное развитие. Центральной особенностью является формальная и неформальная учебная программа по взаимоотношениям преподавателя и студента и коммуникации, ориентированной на студента [8, С. 4].

Преподаватели отмечают, что возникают трудности и проблемы с тем, как поддерживать аутентичность в студентах, реагировать на их состояния и способствовать пониманию, обеспечивать гибкость в общении в различных контекстах. Исследователи отмечают, что ряд педагогических теорий может служить основой для разработки учебных программ и образовательной практики, в частности, концепция зоны ближайшего развития в теории Л.С. Выготского [6, С. 3-4]. В процессе взаимодействия и общения обучающего с обучающимся происходит переход от зоны ближайшего развития в актуальное развитие студента.

В ситуации стремительного изменения пространственно-временных и информационных характеристик окружающего мира этот переход осуществляется непрерывно, что предъявляет повышенные требования к способности человека ориентироваться и принимать решения в условиях множественного профессионального будущего, инновационного развития личности профессионала, усиливая актуальность непрерывного образования и поиска самого себя. Это, в свою очередь, требует от будущего специалиста достаточного уровня устойчивости к многозначным, неопределенным ситуациям и личностной зрелости. Многие исследователи используют в качестве критерия личностной зрелости соотношение психологического и хронологического возраста.



Психологический возраст определяется как субъективный, находящийся во «внутренней системе отсчета» параметр. В связи с этим значимость одинаковых событий жизни по-разному оценивается людьми. А. А. Кроник сравнивал психологический возраст личности со стрелкой весов, на чашах которых находится прошлое и будущее. При высокой субъективной погруженности человека в прошлое, он чувствует себя психологически старше, при вовлеченности в будущее – психологически моложе. На основе идей Н.В. Паниной А.А. Кроник считал, что, лица, не достигшие социального положения, присутствующего их возрастной группе, будут чувствовать себя моложе хронологического возраста, что в свою очередь может влиять на развитие как личностного, так и профессионального самосознания [2, С. 246-255].

Психологический возраст – это возраст, в котором человек чувствует себя, действует и ведет себя, и, следовательно, не обязательно равен хронологическому возрасту, то есть возрасту с момента рождения. Следовательно, человек может иметь психологический возраст, превышающий его хронологический возраст, если он зрелый или, по крайней мере, чувствует себя старше, чем он есть на самом деле [9].

Л.С. Выготский определяет психологический возраст как «новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период» [1, С. 248].

Процесс формирования профессионального самосознания является непрерывным и динамическим, требует от личности множественных выборов и принятия решений. Возможность принимать ответственность, готовность ко встрече с неизвестным, способность выдерживать противоречия, достаточный уровень психологической зрелости и внутриличностной интегрированности способствуют созданию адекватных профессиональных представлений у студентов.

Цель исследования: выявить взаимосвязь между психологическим возрастом и показателями толерантности к неопределенности.

Методики исследования: методика «Пятилетние интервалы» А.А. Кроника, Е.А. Головахи, опросник С. Баднера в адаптации Г.У. Солдатовой, опросник Д.МакЛейна в адаптации Е.Н. Осина.

Характеристика выборки: в исследования приняли участие студенты г. Новосибирска, обучающиеся на 1, 2 и 3 курсах. Всего в исследовании приняло участие 148 студентов. Из них 25 юношей и 123 девушки. Средний возраст испытуемых  $20 \pm 2,2$  года.

Результаты исследования. При анализе показателей психологического возраста по методике «Пятилетние интервалы» А.А. Кроника, Е.А. Головахи (рис. 1) установлено, что у 51,7% студентов психологический возраст выше хронологического, что согласно интерпретации авторов методики свидетельствует о пессимизме и недостатке планов на будущее. Авторы отмечают, что, чем меньше человек ожидает прожить и чем больше реализовалось его психологическое время, тем старше его психологический возраст.

У 31,3% студентов психологический возраст младше хронологического, что свидетельствует о чрезмерном оптимизме, уверенности человека в том, что все еще можно успеть. Такой человек рассчитывает, что имеет достаточный запас времени для реализации жизненных целей, чем есть на самом деле.

Наличие больших различий между психологическим и хронологическим возрастом, если ориентироваться на интерпретацию авторов методики, способствует наличию кризиса, связанного с пессимистической и обедненной жизненной перспективой.

Лишь у 17,2% студентов в исследованной выборке психологический возраст соответствует паспортному, что отражает умение найти субъективно оптимальный темп жизни, соизмеряя свои притязания с открывающимися возможностями. Таким образом, лишь у 17,2% психологический возраст соответствует хронологическому, у большинства наблюдается преобладание психологического возраста над хронологическим, что может свидетельствовать о пессимизме, недостатке планов на будущее и способствует формированию кризисного состояния.

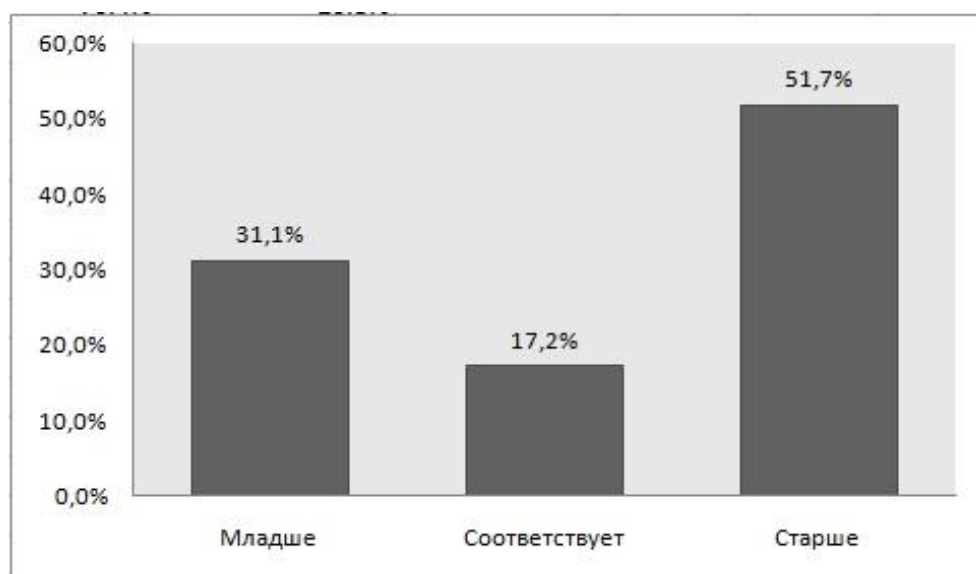


Рис. 1. Степень соответствия психологического возраста хронологическому возрасту у студентов в %. (n=148)

Опросник С. Баднера в адаптации Г.У. Солдатовой позволяет определить общий показатель интолерантности к неопределенности, полученный в результате проведенного эмпирического исследования (рис. 2) и оценить внутреннюю структуру толерантности к неопределенности.

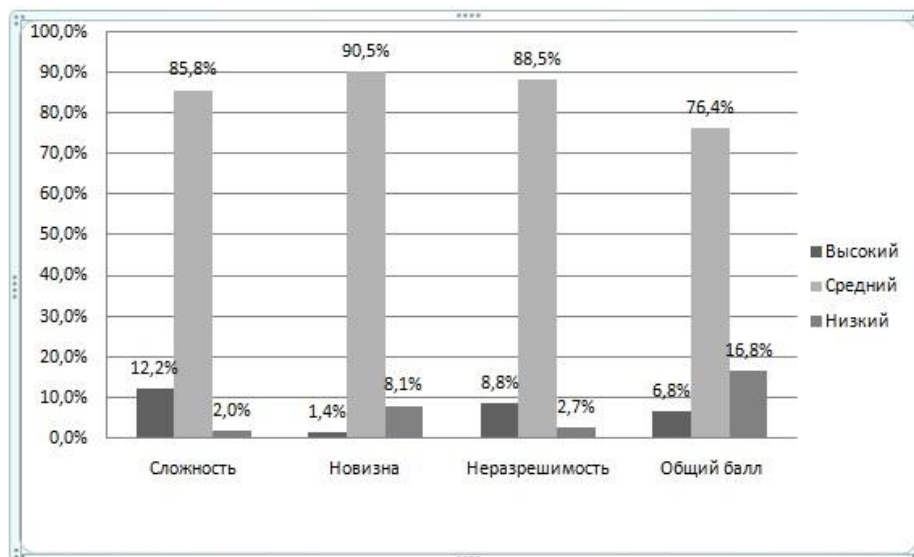


Рис. 2. Результаты исследования толерантности к неопределенности, опросник С.Баднера в адаптации Г.У. Солдатовой, % (n = 148)

Высокие показатели общего балла интолерантности к неопределенности (среднее значение  $58,26 \pm 8,92$ ) выявлены в 6,8% случаев, средние показатели интолерантности к неопределенности выявлены в 76,4% случаев, низкие показатели интолерантности к неопределенности выявлены в 16,8% опрошенных. Высокие показатели свидетельствуют о том, что неопределенные ситуации субъект воспринимает как угрожающие.

Высокие показатели по шкале «Новизна» (среднее значение  $14,41 \pm 3,56$ ) диагностированы у 1,4% опрошенных, средние показатели выявлены у 90,5% студентов, низкие показатели обнаружены у 8,1% респондентов.

Высокие показатели по шкале «Сложность» (среднее значение  $30,82 \pm 6,87$ ) диагностированы у 12,2% опрошенных, средние показатели выявлены у 85,8% студентов, низкие показатели обнаружены у 2% респондентов.

Высокие показатели по шкале «Неразрешимость» (среднее значение  $13,03 \pm 2,41$ ) диагностированы у 8,8% опрошенных, средние показатели выявлены у 88,5% студентов, низкие показатели обнаружены у 2,7% респондентов.

Опросник Д. МакЛейна в адаптации Е.Н. Осина позволяет проанализировать следующие показатели толерантности к неопределенности: отношение к новизне, отношение к сложным задачам, отношение к неопределенным ситуациям, предпочтение неопределенности, толерантность/избегание неопреде-

ленности и общий балл. На рисунке 3 представлено распределение показателей по шкалам.

Низкие значения по шкале «Отношение к новизне» (среднее значение  $12,65 \pm 3,27$ ) обнаружены у 8,8% респондентов, средние значения выявлены у 85,8% опрошенных, высокие значения у 5,4% студентов.

Низкие значения по шкале «Отношение к сложным задачам» (среднее значение  $28,53 \pm 6,84$ ) обнаружены у 12,1% респондентов, средние значения выявлены у 76,4% опрошенных, высокие значения выявлены у 11,5% студентов.

Низкие результаты по шкале «Отношение к неопределенным ситуациям» (среднее значение  $31,99 \pm 7,73$ ) обнаружены у 12,1% респондентов, средние значения выявлены у 77% опрошенных, высокие значения выявлены у 10,9% студентов.

Низкие показатели по шкале «Предпочтение неопределенности» (среднее значение  $40,7 \pm 9,84$ ) обнаружены у 14,9% респондентов, средние показатели выявлены у 74,2% опрошенных, высокие показатели выявлены у 10,9% студентов.

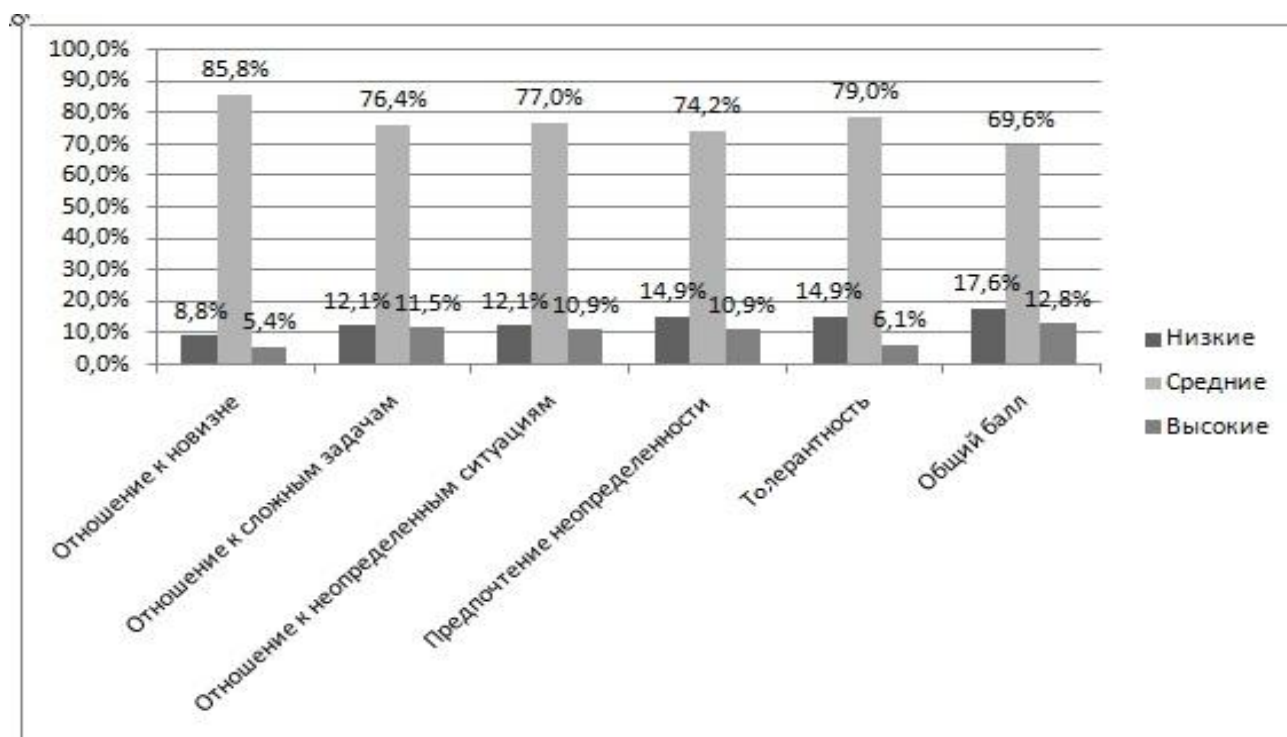


Рис. 3. Результаты исследования толерантности к неопределенности, опросник Д.МакЛейна в адаптации Е.Н.Осина, % (n = 148)

Низкие показатели по шкале «Толерантность» (среднее значение  $36,74 \pm 9,11$ ) обнаружены у 14,9% респондентов, средние показатели выявлены у 79% опрошенных, высокие показатели выявлены у 6,1% студентов.

Низкие показатели по шкале «Общий балл» (среднее значение  $77,51 \pm 17,07$ ) обнаружены у 17,6% респондентов, средние показатели выявлены у 69,6% опрошенных, высокие показатели выявлены у 12,8% студентов.

По результатам корреляционного анализа (рис. 4) установлены значимые взаимосвязи между психологическим возрастом и показателями толерантности к неопределенности:

1. положительная взаимосвязь между психологическим возрастом и шкалой «Неразрешимость» в опроснике С.Баднера ( $r = 0,31$ , при  $p \leq 0,05$ ), что свидетельствует о том, что чем старше ощущают себя студенты, тем чаще они воспринимают неопределенные ситуации как неразрешимые, порождающие противоречивые интерпретации, угрожающие стабильности сформированной картины мира. Данные студенты реже склонны к оправданному риску, чаще демонстрируют преобладающий пессимистичный фон настроения, ощущают себя менее способными на поиск новой информации и впечатлений, проявляют недостаточную открытость новому и неизведанному, считают, что уже реализовали свой потенциал;

2. отрицательная взаимосвязь между психологическим возрастом и шкалой «Предпочтение неопределенности» опросника Д.Маклейна ( $r = -0,24$ , при  $p \leq 0,05$ ), что говорит о том, чем младше себя ощущают студенты, тем чаще они предпочитают неопределенность, проявляют готовность к изменениям и переменам, смелость, легче адаптируются с ситуациях многозначности и неизвестности, зачастую активно вступают в поиск инновационных решений и могут демонстрировать рискованное поведение. Данные студенты проявляют высокий уровень оптимизма, склонны к перекладыванию ответственности, не всегда критичны к оценке своих возможностей, имеют представление о большом запасе времени для реализации способностей и решения основных жизненных задач.

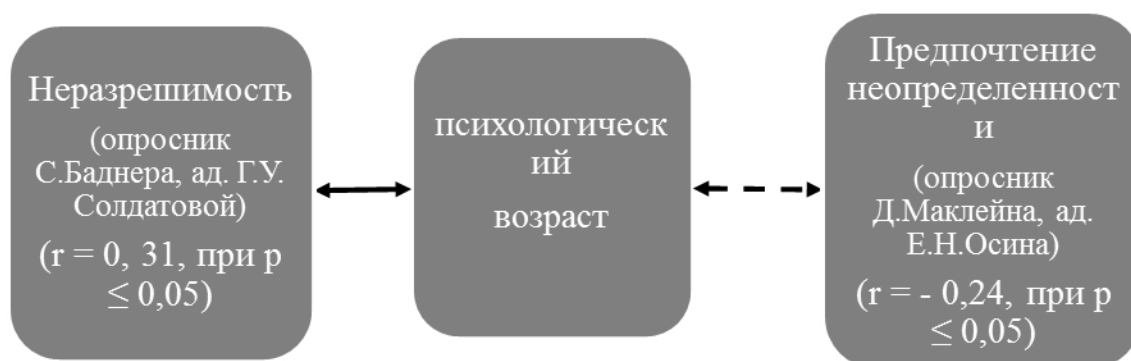


Рис. 4. Взаимосвязь психологического возраста и показателей толерантности к неопределенности (n = 148)

Полученные в ходе исследования результаты подчеркивают важность изучения профессионального самосознания студентов в контексте их будущей деятельности. Именно профессиональное самосознание позволяет сформировать целостный образ себя как профессионала, развить устойчивую систему ценностей и установок в профессиональной деятельности, интегрировать себя в профессиональное сообщество, что, в свою очередь, оказывает влияние на результаты деятельности. Расширение знаний о роли психологического возраста и толерантности к неопределенности в структуре профессионального самосознания способствует профессиональному самоопределению и адекватному формированию личности профессионала.

### Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
2. *Головаха Е. И., Кроник А. А.* Психологическое время личности. Киев: Наукова думка, 2008. 267 с.
3. *Макаренко М. А.* К проблеме становления профессионального самосознания в культурно-историческом аспекте [Электронный ресурс] // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2008. № 3. С. 136–146. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-stanovleniya-professionalnogo-samosoznaniya-v-kulturno-istoricheskom-aspekte-1> (дата обращения: 25.09.2020).
4. *Мицкевич А. Н.* Личность в мире неопределенности: методология культурно-исторического познания Л. С. Выготского [Электронный ресурс] // Проблемы современного образования. 2018. № 2. С. 48–55. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnost-v-mire-neopredelennosti-metodologiya-kulturno-istoricheskogo-poznaniya-l-s-vygotskogo> (дата обращения: 25.09.2020).
5. *Перевощикова Г. С.* Культурно-исторические основания построения процесса воспитания в вузе [Электронный ресурс] // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2013. № 18 (119). С. 173–184. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturno-istoricheskie-osnovaniya-postroeniya-protseсса-vozpitaniya-v-vuze> (дата обращения: 26.09.2020).
6. *Cushing A.* Learning patient-centred communication: The journey and the territory // Patient Education and Counseling/ 2015. Vol. 98 (10). № 12. P. 1236-1242. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pec.2015.07.024>
7. *Gercama A., Lankveld T. van, Kleinveld J.* [etc.] Bridging the gap between CBME in theory and practice: the role of a teacher community // Perspectives on Medical Education. 2014. Vol. 3 (6). № 4. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s40037-014-0147-7>
8. *Hunukumbure A., Smith S., Das S.* Holistic feedback approach with video and peer discussion under teacher supervision // BMC Medical Education. 2017. Vol. 17 (1). № 179. DOI: <http://dx.doi.org/10.1186/s12909-017-1017-x>
9. *Symons D. K.* Psychological Age // Goldstein S., Naglieri J. A. Encyclopedia of Child Behavior and Development. Springer, Boston, MA. 2011. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9\\_2298](https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_2298)

**Никульников Антон Николаевич**

канд. пед. наук, доц.,  
доц. кафедры психологии и педагогики,  
Новосибирский государственный технический университет, Россия

**Anton N. Nikulnikov**

Cand. Sci. (Pedag.), Associate Professor,  
Associate Professor Department of psychology and pedagogy,  
Novosibirsk State Technical University, Russia

## **РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** В статье анализируются саморегуляционные процессы у детей младшего школьного возраста. В младшем школьном возрасте доминирующими являются произвольная память и внимание, вместе с тем наблюдается развитие самостоятельности, которая зачастую импульсивна, детям все еще трудно длительно контролировать свое поведение, они отвлекаются, меняют положение тела, взгляда и часто переключаются. Существуют упражнения, направленные на развитие навыков саморегуляции у детей младшего школьного возраста, содержание которых представлено в статье.

**Ключевые слова:** процесс, саморегуляция, дети, младший школьный возраст, упражнения.

## **THE DEVELOPMENT OF SELF-REGULATION SKILLS IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE**

**Abstract.** The article analyzes self-regulation processes in primary school children. At primary school age, voluntary memory and attention are dominant. at the same time, there is a development of independence, which is often impulsive, children still find it difficult to control their behavior for a long time, they are distracted, change the position of the body, look, and often switch. There are exercises aimed at developing self-regulation skills in children of primary school age, the content of which is presented in the article.

**Keywords:** process, self-regulation, children, primary school age, exercises.

В современной начальной школе остро встает проблема эмоциональной саморегуляции подрастающего поколения. Огромные потоки информации, обрушиваются на детей практически с момента появления на свет. При этом далеко не каждый родитель запрещает бесконтрольно смотреть детям дошкольного возраста мультфильмы, пользоваться гаджетами, играть в смартфонах и т.д. Все это приводит к тому, что дети испытывают сильнейшие эмоциональные нагрузки, которые проявляются в эмоциональной возбудимости, резких пере-

падах настроения, повышенной агрессивности. Необходимо формировать у младших школьников умение управлять собственными эмоциональными состояниями, вырабатывать адекватную реакцию на эмоции других людей, что в итоге будет способствовать их успешной их адаптации в обществе.

Проблема саморегуляции обозначена в работах известных отечественных психологов: Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, К. Левина и др.

Л.С. Выготский связывал специфические человеческие способности к регуляции с интеллектом развитие которого позволяет человеку управлять собственным поведением [3, С.89]. Теория А.Н. Леонтьева обозначила систему личностных смыслов, мотивационной сферы, которая характеризуют собою структура любой личности. Основным регулятором А.Н. Леонтьев считал «личностный смысл» который представлен как особая деятельность, внутренняя работа над собой, внутреннее духовное самоизменение. С.Л. Рубинштейн обосновывал, что наивысший уровень саморегуляции человека тесно связан с его мировоззрением, которое включает в себя такие ценности как: отношения человека к миру, другим людям и к себе. Процесс саморегуляции нашел свое отражение в теории К.Левина был охарактеризован им как поведение человека не зависимо от ситуации, которое тесно связано с волевыми характеристиками личности [7, С. 85].

У детей младшего школьного возраста доминирующими являются произвольная память и внимание, вместе с тем дети обучаются управлению поведением в различных ситуациях: взаимодействие с родителями, взаимоотношения со сверстниками, обучение в школе. Следовательно, для успешного обучения младший школьник учится произвольному поведению, так как в школе к нему предъявляются значительные требования, которые могут не согласовываться с его желаниями. Меняется социальная роль ребенка, он становится школьником, а это совершенно другой статус, который в ситуации «норма» должен быть окрашен положительными эмоциями и чувствами [1].

В этот период расширяются социальные связи ребенка, появляются новые авторитеты, наряду с родителями – это учитель, усложняются межличностные взаимоотношения в классе, младший школьник начинает сравнивать себя с другими детьми, возникают определенные обязательства – выполнение домашней работы, подготовка к урокам и т.д. Изменяются и требования родителей, они ждут от ребенка высоких отметок, хорошего поведения в школе как определенных критериев успешности [2, С. 190].

Исследование З.В. Мануйленко саморегуляционных процессов у детей дошкольного и младшего школьного возраста позволило констатировать следующее. В возрасте трех-четырёх лет дети еще не могут осуществлять контроль за своим поведением, положением тела в пространстве, изменившейся позой,



так как лобные доли, которые отвечают за целенаправленную деятельность формируются примерно к пяти годам. Дети этого возраста уже гораздо лучше контролируют себя, а к 6 годам контроль позы, мышечной активности у детей практически полный. Однако в этом возрасте детям все еще трудно длительно контролировать свое поведение, они часто отвлекаются, меняют положение взгляда, переключаются на другие предметы. Более длительный контроль появляется у детей к семи годам [4, С. 144].

Тем не менее процесс формирования произвольности является сложным и длительным. Н.В. Репкина считает, что у учащихся, которые слабо успевают в школе и к третьему классу недостаточно сформированы умения: понять учебное задание, удержать это задание в памяти, отобрать определенный способ выполнения, предложенного учителем задания, трансдукцировать полученные знания на другой учебный материал.

В первом классе младшие школьники совершают волевые операции по указанию взрослых, то к третьему классу они совершают действия, требующие волевых усилий согласуясь с собственной мотивацией. Однако чаще всего мотивация носит ситуативный характер, и младший школьник также легко прекращает деятельность как он ее и начинал. К примеру, устойчивый интерес они могут проявлять только к тем учебным предметам, которые им интересны или в которых они успешны. Поэтому у многих младших школьников самые любимые уроки – это уроки технологии и физкультуры.

Вместе с тем к окончанию начальной школы у детей наблюдается развитие самостоятельности, которая зачастую импульсивна и отражает эмоции и желания ребенка в данный момент времени. Самостоятельность может сопровождаться решительными действиями и поступками, которые зачастую носят необдуманый характер, так как критичность мышления еще слабо развита, возрастает выдержка, появляется умение сдерживать свои чувства и эмоции [6, С. 94].

Таким образом, к центральным компонентам саморегуляции у детей младшего школьного возраста можно отнести: развитие произвольности, волевых качеств, процесс сознательной регуляции своих действий, возрастающая тенденция к самостоятельности и независимости. Возникает закономерный вопрос. Каким образом развивать навыки саморегуляции у детей младшего школьного возраста? Существует множество различных методик, игр, упражнений, тренингов по данной проблеме. Несомненно, при отборе содержания педагоги и психологи должны руководствоваться индивидуальными и возрастными особенностями детей, однако некоторые игры и упражнения носят универсальный характер.

### ***Упражнение «Движения животных».***

1. «Жираф» – делаем движение головой вверх и вниз, вправо и влево, круговые движения головой.

2. «Птица» – руки превратились в крылья, поднимаем их вверх и опускаем вниз, а затем машем плавно и сильно как большие птицы.

3. «Лошадь» – поднимаем ноги высоко вверх по очереди, сгибая в коленях. Ходьба на месте.

4. «Аист» – поднимаемся на носочки, опускаемся на пяточки, делаем круговые движения правой ногой, а затем левой, при этом нога двигается по полу.

5. «Кошка» – поднимаем вверх правую руку, затем левую и потягиваемся вверх всем телом.

***Упражнение «Стряхнем с себя все плохое».*** Начинайте тряхти ладонями локтями, плечами. При этом все плохое и неприятное слетает с нас. Теперь отряхните ноги, потрясите головой, но несильно издавая при этом какой-нибудь звук. С вас слетает все плохое и вы становитесь добрее.

***Упражнение «Пчелка».*** Откройте рот и высуньте язычки. Представьте, что прилетела пчёлка и решила сесть вам на язычок, но мы с вами язык быстро спрятали, стиснули зубы, вытянули губы и стали крутить язычком во все стороны, потом слегка открыли рты и пчелка улетела. А теперь представьте, что зажегся яркий свет. От этого мы крепко зажмурились и сморщили нос. Свет погас, открываем глаза, перестаем жмуриться и морщить нос.

***Упражнение «Спокойное дыхание».*** Дыхание размеренное спокойное. Медленный вдох через нос, задерживаем дыхание, затем плавный выдох через рот (повтор 5-10 раз).

### ***Упражнения для глаз.***

1. Посмотрите вниз, а затем медленно переведите взгляд, не двигая головой наверх. Не двигая головой, посмотрите направо, а затем – налево (повтор 10 раз).

2. Посмотрите вдаль (2-4 секунды), а теперь посмотрите на свой указательный палец, выставив его перед лицом (4-5 секунд). Повторяем 8 раз.

### ***Тактильные упражнения.***

1. Соедините в колечко большой и указательный пальцы (показать), теперь соедините большой со средним, безымянным, мизинцем и в обратном порядке.

2. Посмотрите, я покажу вам три положения руки, повторяйте за мной. Кулак, ребро, ладонь. Еще раз... (8-10 раз). А теперь другой рукой. (8-10 раз)

***Упражнение «Корабль и ветер».*** «Представьте себе, что вы плывете на паруснике по морю, но вдруг он остановился. Давайте поможем ему и пригласим на помощь ветер. Вдохните в себя воздух, а теперь шумно выдохните воз-

дух через рот, и пусть вырвавшийся на волю ветер подгоняет кораблик. Давайте попробуем еще раз. Я хочу услышать, как шумит ветер!»[5, С. 134].

Обобщая сказанное заметим, что у детей младшего школьного возраста необходимо развивать саморегуляционные процессы, которые дают возможность тормозить стихийные реакции на те или иные события, а также формировать такие качества личности, как организованность, собранность и умение владеть собой, достигать поставленных целей, контролировать свои действия и поступки, что, безусловно, пригодится им в дальнейшем процессе обучения.

#### Список литературы

1. *Божович Л. И.* Развитие воли в онтогенезе [Электронный ресурс] // Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. М.; Воронеж: Изд-во «Институт практической психологии»: НПО «МОДЭК», 1997. С. 302–332. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=63126> (дата обращения: 18.10.2020).
2. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 276 с.
3. *Выготский Л. С.* Психология развития человека. М.: Эксмо, 2005. 1136 с.
4. *Гуткина Н. И.* Психологическая готовность к школе. СПб.: Питер, 2004. 194 с.
5. *Колганова В. С, Пивоварова Е. В.* Нейропсихологические занятия с детьми. М.: Айрис-Пресс, 2015. 416 с.
6. *Крылов А. А.* Психология. М.: Проспект, 2005. 220 с.
7. *Левин К.* Теория поля в социальных науках. СПб.: Речь, 2000. 368 с.

УДК 37.015.3(075)

**Парфенова Галина Леонидовна**

канд. психол. наук, доц., доц. кафедры психологии,  
Алтайский государственный педагогический университет, Россия

**Galina L. Parfenova**

Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor,  
Associate Professor Department of Psychology,  
Altai State Pedagogical University, Russia

### РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД

**Аннотация.** В статье рассмотрен ряд позиций культурно-исторического подхода Л. С. Выготского, объясняющих внутренние механизмы влияния исследовательской деятельности на развитие ВПФ и личностных качеств ребенка. Показывается значение исследо-

вательской деятельности в развитии субъектной позиции ребенка, гармонизации его отношений с взрослым.

**Ключевые слова:** личность, развитие, культурно-исторический подход, исследовательская деятельность, исследовательские способности.

## **PERSONAL DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF RESEARCH: A CULTURAL AND HISTORICAL APPROACH**

**Abstract.** The article considers a number of positions of the cultural and historical approach of L. S. Vygotsky, explaining the internal mechanisms of the influence of research activities on the development of VPF and personal qualities of the child. The author shows the importance of research activities in the development of the child's subjective position, the harmonization of his relations with a adult.

**Keywords:** personality, development, cultural and historical approach, research activity, research abilities.

С поступлением ребенка в школу, для него складывается необычная, особенная «социальная ситуация развития» (Л. С. Выготский). Ребенок попадает в новые социально-психологические, информационно-коммуникативные условия, непредвиденные, часто – эмоционально-напряженные ситуации, требующие произвольности и прогностичности поведения. Поступая в школу, ребенок приобретает новое социальное положение, у него складывается иная, чем раньше, система отношений с окружающими. От того, какие психологические новообразования младшего школьника будут своевременно раскрыты, поддержаны, получат эффективное направление реализации, – во многом зависит дальнейший процесс его обучения, развития личности и жизнедеятельности в целом.

В работах Г. С. Абрамовой, Л. И. Божович, В. В. Давыдова, А. А. Люблинской, В. С. Мухиной, А. И. Раева, Д. Б. Эльконина и других отечественных авторов, глубоко и содержательно представлены особенности физического и психического развития детей младшего школьного возраста.

В младшем школьном возрасте ведущей деятельностью становится учение. С ним связаны задачи не только развития сознания, обобщенного мышления, формирования научного и художественного образа мира, но и задачи освоения ребенком реальных отношений в структуре «школа»: с товарищами, учителем, с самим собой, с окружающим миром, на основе присвоения моральных и правовых ценностей, норм, ориентиров.

Согласно В. С. Мухиной [8], «в возрасте семи-одиннадцати лет ребенок начинает понимать, что он представляет собой некую индивидуальность, которая подвергается социальным воздействиям. Он знает, что обязан учиться и в процессе учения изменять себя, присваивая коллективные знаки (цифры,

речь, ноты и др.), коллективные понятия, знания, идеи, которые существуют в обществе, систему социальных ожиданий в отношении ценностных ориентаций и поведения. В то же время, он знает, что отличается от других, переживает свою уникальность, стремясь утвердиться среди взрослых и сверстников» [цит. по: 7, С. 27].

Как показывают результаты современных исследований и практических наблюдений, характер проблем, возникающих у детей, впервые начинающих школьное обучение, достаточно широк: физиологические, психосоматические, эмоциональные, поведенческие, коммуникативные, характерологические, когнитивные, отношенческие (к миру, с миром, «мира ко мне») и др. [7, С. 30].

В настоящее время, требуют дополнительного исследования проблемы когнитивного и личностного развития младших школьников, в том числе, психологические трудности семьи, обусловленные внедрением цифровых дистанционных технологий в образовательное пространство начальной школы. Несовершенство здоровьесберегающих образовательных технологий, недостаточная реализация воспитательных целей в образовании, низкий уровень психологической поддержки детей и родителей и другие проблемы, также актуальны в отношении детей младшего школьного возраста.

В обозначенном контексте, **актуальной** научно-теоретической и прикладной проблемой общества и образования остается разработка и внедрение в социальную практику условий, способствующих благоприятной адаптации ребенка младшего школьного возраста к новой ситуации существования, способствующей дальнейшему целостному, гармоничному, эффективному развитию его личности.

Среди множества вариантов, эффективными для развития личности младшего школьника являются условия, обеспечивающие вовлечение и погружение ребенка в исследовательскую деятельность, приносящую ему радость, успешность, чувство «открытия мира».

Рассмотрим далее особенности и возможности развития личности младших школьников в процессе исследовательской деятельности с позиции культурно-исторического подхода.

В настоящее время все большее внимание общества и образования обращается к вопросам исследовательской деятельности, исследовательского поведения и исследовательской позиции личности – как мощного ресурса ее развития (А. М. Матюшкин, А. С. Обухов, А. Н. Подъяков, А. И. Савенков и др.). Происходящие изменения в мире стремительны и динамичны. Современному человеку трудно оставаться в гармонии с собой и с миром, не применяя новые формы познавательной активности и функциональности. Каждый день, каждое событие, планируемое или непредвиденное, требует от человека – как от взрос-

лого, так и от ребенка, постижения новых знаний, развития новых умений, способностей и компетенций, направленных на то, чтобы успешно адаптироваться в новых обстоятельствах (к которым можно относить и обстоятельства начального школьного обучения), строить гармоничные межличностные отношения с миром, с обществом, эффективно реализовать свой личностный и профессиональный потенциал [9; 10].

Если раньше поисковую активность, исследовательское поведение и способности рассматривали, чаще всего, в контексте деятельности небольшой профессиональной группы людей науки, то сегодня исследовательское поведение – неотъемлемая характеристика стиля жизни каждой личности, стремящейся состояться и реализовать себя в мире и в профессии. Умелое использование исследовательских навыков и способностей активизирует субъектную позицию человека, расширяет его возможности самостоятельно управлять не только своим поведением, но и собственными жизненными ресурсами и достижениями [11, С. 7-8].

Необходимость развития исследовательских ресурсов личности – это современный социальный вызов. Образование должно реагировать на этот вызов. Именно в образовательном пространстве в различных реализуемых проектах, ребенок должен научиться находить информацию; причем, находить необходимую информацию; находить самостоятельно, в процессе собственных творческих поисков; научиться эффективно информацию использовать.

Поэтому актуальной сегодня является специальная, целенаправленная, систематическая деятельность образовательных организаций по развитию у подрастающего поколения, в первую очередь, исследовательской мотивации, исследовательских умений, способностей, компетенций; по формированию у детей основ исследовательского поведения. Нужно научить ребенка прислушиваться к желанию «познавать», научить способам преобразования этого интереса в познавательную активность, в творческий процесс, направленный на реализацию конкретного исследовательского проекта; в субъектно-ориентированный стиль жизнедеятельности человека. Необходимо совершенствование в образовательном пространстве процессов обучения и воспитания детей и взрослых с использованием исследовательских методов.

Рассмотрим ряд позиций культурно-исторического подхода Л. С. Выготского, объясняющих влияние деятельности на развитие высших психических функций (ВПФ) и личностных черт ребенка. В частности, опишем, как нам это видится, психологические механизмы исследовательской деятельности – как фактора развития личности младших школьников.

Как пишет Е. Е. Кравцова, культурно-исторический подход позволяет выделить качественные особенности и логику психического развития человека.

В рамках этого подхода, человек является активным, реализующим свою неповторимую индивидуальность [6, С. 62]. Индивидуальность человека, по Г. Г. Кравцову, – «это только случайное своеобразие черт, сложившихся в неповторимый узор». Действительный же стержень личности – способность к общественно значимому творчеству. «Все, что есть в культуре, все, что создано в истории человечества, все это почерпнуто из глубин субъективности» [5, С. 13]. Г. Г. Кравцов подчеркивает, что в культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, центральной является категория развития [5, С. 11].

В одной из первых публикаций работы Л. С. Выготского – «Проблемы развития ребенка» (1928), где разрабатывается культурно-историческая концепция, источником развития личности определяется социальная среда. Рассматривая «развитие» как две «переплетающиеся линии», Л. С. Выготский говорит о значимости каждой из них: одна из «линий» – путь естественного созревания; вторая «линия» состоит в овладении культурными способами поведения и мышления. Вспомогательными средствами организации поведения и мышления, созданными человечеством в процессе своего исторического развития, является система знаков, символов (язык, речь, письменная речь, система счисления и др.) [4, С. 323], [5, С. 20].

Л. С. Выготский подчеркивает, что «личность есть социальное в нас». Автор приводит факты, что при анализе каждой отдельной функции, процесса овладения ребенком тем или иным поведением, оно строится по образцу того, как взрослый овладевает им. Если первоначально взрослые направляют внимание ребенка в определенную сторону, то ребенок усваивает те приемы и средства, с помощью которых это делается; это касается всех функций, в том числе, и речи, и самопонимания [4, С. 324]. Говоря о веском доказательстве в пользу социального происхождения личности, Л. С. Выготский констатирует, что «только с нарастанием, углублением и дифференцированием социального опыта растет, оформляется и вызревает личность ребенка». Автор говорит, что ребенок в игровой деятельности мыслит и действует слитно: мысля о какой-либо деятельности в знаках, переходит непосредственно к выполнению действия. В учебной же деятельности, мышление и действие школьника уже отделены друг от друга, ребенок использует речь как психологическое орудие, что знаменует возникновение новых психологических функций, лежащих в основе высших психических процессов, принципиально отличающих поведение человека от поведения животного [4, С. 326].

Опираясь на, описанный Л. С. Выготским, психологический механизм превращения внешней деятельности из интерпсихической в интрапсихическую, рассмотрим влияние исследовательской деятельности – разновидности познавательной, на развитие высших психических функций ребенка.

Превращение проходит несколько стадий.

– Начальная стадия связана с тем, что взрослый человек (педагог, родитель, другой значимый взрослый) с помощью определенных средств управляет поведением, процессами, состоянием ребенка (вниманием, восприятием, воображением, процессами памяти, мотивацией и др.), направляя его непроизвольные функции на реализацию поставленной задачи. Например, это прослеживается на этапе организации исследовательской деятельности младшего школьника. Взрослый анализирует интересы ребенка, задает ему вопросы, ждет от него вопросы, помогая выбрать доступную и актуальную тему, вооружает навыками поиска источников информации, сосредоточения, сравнения, «думания». Взрослый работает с ребенком совместно так, чтобы ребенок приобрел умения исследовать объект, сконцентрироваться на достижение цели, оформить полученные результаты.

– На второй стадии, ребенок становится сам субъектом исследовательской деятельности и, используя психологические орудия, которыми овладел в совместной деятельности с взрослым (исследовательские навыки, умения, приемы, действия и операции), пытается направлять поведение другого (ребенка или взрослого), рассматривая его как объект своего влияния. Так, наша практическая деятельность позволяла наблюдать, как ребенок-исследователь на данной стадии способен привлечь к исследованию интересной для него темы, не только других своих сверстников, но увлечь педагога, всю свою семью, более старших школьников. Ребенку на этой стадии нравится быть значимым, знающим, компетентным лидером. Он осознает, что «научился!», «смог сам!».

– На следующей стадии ребенок начинает применять к себе (как к объекту) способы управления поведением, которые ранее применяли к нему другие (значимые взрослые), и он – к ним. Он сам направляет свои силы на достижение цели. Здесь он претендует на самостоятельность, автономность, независимость в осуществлении тех действий, которые раньше мог выполнить только вместе с взрослым. Не всегда у ребенка все хорошо получается (не может найти, выбрать, запомнить информацию; затрудняется провести опыт; не умеет рассказать, что узнал нового и т.п.). Он ошибается, порой, испытывает разочарование от неудачи, вновь обращается за поддержкой к взрослому, побеждает. Но этот опыт бесценен для развития не только познавательной, но и эмоционально-волевой сферы личности ребенка, таких черт его характера, как ответственность, целеустремленность, уверенность в принятии решения.

Таким образом, исследовательская деятельность, сначала – коллективная, социальная, становится не только внутренним способом мышления (как ВПФ), но ресурсом саморазвития исследовательской позиции ребенка. Между этими двумя процессами лежит процесс интериоризации исследовательских функций.



Они трансформируются, автоматизируются, становятся осознанными и произвольными. Затем, благодаря наработанным алгоритмам внутренних преобразований, становится возможным и обратный интериоризации процесс – экстериоризация – вынесения вовне результатов исследовательской деятельности, осуществляемых сначала как замысел.

Младший школьный возраст – важная стадия развития ребенка. Она может сопровождаться кризисными процессами. На наш взгляд, уровень кризиса можно снизить, стабилизируя гармоничное состояние ребенка. Создавая для него условия накопления новых потенций (исследовательского характера), можно способствовать более раннему (по сравнению с другими детьми) формированию конструктивных психологических новообразований (рефлексия, произвольность поведения, самоконтроль, самоотношение, самопрезентация, прогностичность, смыслообразование, мотивация достижения успеха), которые играют, как писал Л.С. Выготский, роль ступеней в поступательном движении развития личности ребенка. В качестве подтверждения нашего мнения, приведем слова Г. Г. Кравцова, который отмечает: «процесс развития всегда является личностным саморазвитием и может быть истолкован как расширение сферы произвольности, обретение внутренней свободы» [5, С. 24].

Обозначим еще один, важный на наш взгляд, культурно-исторический аспект развития личности ребенка, отраженный в работах Н. Я. Большуновой, О. А. Устиновой и др. Авторы отмечают, что детская субкультура, выстраиваясь исторически «как особый мир, существующий вместе и во взаимодействии со взрослыми», имеет особые формы организации жизни, отличается относительной автономностью, самобытностью и самоценностью, особыми формами и средствами общения и мышления, картиной мира. Н. Я. Большунова и О. А. Устинова поднимают специфическую проблему непонимания взрослыми (современными родителями и педагогами, в т.ч.) интимного пространства детской субкультуры, где ребенок по-своему организует свой мир, ориентируясь на свой опыт и выбирая свой путь решения проблем. Авторы констатируют, что участвовавшие трагические способы выхода детей из трудной ситуации – их ответ на отсутствие понимания, принятия, толерантности к детским переживаниям, ценностям, поведенческим проявлениям. Авторы подчеркивают риски в развитии личности таких детей (конфликтность, чувство одиночества, неспособность выстраивать отношения с другими людьми, формирования конфликтных установок, ощущение опустошенности и бессилия, замыкание в себе) [3, С. 117 – 118].

Основываясь на положениях культурно-исторического подхода, отметим, что одно из возможных решений поднимаемой авторами проблемы, видится нам в создании условий для вовлечения детей в исследовательскую деятельность. Это позволяет, не нарушая границы детской субкультуры, расширять

культурный опыт ребенка. В исследовательской деятельности, ребенок учится соревноваться и сотрудничать с людьми разного возраста, расширяет свои контакты в детском сообществе, приобретает опыт общения с равными себе; обретает уверенность, способность к принятию решений, обнаруживает ценность внутреннего мира других людей. Как раз, все эти аспекты Н. Я. Большунова и О. А. Устинова обозначают как недостаточно развитые, если ребенок живет в ситуации неприятия, непонимания, отвержения.

Вовлечение детей в исследовательскую деятельность уже на этапе начального образования позволит наполнить смысловое пространство детской субкультуры позитивными смыслами, актуализировать у ребенка состояние «вопросчивости» и «ответчивости» к миру и себе, диалоговые отношения с миром, другими, собой [2]. «Вопросчивость» рассматривается Н. Я. Большуновой и О. А. Устиновой как состояние такого отношения к ситуации, миру, другому человеку, в котором представлено что-либо неясное, требующее ответа или решения, выраженного вербально, либо невербально. В более широком смысле, «вопросчивость» – социокультурное отношение к социокультурной сфере жизни, актуализирующее самоопределение личности как индивидуальности, субъекта, проявляющего духовное начало в себе и к другим людям. «Ответчивость» понимается авторами как «активный, самостоятельный, избирательный отклик человека на обращение, призыв к социокультурному самоопределению и развитию» [2, С. 344].

Л. С. Выготский утверждает, что ребенок не адаптируется к социуму, культуре, обществу, а овладевает общественным опытом, можно сказать, в некотором смысле приспособливает социум под себя. Понятие социализации в культурно-исторической теории – это не интериоризация внешнего мира и его законов, а, скорее, экстериоризация внутреннего мира личности [6, С. 62]. На наш взгляд, исследовательская деятельность – фактор социализации личности и, своего рода, экстериоризация внутреннего мира личности. Исследовательская деятельность формирует у ребенка субъектную позицию, обеспечивающую инициативность, самостоятельность, надситуативную активность личности, способность критически мыслить и принимать адекватные решения в трудной и нестандартной ситуации. Участвуя в исследовательской конкурсной деятельности, ребенок учится критично относиться к себе, честно признавать свои недостатки, поскольку, без честного отношения к себе, невозможно их преодоление и движение вперед. Исследовательская деятельность ориентирована еще и на формирование мотивов «узнавать», учиться, экспериментировать, разумно рисковать; на возникновение позитивных нравственных, интеллектуальных, эстетических чувств ребенка; создание условий, при которых

у детей появляются ближние и дальние жизненные планы, стремление их достигать [1, С. 140].

Л. С. Выготский считает, что условия, способствующие развитию личности, представляют собой единство аффекта и интеллекта. Так, говоря о содержании обучения, он подчеркивает необходимость эмоциональной его наполненности, отвечающей интересам детей, и, одновременно, интеллектуальной привлекательности, обеспечивающей умственное развитие детей [6, С. 63]. Грамотно организованная исследовательская деятельность, как с детьми подросткового и старшего школьного возраста, так и с младшими школьниками, без сомнения, представляет собой единство аффекта и интеллекта. У детей развиваются исследовательские способности (задавать вопросы, выдвигать предположения, проводить опыты и наблюдения, анализировать, обобщать, сравнивать факты, делать выводы и выдвигать суждения, презентовать свои результаты и др.) [11]. В свою очередь, развитие исследовательских способностей организовывает и совершенствует ВПФ (внимание, ассоциативное мышление, творческое воображение, оперативные мнемические и речевые функции и др.)

Г. Г. Кравцов подчеркивает, что в развитии личности ребенка велика роль семьи: важно – не просто «заниматься с детьми», а важно «жить с ними совместной, общей жизнью [5, С. 16]. Действительно, исследовательская деятельность – одно из условий гармонизации взаимодействия родителей и детей в семье. Если родители «в теме» и готовы поддержать исследовательский интерес своего ребенка, то их начинают объединять общие исследовательские цели, совместно и одновременно приложенные усилия, мотивированные предвкушением успеха, общие познавательные интересы, поисковый азарт, дух достижения, чувство гордости за ребенка (у родителей), чувство «быть на равных» с родителем (у ребенка). Все эти процессы способствуют сплочению семьи, взаимопониманию, развитию способностей и творческого потенциала и детей, и взрослых.

Итак, современное общество, образование, психологическая наука, практически, все сферы нашей жизни переживают поиск новых ориентиров и долгосрочных стратегий, способных сохранить мир и человека в мире. В то же время, мы обращаемся к культурно-исторической психологии не только как к традиции, шагнувшей сквозь время, но и как к современному подходу, раскрывающему с каждым новым периодом все новые перспективы для его использования в решении сегодняшних проблем общества в целом и проблем становления отдельной личности. Л. С. Выготский определил специфически человеческий путь развития как «культурный». Как и Е. Е. Кравцова [6, С. 63], мы считаем культурное развитие – не просто психическим развитием, а развитием человека, когда изменения в физиологии и органике детерминируют качественные изме-

нения в личностной сфере. Именно глубокие качественные изменения происходят в психике и личности младшего школьника, занимающегося исследовательской деятельностью.

### Список литературы

1. *Большунова Н. Я.* Развитие характера в детском и юношеском возрасте [Электронный ресурс] // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2012. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiie-haraktera-v-detskom-i-yunosheskom-vozraste> (дата обращения: 07.10.2020).

2. *Большунова Н. Я., Устинова О. А.* «Вопросчивость» и «ответчивость» как внутренняя работа развития образа Я // Челпановские чтения – 2016: Диалог научных школ Психологического института: Л. С. Выготский, Б. М. Теплов, Г. И. Челпанов: сборник научных материалов Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 15 ноября 2016 г.). Альманах Научного архива Психологического института. Вып. 8. М.; СПб.: Нестор-История, 2016. С. 341–354.

3. *Большунова Н. Я., Устинова О. А.* Детский конфликт: причины, последствия и возможности разрешения в контексте детской субкультуры [Электронный ресурс] // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/detskiy-konflikt-prichiny-posledstviya-i-vozmozhnosti-razresheniya-v-kontekste-detskoj-subkultury> (дата обращения: 07.10.2020).

4. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.

5. *Кравцов Г. Г.* Культурно-исторический подход в психологии: категория развития [Электронный ресурс] // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2009. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturno-istoricheskij-podhod-v-psihologii-kategoriya-razvitiya-1> (дата обращения: 07.10.2020).

6. *Кравцова Е. Е.* Неклассическая психология Л. С. Выготского [Электронный ресурс] // Национальный психологический журнал. 2012. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neklassicheskaya-psihologiya-l-s-vygotского> (дата обращения: 13.09.2020).

7. *Митина Г. В.* Феноменология личностного развития младшего школьника как основа психолого-педагогического сопровождения [Электронный ресурс] // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2010. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomenologiya-lichnostnogo-razvitiya-mladshego-shkolnika-kak-osnova-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya> (дата обращения: 21.09.2020).

8. *Мухина В. С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учеб. М.: Академия, 2004. 452 с.

9. *Обухов А. С.* Развитие исследовательской деятельности учащихся. М.: Национальный книжный центр, 2015. 280 с.

10. *Подъяков А. Н.* Исследовательское поведение. Стратегии познания, противодействие, конфликт. М.: Национальное образование, 2016. 301 с.

11. *Савенков А. И.* Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М.: Ось-89, 2006. 480 с.

**Перевощикова Галина Степановна**  
заместитель директора Института психологии им. Л. С. Выготского РГГУ  
по воспитательной работе,  
ФГБОУ ВПО «Российский государственный гуманитарный университет»,  
Москва, Россия

**Galina S. Perevohschikova**  
Deputy Director for educational work of the Institute of Psychology  
named after L. Vygotsky,  
Russian State University for Humanities, Moscow, Russia

## **ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ ПОСРЕДСТВОМ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

**Аннотация.** В статье раскрывается развивающий потенциал личностно-профессионального воспитания студентов в ходе внеучебной деятельности в вузе: с позиций культурно-исторического подхода Л. С. Выготского о развивающем характере социальной среды как средстве воспитания и принципов построения развивающей образовательной среды в вузе, разработанных Е. Е. Кравцовой.

**Ключевые слова:** внеучебная деятельность, воля, воспитание, личностно-профессиональное воспитание, нравственное воспитание, обучение, общение, опыт, профессиональное самосознание, психологический возраст, развивающая образовательная среда, развитие, социо-культурная практика.

## **PERSONAL AND PROFESSIONAL EDUCATION OF STUDENTS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AT THE UNIVERSITY THROUGH A DEVELOPING EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

**Abstract.** The article reveals the educational potential of personal-professional training of students during extracurricular activities at the University: from the standpoint of cultural-historical approach of L. S. Vygotsky on the developmental nature of the social environment as a means of education and principles of creation of developing educational environment at the University, developed by E. E. Kravtsova.

**Keywords:** extracurricular activities, will, education, personal and professional education, moral education, training, communication, experience, professional self-awareness, psychological age, developing educational environment, development, socio-cultural practice.

С точки зрения воспитания студентов, образовательная среда вуза рассматривается как целостное воспитательное пространство, где аудиторные занятия – «воспитывающее обучение» неотрывно связаны с внеаудиторными занятиями – «обучающим воспитанием» и подчинены главной идее культурно-

исторической психологии – идее развития. Л.С. Выготский рассматривал идею развития как практику самоизменения людей. Поэтому внеаудиторные занятия названы нами общественно-культурной практикой. По своей сути она не только не является отчужденной от жизни студентов, но по формам своей организации часто является интересной жизнью студентов. Эта жизнь специально простраивается, предоставляя студентам возможности для саморазвития, самовоспитания, самоопределения, самореализации (развитие и раскрытие творческих возможностей, направленных во вне). При этом важнейшую роль в ней играет совместная деятельность студентов, а также студентов и педагогов. Общественная социокультурная практика студентов является необходимым воспитательным средством в вузе, отличается своей разноплановой деятельностью. Она охватывает все направления воспитательной работы, пронизывая студенческую жизнь, насыщая ее новыми впечатлениями, поддерживая и развивая творческую среду в вузе. Являясь необязательной по своему характеру, она имеет свои преимущества перед обязательной учебной деятельностью (аудиторными занятиями), так как студенты участвуют в ней по собственной инициативе, осуществляя свободный выбор, учатся принимать ответственные решения, приобретая личностный опыт саморазвития.

В основе организации воспитательной работы со студентами во внеучебной деятельности лежат принципы построения развивающей образовательной среды в вузе, разработанные Е.Е. Кравцовой, много лет возглавлявшей наш Институт психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, и которые служат верным маяком в организации развивающего обучения и воспитании студентов – будущих психологов и социальных педагогов. Елена Евгеньевна любила повторять фразу: «По мысли Л.С. Выготского, для того, чтобы человек развивался, его надо обучать, а подлинное обучение в психологическом смысле этого слова предполагает активное общение и того, кто обучает и тех, кто обучается между собой». Эта фраза имеет непосредственное отношение к термину «развивающая среда», так как здесь ключевым словом является слово «развитие», появление которого основано на идее Л.С. Выготского о том, что обучение ведет за собой развитие и означает, что без обучения нет развития. Речь идет о реализации известной идеи Л.С. Выготского – «об источниках и движущих силах психического и личностного развития человека в условиях развивающей среды». Многие современные ученые рассматривают среду человека как естественное и социальное окружение, при этом, используя такие понятия, как условия, влияния или факторы. Считается, что это «некие воздействия «активной» среды на «пассивного» человека, хотя и изменяющего эти воздействия в процессе своей жизнедеятельности, но только для того, чтобы затем вновь подвергнуться воздействию уже измененной среды» [14. С. 12]. С психолого-педагогической точ-

ки зрения, по мысли В.А. Ясвина, «целесообразно рассматривать предоставляемые средой именно *возможности* развития личности». На это же указывает и Л.С. Выготский. «*Возможности заключают в себе потенциальное развитие и подчеркивают активное начало субъекта, который осваивает свою жизненную среду*» [3. С. 64]. Поэтому мы рассматриваем процесс воспитания как процесс постоянного саморазвития и практической реализации возможностей, которые предоставляет студенту развивающая образовательная среда, обеспечивающая единство обучения и воспитания, психологический смысл которого заключается в реализации принципа Л.С. Выготского – принципа единства аффекта и интеллекта. Однако, ссылаясь на Выготского, Г.Г. Кравцов отмечает, что это единство не является стабильной связью аффекта с интеллектом, а проявляется как динамическая, меняющаяся связь, «каждой ступени в развитии мышления соответствует своя ступень в развитии аффекта, при этом, единство аффекта и интеллекта, с точки зрения Л.С. Выготского, обнаруживается также и во взаимосвязи и взаимовлиянии этих сторон психики друг на друга на всех ступенях психического развития», так как мышление и аффект есть части единого целого – человеческого сознания"[5], которое, в условиях получения студентами высшего образования, развивается в целостном развивающем образовательном пространстве, где воспитательные внеучебные практики являются необходимой его частью. Л.С. Выготский акцентирует внимание на развивающем характере не только обучения, но и воспитания: «*Воспитание можно определить как планомерное, целесообразное, преднамеренное, сознательное воздействие и вмешательство в процессы естественного роста организма. Следовательно, только то установление новых реакций будет иметь воспитательный характер, которое в той или иной мере вмешивается в процессы роста и направляет их*» [3. С.59]. Для нас это положение крайне важно, так как мы имеем дело, действительно с растущим организмом наших студентов, чей психологический возраст в большинстве своем не соответствует паспортному возрасту [8]. Основная масса студентов-первокурсников является психологическими подростками, среди остальной, небольшой части студентов, ежегодно выделяются две небольшие группы – студенты юношеского возраста (соответствует студенческому возрасту) и студенты, чей психологический возраст относится к младшему школьному возрасту (результат родительской гиперопеки). Только на 4 и 5 курсах у основной массы студентов начинает активно протекать процесс формирования психологического новообразования юношеского возраста и к концу 5 курса он достигает 60-70% -го уровня сформированности. То есть, в профессию молодые люди выходят психологически незрелыми личностями. В этом проявляется известный современный феномен пролангации периода детства [13]. Поэтому одна из важнейших задач внеучебных социо-

культурных практик – в коррекции («дорасивании») психологического возраста студентов посредством освоения студентами основных видов деятельности – ведущих на разных этапах детского развития; за счет двух процессов – процесса интериоризации – от ценностей социальных групп (внешнее социальное) к личностным ценностям (внутреннее социальное) и процесса социализации – как движения от структуры индивидуальной мотивации, основанной исключительно на потребностях (внутреннее, социальное). Интериоризация и социализация применительно к становлению личностных ценностей студентов, представляют две стороны одного процесса и, с точки зрения В.А.Ясвина, это «движение через разные границы: через границу внешнего/внутреннего в первом случае, и через границу биологического/социального во втором». "[15. С. 22]. В основе этого процесса большую роль играет процесс самовоспитания. Известно, что Л.С. Выготский считал «проблему самовоспитания – проблемой развития произвольности как способа к овладению собственным поведением [4. С. 321]. Для этого у ребенка должен быть соответствующий уровень развития воли. С этой проблемой молодой человек впервые сталкивается в подростковом и юношеском возрасте. Г.Г. Кравцов считает, что посредством изучения волевых процессов может быть решена проблема личности, «воля в действии проявляется как осмысленная инициативность». С помощью воли, в результате процесса перестройки элементарных функций, поведение и психика ребенка (молодого человека) делается ему подвластной. Л.С. Выготский указывал: *«Осознанная функция приобретает и иные возможности действия. Осознать – значит, в известной мере овладеть»*. [2. Т. 5. С. 251]. Волевое действие имеет личностный смысл, который, с точки зрения, Г.Е. Кравцова, является первым качеством волевого действия. А второе качество – это инициативность, она относится к «миру внутрисубъектной реальности». Это является сугубо индивидуальным процессом личностного саморазвития в период подготовки специалиста – результатом самовоспитания в условиях получения молодым человеком высшего образования, где жизненные ценности его наполняются дополнительным содержанием, и становятся, в итоге, главным смыслом [10]. Воспитание инициативности является трудно решаемой, но необходимой педагогической задачей, которую стараются решать воспитательные внеучебные практики, ориентируясь на возрастные особенности студентов, удовлетворение их интересов, предоставляя возможности для приобретения, в этом плане, личностного опыта. Л.С. Выготский считал, что *«единственным воспитателем, способным организовать новые реакции в организме, является собственный опыт организма. Только та связь остается для него действительной, которая дается в личном опыте... Строго говоря, с научной точки зрения, нельзя воспитывать другого. Оказывать непосредственное влияние в чужом организме невозмож-*



но, можно только воспитываться самому, т.е., изменять свои прирожденные реакции через собственный опыт» [3. С. 59]. По мере приобретения собственного нового опыта, у молодого человека может измениться отношение к людям с их привычками, типовым поведением и вещам, которые будут оставаться неизменными, но при этом, социальная среда будет меняться [6]. Опыт отношения к окружающим людям и предметам формируется у молодых людей через общение с людьми. «Если ... социальную среду условно понимать как совокупность человеческих отношений, то совершенно понятна та исключительная пластичность социальной среды, которая делает ее едва ли не самым гибким средством воспитания» [3]. По мнению Л.С. Выготского, социальная среда является «истинным рычагом воспитательного процесса» (3. С. 82-83), а общение он рассматривал как процесс, основанный на разумном понимании и намеренной передаче мыслей и переживаний с помощью известной системы средств – «Через других мы становимся самими собой» [2]. Поэтому Е.Е. Кравцова считает главным принципом построения развивающей образовательной среды в вузе – создание условий для обучения в единстве с воспитанием, где основным механизмом является общение и взаимодействие студентов между собой, а также педагогов и студентов. Общение – это путеводная звезда, основное средство воспитывающего профессионального обучения и обучающего личностно-профессионального воспитания. Е. Е.Кравцова убеждена, что через продуктивное, личностное, доверительное общение между преподавателями и студентами, студентами между собой, творческую, проектную, общественно-полезную деятельность можно достичь высот в личностном развитии и сформировать ценностное отношение к происходящему [1, 6]; это залог, прежде всего, успешной учебы, личного психологического самочувствия, от которого зависит положение человека в социуме в широком смысле слова, и в семье. В Институте психологии им. Л.С. Выготского РГГУ оно начинается на первом совместном выезде первокурсников – адаптационном тренинге. В течение трех дней создаются условия для того, чтобы пришедшие учиться студенты познакомились друг с другом, старшекурсниками – тьюторами, деканами и другими преподавателями вуза, а также за короткий срок получить знания и «прививку» продуктивного общения: «Иногда было сложно найти общий язык в команде, когда каждый высказывал свое мнение». «Важно было не доводить до конфликта». «Трудно влиться в коллектив и принять коллективное решение». [7. С. 132-135]. Таким образом, главным принципом организации внеучебных социально-культурных воспитательных практик, является создание возможностей для полноценного общения студентов между собой, а также студентов и преподавателей. Позицию «развивающего» взрослого в тесном сотрудничестве со студентами, выполняют не только преподаватели, но и старшекурсники-члены сту-

денческого актива, магистранты, аспиранты, подготовленные к данной деятельности и являющиеся «значимыми другими» для студентов. Второй принцип построения развивающей образовательной среды в вузе Е.Е. Кравцова сформулировала следующим образом: «Необходимо создание прочной психологической основы для формирования у студентов профессионального самосознания. Это является центральной психологической задачей высшего образования, так как становление профессионального самосознания является психологическим критерием уровня развития личности человека» [6]. Данные экспериментальных исследований, позволяют сделать вывод о том, что «если у человека нет сложившегося профессионального самосознания, он в психологическом смысле этого слова не является взрослым» [9]. На становление профессионального самосознания оказывают влияние психологические новообразования и виды деятельности, которые должны возникнуть у студентов, в момент поступления в Вуз. Это учебная деятельность, игра, сформированы такие функции как воображение, произвольное внимание и др. [10]. Опираясь на них, происходит формирование и развитие основы профессионального самосознания, что также является и результатом личностно-профессионального воспитания студентов. Другое дело, что не у всех студентов это имеется в наличии, что и вызывает определенные трудности в воспитательной работе с ними. В связи с этим, мы видим свою задачу, чтобы с помощью формирования и поддержания развивающего характера вузовской среды, оказывать влияние на психологическое взросление студентов [11. С. 115-118]. Становление профессионального сознания опирается, прежде всего, на нравственное сознание. Через представителей психолого-педагогических специальностей и с их помощью осуществляется воспитание будущего поколения, семьи, специалистов разных специальностей и, таким образом, общества в целом. Поэтому идеальной целью личностно-профессионального воспитания студентов в нашем вузе является сформированная ценностная ориентация – выверенный критерий отношения к себе как к личности и как к профессионалу, окружающим людям как к цели, но не как средству достижения своих целей; позитивного отношения к вещам. Л.С. Выготский указывает на то, что *«нравственное поведение всегда будет такое, которое связано со свободным выбором социальных форм поведения»* [3. С. 265]. Ссылаясь на Спинозу и Джеймса, он пишет о *«совершенно точном приеме нравственного воспитания»* – *«Надо исходить всегда не из зла, а из добра: ...не столько показывайте ...дурные стороны лжи, сколько возбуждайте страстную любовь к честности и правдивости»* [3. С. 265]. Обращая внимание на то, что нравственным не является поступок, когда человек что-либо избегает из-за боязни, ученый пишет: *«...не следует превращать нравственность в полицейскую духа»*. *«Нравственное в психологическом смысле всегда свободно»*

[З. С. 266]. Нравственное воспитание студентов является основным стержнем, центральной осью всего воспитательного процесса в вузе. *«Моральное поведение должно совершенно раствориться в общих приемах поведения, устанавливаемых и регулируемых средой»*; *«морально поступает тот, кто не замечает, что поступает морально»* [З. С. 264]. А этого можно достичь только посредством личного положительного примера, непрямого, косвенного влияния окружающей нравственно чистой среды, где есть Личности, умеющие зажигать сердца молодых людей и пробуждать в них чистые помыслы. Таким образом, цель воспитания в вузе – готовить личность студентов, в широком смысле, к проявлению нравственной позиции, как в жизни, так и в профессии, а в узком – к непосредственной производственной практике, к готовности осуществить профессиональную деятельность. Эта цель реализуется и в воспитательном пространстве внеучебной деятельности. Первое знакомство с профессией происходит, как мы уже указывали выше, в процессе первоначального погружении в развивающую среду вуза на выездном адаптационном сборе, где от преподавателей-психологов и студенческих тьюторов-старшекурсников, референтных личностей, вчерашние абитуриенты получают первые представления о будущей профессии (образ профессии и образ себя в профессии), мотивационную основу на дальнейшее обучение. На сборе также раскрываются творческие способности студентов, выявляется будущий студенческий актив [7]. В дальнейшем, в воспитательной практике используются разнообразные формы профессионально-ориентированной внеучебной деятельности, где студенты могут получить первый опыт применения психолого-педагогических знаний на практике, освоить новые компетенции. В выборе основных форм внеучебной деятельности мы опираемся на результаты наших исследований, которые свидетельствуют о том, что в личностном ядре наших студентов заключаются следующие типы личности: социальный тип, исследовательский и артистический. Поэтому основными формами внеучебной деятельности в нашем институте являются следующие формы. 1. Социальная (профессиональная) направленность: волонтерская деятельность, традиционный ежегодный студенческий проект «Эпидемия мастерства» (развитие личностных и профессиональных способностей студентов, лежащих в зоне их ближайшего развития), работа отряда студенческих тьюторов по психолого-педагогическому сопровождению первокурсников в адаптационный период (сюда же относится и адаптационный сбор), Школа студенческого актив (развитие социальных компетенций у студенческого актива). 2. Исследовательская направленность – деятельность в рамках НСО. 3. Артистическая личностная направленность – театральная деятельность (соответствует студенческому психологическому возрасту), творческие проекты. Наши исследования показывают, что у студентов, принимающих участие во внеучеб-

ной деятельности, в коде профессии значительно ярче представлен социальный тип личности, характерный для психолого-педагогических специальностей, нежели у других студентов. Это может свидетельствовать о сложившемся профессиональном самоопределении и успешно протекающем процессе становления профессионального сознания. Вместе с тем, у пассивных студентов, в коде личностного ядра, оказался на первом месте артистический тип личности [8. С. 186-197]. Это позволило нам в дальнейшем использовать данную потенциальную возможность «пассивных» студентов во внеучебной деятельности, что в настоящее время дает свои положительные результаты. Во-первых, у этих студентов развиваются нераскрытые ранее творческие способности, а во-вторых, посредством развивающей среды вуза, общения и продуктивного взаимодействия, создаются потенциальные условия развития личностного и профессионального самоопределения [12]. Таким образом, наши усилия в воспитательной деятельности направлены на организацию развивающей среды, посредством разных форм деятельности, стилей и видов общения, а также инновационной технологии рефлексивно-деятельностного подхода, позволяющих формировать коммуникативные (профессиональные) компетенции, деятельностные способности, а также рефлексивные способности, позволяющие осмысленно подходить к участию в социо-культурных практиках [8. С. 186-190].

Третий принцип, используемый нами во внеучебной деятельности, который сформулировала Е.Е. Кравцова, основанный на построении развивающей образовательной среды в вуз, касается создания условий для возникновения устойчивого образа профессии, который можно создать при наблюдении за работой разных профессионалов. Мы реализуем этот принцип, используя опыт профессиональных психологов и педагогов – наших выпускников. Они с удовольствием проводят в рамках профориентационной работы со студентами, свои мастер-классы, различные психологические тренинги, выступают перед студентами, раскрывая содержание своей профессиональной деятельности.

Таким образом, социокультурная образовательная среда вуза постоянно находится в развитии за счет единства «воспитывающего обучения» и «обучающего воспитания» (единства аффекта и интеллекта), общения, продуктивного взаимодействия всех участников образовательного процесса, являясь психолого-педагогическим ресурсом внеучебных воспитательных практик и оказывая психолого-педагогическое влияние на личностно – профессиональное развитие студентов. В свою очередь, развитие студентов, их внутренний нравственный, интеллектуальный и творческий потенциал, питает вузовскую среду – «организм не только подвергается влиянию среды, но ... известным образом влияет на среду и через нее на самого себя» [2]. Этот процесс подтверждается результатами наших исследований, которые показывают положительную динамику

развития свободной позитивной активности наших студентов [14. С. 36] и свидетельствует об успешной реализации принципа единства науки (неклассической психологии) и практики. Всякое теоретическое положение, с точки зрения Выготского, *проверяется практикой или испытывается практикой, и истинность его устанавливается только тогда, когда построенная на нем практика оправдывает себя* [2]. В Институте психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, которому в этом году исполняется 25 лет, сложилась продуктивная воспитательная практика в работе со студентами, позволившая создать эффективную систему воспитательной работы на основе концепции культурно-исторического подхода, благодаря многолетним усилиям создателя нашего института и беззаветно преданного своему делу, подвижнику в науке и психолого-педагогической практике, Елене Евгеньевне Кравцовой и ее единомышленникам.

### Список литературы

1. *Бережковская Е. Л., Кравцова Е. Е.* Экспериментальный психологический театр. Часть 1. Общение. М.: Фонд Л. С. Выготского, 2006. 90 с.
2. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1982–1984.
3. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
4. *Выготский Л. С.* Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2003. 512 с.
5. *Кравцов Г. Г.* Принцип единства аффекта и интеллекта как основа личностного подхода в обучении детей // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 64–76.
6. *Кравцова Е. Е.* Педагогика и психология. М.: ФОРУМ, 2009. 384 с.
7. *Перевощикова Г. С.* «Адаптационный лагерь» как форма реализации зоны ближайшего развития в становлении профессионального самосознания студентов // Современная психология: теория и практика: материалы XI Международной научно-практической конференции (Москва, 30 декабря 2013 г.). М.: НИИЦ «Институт стратегических исследований», 2013. С. 132–135.
8. *Перевощикова Г. С.* Внеучебные социально-культурные практики в вузе – воспитательное средство личностного развития студентов-психологов // Социальная педагогика в современных социальных практиках: сборник научных статей V Международного симпозиума (Арзамас, 18–22 мая 2015 г.) / научн. ред. А. В. Мудрик, Т. Т. Щелина. Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2015. С. 198–210.
9. *Перевощикова Г. С.* Значение развивающей (воспитывающей среды) в вузе для формирования профессионального самосознания студентов [Электронный ресурс] // Концепт. 2014. Т. 14. С. 76–80. URL: <https://e-koncept.ru/2014/64080.htm> (дата обращения: 10.10.2020).
10. *Перевощикова Г. С.* Организация воспитательной работы в вузе на основе ценностных убеждений студентов с целью формирования профессионального самосознания // Актуальные проблемы учебно-воспитательной деятельности учреждений образования: материалы X Межрегиональной конференции с международным участием (Киров, 5 февраля 2014 г.). Киров: ВЕСИ, 2014. С. 54–61.

11. *Перевощикова Г. С.* Психологические особенности современных студентов и построение воспитательной работы в вузе // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 4 (47). С. 115–118.

12. *Перевощикова Г. С.* Проблема создания развивающей образовательной среды в вузе как средство полноценного развития личности студентов и формирования их профессионального самосознания // Актуальные проблемы учебно-воспитательной деятельности учреждений образования: материалы IX Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием (Киров, 13 февраля 2013 г.). Киров: ВЕСИ, 2013. С. 118–124.

13. *Перевощикова Г. С.* Проблема соответствия психологического и паспортного возраста современных студентов-психологов // Психолого-педагогическая наука в современном образовании / под ред. Т. Г. Ивошиной, М. Е. Питановой. Пенза: ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2012.

14. *Ясвин В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

15. *Ясвин В. А.* Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде. М.: Молодая гвардия, 1997. 176 с.

УДК 159.99

**Рыбакова Елена Владимировна**

старший преподаватель,

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», Россия

**Elena V. Rybakova**

Senior Lecturer,

Federal state budget higher education institution «Bashkir State University»,

Russia

**ИЗУЧЕНИЕ И ПОДДЕРЖКА ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
К ПРОЕКТНЫМ, КРЕАТИВНЫМ, ИНДИВИДУАЛЬНО  
ПРИОРИТЕТНЫМ ФОРМАМ СОТРУДНИЧЕСТВА  
С ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ С ПРИМЕНЕНИЕМ РАЗРАБОТАННЫХ  
Л. С. ВЫГОТСКИМ ПРИНЦИПОВ И ПОДХОДОВ**

**Аннотация.** Разработанные Л. С. Выготским и представителями его школы принципы, положения и подходы в специальной дидактике сохраняют свою актуальность и роль в развитии системы коррекционного образования. Преподаватель из Башкирского государственного университета в течение нескольких лет изучает особенности изменения нозологии детской популяции, проблематику обучения детей с особыми образовательными потребностями в динамично изменяющихся условиях с опорой на базисные основания классической отечественной и зарубежной психологии.

**Ключевые слова:** коррекционное образование, развитие, Л. С. Выготский, аффект, компенсация, сверхкомпенсация, проектная деятельность, моделирование, кейсы, проблематика.

## **STUDYING AND SUPPORTING THE READINESS OF STUDENTS FOR PROJECT, CREATIVE, INDIVIDUALLY PRIORITY FORMS OF COOPERATION WITH TEACHERS USING THE DEVELOPED BY L.S. VYGOTSKY PRINCIPLES AND APPROACHES**

**Abstract.** Developed by L. S. Vygotsky and representatives of his school, the principles, provisions and approaches in special didactics retain their relevance and role in the development of the correctional education system. For a number of years, a teacher from the Bashkir State University has been studying the peculiarities of changes in the nosology of the child population, the problems of teaching children with special educational needs in a dynamically changing environment, based on the basic foundations of classical domestic and foreign literature.

**Keywords:** correctional education, development, L. S. Vygotsky, affect, compensation, overcompensation, project activities, modeling, cases, problems.

Наследие Л.С. Выготского неопределимо как в культурно-историческом и текущем образовательном аспектах, так и в перспективе воплощения, научного анализа, социальном отражении.

Позиционируя, моделируя, организовывая, содержательно обеспечивая специально-образовательное пространство в изменяющихся социально-экономических, нозологических условиях, мы продолжаем на философском уровне, методически, понятийно опираться на это наследие в области глубокого осмысления сущности познания и обучения, специфики развивающего сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, общности закономерностей развития детей относительно нормативного состояния здоровья (тех, что в современной литературе нередко называют нормотипичными) и детей, имеющих значительные проблемы в состоянии здоровья, развития, перспектив социализации и адаптации.

Закономерно, что разработанные Львом Семёновичем Выготским и его школой принципы, подходы и рекомендации, будучи системно апробированы и методически обеспечены в специально-дидактическом пространстве, находят всё более развернутое воплощение как в сопровождении детей, не имеющих значительных проблем в развитии, так и проявляющих признаки одарённости, высокой увлечённости, устойчивых индивидуализированных приоритетов.

Впечатляющая картина международного признания вклада Л.С. Выготского в мировую психолого-педагогическую науку (регулярные конференции его имени и посвященные изучаемой им, его последователями проблематике, в Бразилии, Беларуси, других странах, университет Выготского в Республике

Казахстан и другие признаки значимости, актуальности его работы) столь же закономерная и обязывает учёных, практиков, общество к контролю соответствия и развития столь существенного дара, создавая условия преемственности как в мировом научном сообществе и образовательной практике, так и в области социальной ответственности всех участников социально-образовательного пространства.

Полагаю, совместно со своими коллегами и участниками тематических конференций, проект-мастерских и педагогических дискуссий, что было бы весьма ценно для будущих специалистов в области образования любой спецификации иметь представление об общих масштабах его творчества, поскольку это ещё и модель гармоничного социально-личностного и профессионального развития. Когда я в своей работе обсуждаю со студентами вопросы, например, профессиональной деформации и эмоционального выгорания (проблемы, зачастую весьма существенной для специалистов коррекционной сферы), я предлагаю им вместе рассмотреть исторические и современные примеры людей, нередко не самого благоприятного состояния здоровья, демонстрирующих отсутствие признаков и выгорания, и деформации при феноменально плотной, сложной, креативной занятости. Примечательно, что наши студенты показывают высокую готовность самостоятельно приходиться к выводам об обусловленности негативных проявлений профессиональной деятельности как раз не сложностью и трудоёмкостью занятости, а энтропийными, рутинными, шаблонными тенденциями работы. Напротив, рационально организованная системная, усложняющаяся, чуткая к глобальным и частным изменениям окружающего мира деятельность как раз и отвечает реальным потребностям человека – тем, которые мы в наших исследованиях называем человекосообразными.

Работа специалистов коррекционного профиля как раз и предполагает высокую сложность позиционирования, решаемых задач, готовность адекватно соответствовать изменяющейся нозологической, образовательной, социально-экономической ситуации, своевременно изучать, анализировать, интерпретировать новые научные факты и изменения в составе, развитии детской популяции.

Таким образом, уровень сложности профессиональной деятельности будущих специалистов органично соотносится со сложностью проблем, испытываемых ребёнком с особыми образовательными потребностями и его семьёй, равно как отвечает принципиальным ориентирам, заданным нашей сферой Л.С. Выготским [1, 2, 3, 4], а также его школой, последователями, представителями гуманистического направления в специальном образовании.

С первых этапов образовательного сотрудничества с обучающимися по специальностям коррекционного профиля я мотивирую их к актуализации имеющихся уже впечатлений, опыта, представлений, убеждений в области



необходимости подбора и разработки личностно и деятельностно приемлемых для ребёнка и его семьи, отвечающих скрытым и осознанным потребностям детей с ОВЗ, средств коррекции и развития их сохранных и нарушенных функций, проектной и креативной готовности студентов к выявлению у ребёнка, детей, их семей [5, 6] ресурсов компенсации, социализации, актуализации аффективной и сверхкомпенсаторной природы специального образования.

Неудивительно, конечно, что студенты, целенаправленно поступившие на обучение по данной специальности, в той или иной степени уже подготовлены к обсуждению, моделированию, анализу образовательной ситуации с позиции учения Выготского о зонах актуального и ближайшего развития. Соответственно, данный аспект при обсуждении кейсов позволяет выявлять более терминологическую готовность наших обучающихся.

Между тем как принять сущностную необходимость, например, аффекта в образовании вне специального обучения, вне научно-дисциплинарного рассмотрения бывает более затруднительно. Однако если студент самостоятельно, на основе анализа имеющихся у него представлений, личного опыта (в том числе в ходе личного школьного опыта, начального этапа образовательного маршрута высшего звена обучения) и социального вкуса, подойдёт к осмыслению столь важной позиции в понимании природы обучения, это не только усилит событийность в его профессиональном становлении, задаст дополнительную грань научного знания, но и подготовит к тому, чтобы уже в собственной обучающей роли моделировать и дидактические компоненты аффектарного содержания, и самому демонстрировать готовность оправданной эмоциональной реакции на достижения обучающегося, и своевременно обеспечить, уловить, развить индивидуально и категориально значимые элементы будущей сверхкомпенсации нарушений в развитии ребёнка [7, 8, 9].

С позиций дизонтогенеза и моделирования частных и общих случаев коррекционной дидактики интерпретируют наши обучающиеся проблемные ситуации из практики, проявляя степень и качество понятийно-терминологического роста компетентности, активности и научной заинтересованности, качество формулируемых рекомендаций и прогностических предположений.

С опорой на сохранные функции структурируется ими стратегия построения специально-образовательного пространства как в индивидуальном формате сопровождения, так и в групповом, микросоциальном аспектах [10].

Осознанно изучая собственные впечатления от самостоятельно достигнутых результатов научно-практического анализа, моделирования, критики и педагогической рефлексии, студенты подходят не только к пониманию, но и непосредственному ощущению действенности разработанных Выготским подходов и принципов аффективной природы обучения, сверхкомпенсации

нарушений в развитии, общности закономерностей развития и обучения различных категорий обучающихся.

И в самом деле, Л.В. Бетховен продолжал писать музыку, будучи глухим, не говоря уже о его ужасающем анамнезе. Страдающий эпилепсией, в отсутствие современных медикаментозных средств, Юлий Цезарь трудился необычайно плотно и на высочайшем уровне. Мальчик из села в Башкортостане, передвигающийся в коляске (ДЦП, интеллектуальная недостаточность) научился писать музыку и продавать её через Интернет. Максимально самостоятельно студенты интерпретируют исторические данные и частные случаи современности, результаты их проектной деятельности мы совместно рассматриваем, подбираем аналогии, моделируем подходы к сверхкомпенсации самых сложных случаев нарушений в развитии.

А позднее, в формате практико-ориентированных дисциплин, я предлагаю более детально, методически проанализировать реальные ситуации из моего личного опыта, из консультирования коллег и родителей в рамках супервизорской поддержки, в формате Кабинета Консультирования и Коррекции, с тем чтобы обучающиеся смогли почувствовать себя на месте специалистов, у которых возникла необходимость интерпретации сложных диагностически, дидактически случаев, подобрать вариативные методики, разработать приёмы и подходы [11, 12, 13]. На данном этапе на первый план выступает проектно-аналитическая готовность будущих специалистов к адресному реагированию на запросы дидактической, нозологической ситуации и социального заказа. Существенно и формирование у обучающихся самоанализа, педагогической рефлексии, самопрогнозирования и моделирования корректирующих мер развития собственной личности, профессионализма, рейтинг– и маркетинг-компетенций. Испытав аффект собственных достижений, будущий педагог и мотивируется к передаче этого удивительного опыта, и внутренне подготовлен к поиску, продвижению лично и деятельностно благоприятных тенденций в уникальном образовательном маршруте обучающихся.

Взросшие запросы обучающихся на предоставление преподавателем занимательных, сложных, неоднозначных, злободневных и феноменологических контентов, на поддержку индивидуально сообразного уровня самостоятельности каждого, на оценку степени и качества профессионального и личностного роста, определение и проявление индивидуального стиля, на рейтинг-поддержку знаменует устойчивую тенденцию к росту и саморазвитию будущего специалиста, его интересубъектную ориентированность как продолжение полученного опыта самоактуализации и соответствующих значимых переживаний в процессе сотрудничества с преподавателем [14, 15, 16].

В таком формате для студентов уже не представляет значительной сложности осмысление и рационализация ведущего диалектического противоречия специальной дидактики – необходимость обеспечения шадящего режима обучения согласно статусу особенностей состояния здоровья, при организации по возможности ускоренного, компенсирующего образовательного процесса, создания условий для благоприятной социализации и адаптации обучающихся.

### Список литературы

1. Рыбакова Е. В., Султанова Р. М., Гаязова Г. А. О значении капризов в жизнедеятельности и развитии детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Итоги научно-исследовательской деятельности 2017: изобретения, методики, инновации: материалы XXIX Международной научно-практической конференции (Москва, 25 декабря 2017 г.). М.: Олимп. С. 515–517. URL: <http://olimpiks.ru/f/ind29.pdf> (дата обращения: 11.10.2020).
2. Rybakova E. V. Tiphlotolerance in inclusive education // Science and Educatio. Germany, Munich, October 30–31, 2013.
3. Rybakov D., Rybakova E., Sultanova R. [etc.] Entropy component microsocial environment of children with internet addiction. Science Time, 2016.
4. Рыбакова Е. В., Султанова Р. М., Гаязова Г. А. Modulung of contact with of children with asd and manifestations of negativism didactic. Материалы VII международной научно-практической конференции «Образование: традиции и инновации». Прага, World Press, 2015.
5. Султанова Р. М., Гаязова Г. А., Рыбакова Е. В. Современный личностно-правовой аспект адресного сопровождения детей с РАС // Итоговый сборник материалов Второго Съезда дефектологов. М., 2017.
6. Султанова Р. М., Гаязова Г. А., Рыбакова Е. В. Изучение и развитие ресурсов сотрудничества взрослых, сопровождающих ребёнка с РАС // Итоговый сборник материалов Второго Съезда дефектологов. М., 2017.
7. Рыбакова Е. В., Султанова Р. М., Гаязова Г. А. Личное время, личная территория ребёнка с ОВЗ – основные составляющие его социально-деятельностного определения в образовательном пространстве // Проблемы социализации и индивидуализации личности в образовательном пространстве: материалы международной научно-практической конференции. Белгород, 2018. С. 291.
8. Рыбаков Д. Г., Султанова Р. М., Гаязова Г. А. ИТ-самоучители в жизни детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Культура и технологии. 2019. Т. 4. Вып. 2. С. 77–82. URL: <http://cat.ifmo.ru/ru/2019/v4-i2/176> (дата обращения: 13.10.2020).
9. Рыбаков Д. Г., Султанова Р. М., Гаязова Г. А. Избирательное социальное дистанцирование [Электронный ресурс] // Культура и технологии. 2018. Т. 3. Вып. 1–2. URL: <http://cat.ifmo.ru/ru/2018/v3-i1/137> (дата обращения: 13.10. 2020).
10. Рыбаков Д. Г., Гаязова Г. А., Султанова Р. М. Педагогическая дискуссия как средство развития и форма организации контроля и самоконтроля аналитической, лингвистической, рефлексивной компетентности будущих специалистов коррекционного профиля // Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом вузе: материалы международной научно-практической конференции. Уфа: РИЦ БашГУ, 2019. С. 73–76.

11. Султанова Р. М., Гаязова Г. А., Рыбакова Е. В. Актуализация личного и профессионального опыта, продуктивных возможностей студентов в качестве ресурсного компонента высшего образования // Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом вузе: материалы ежегодной международной научно-практической конференции. Уфа: РИЦ БашГУ, 2018. С. 120–125.
12. Рыбакова Е. В., Султанова Р. М., Гаязова Г. А. Современные условия развития профессиональных компетенций будущих специалистов // Актуальные проблемы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения высшего образования: интеграция науки и практики: материалы IV Межрегиональной с международным участием научно-практической конференции. Хабаровск, 2018. С. 55–58.
13. Султанова Р. М., Гаязова Г. А., Рыбакова Е. В. Организация философско-филологического компонента в образовании как условие формирования профессиональных компетенций педагога // Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом вузе: материалы ежегодной международной научно-практической конференции. Уфа: РИЦ БанГУ, 2017. С. 119–123.
14. Султанова Р. М., Гаязова Г. А., Рыбакова Е. В. Интерсубъектный компонент в системе сопровождения ребёнка с РАС // Теоретические и прикладные проблемы психологического здоровья и экологии человека: сборник научных статей международной научно-практической конференции. 2017. С. 62–65.
15. Rybakova E. V., Sultanova R. M., Gayazova G. A. Consulting and correction office in the system of comprehensive support of children with persistent written disorders // American Scientific Journal. 2020. № 37. P. 31–35.

**Хохлов Никита Александрович**

канд. психол. наук, психолог-разработчик<sup>1</sup>; докторант<sup>2</sup>,

<sup>1</sup> Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии», научно-методический отдел;

<sup>2</sup> Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, факультет психологии, кафедра нейро- и патопсихологии, Россия

**Nikita A. Khokhlov**

Cand. Sci. (Psychol.), developer psychologist<sup>1</sup>; doctoral candidate<sup>2</sup>,

<sup>1</sup> Centre for Testing and Development “Gumanitarnye Tekhnologii” [Humanitarian Technologies], Scientific and Methodical Department;

<sup>2</sup> Lomonosov Moscow State University, Department of Psychology, Chair of Neuropsychology and Abnormal Psychology, Russia

## **СООТНОШЕНИЕ ВИДОВ ОБОБЩЕНИЙ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ 4–17 ЛЕТ**

**Аннотация.** Соотношение видов обобщений было исследовано у 619 человек в возрасте от 4 до 17 лет с помощью методики «Исключение предметов». Представлены нормативные данные выполнения методики в 6 возрастных группах. Проводится анализ траектории развития понятийного мышления у дошкольников и школьников. Обсуждается несоответствие полученных результатов концепции Л. С. Выготского, изложенной в работе «Мышление и речь».

**Ключевые слова:** понятийное мышление, допонятийное мышление, возрастные нормативы, способность к абстрагированию, школьное обучение.

## **THE PROPORTION OF GENERALIZATION TYPES IN CHILDREN AND ADOLESCENTS 4–17 YEARS OLD**

**Abstract** .The proportion of generalization types was investigated by the method of “Object Exclusion” in 619 people aged 4–17 years. Normative data of method performance in 6 age groups are presented. An analysis of the development trajectory of conceptual thinking from preschoolers to high school students is carried out. The discrepancy between our findings and the concept of L. S. Vygotsky proposed in the book “Thinking and Speech” is discussed.

**Keywords:** conceptual thinking, preconceptual thinking, age standards, abstraction ability, schooling.

При обсуждении видов обобщений в отечественной психологии чаще всего цитируют книгу Л.С. Выготского «Мышление и речь» [1]. Рассматривая

труды Н. Аха, Ж. Пиаже и свои собственные исследования, Л.С. Выготский неоднократно указывал на то, что полноценное понятийное мышление возникает у детей с 12 лет. Читатели данной работы нередко приходят к следующему выводу: у дошкольников понятийное мышление отсутствует, в начальной школе оно стремительно развивается, а в подростковом возрасте истинные понятия окончательно заменяют остальные виды обобщений. Расплывчатость формулировок Л.С. Выготского не позволяет понять, является ли это только теоретической моделью (принимаемой с рядом уточнений и исключений) или напрямую вытекает из имевшихся в его распоряжении эмпирических данных.

Например, в пятой главе Л.С. Выготский пишет, что совместно с Л.С. Сахаровым, Ю.В. Котеловой и Е.И. Пашковской им были исследованы более 300 человек, среди которых были здоровые дети, подростки и взрослые, а также лица с нарушениями интеллектуальной и речевой деятельности. Исходные данные в работе отсутствуют. Как справедливо замечает Е.Г. Юдина, «...о результатах этого исследования мы можем судить лишь по их общему описанию, представленному Л.С. Выготским в виде иллюстраций к концепции синкретов и комплексов, а о методике формирования искусственных понятий – в основном по докладу Л.С. Сахарова, опубликованному в 1930 г. в журнале “Психология”, который до сих пор доступен лишь узкому кругу специалистов» [10, С. 48]. Упомянутый доклад Л.С. Сахарова был размещён в том же номере журнала «Культурно-историческая психология» [6]. В предисловии к этой публикации И.А. Корепанова пишет: «На основе результатов использования методики Л.С. Выготский выстраивает этапы развития мышления – от синкретов через комплексы и псевдопонятия к истинным понятиям. Однако развёрнутых экспериментальных данных ни в тексте Л.С. Сахарова, ни в текстах Л.С. Выготского не содержится» [6, С. 32].

В шестой главе Л.С. Выготский обсуждает работу Ж.И. Шиф [9], изучавшей развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте. Приводится таблица с результатами выполнения учениками 2 и 4 классов тестов на завершение предложений, обрывающихся на словах «потому что» и «хотя», с использованием житейского и научного материала. Автор отмечает, что научные понятия развиваются быстрее спонтанных понятий, и делает вывод о ведущей роли обучения в развитии школьника. Но мы опять не видим подробных экспериментальных данных и не можем оценить разброс значений у детей каждого возраста. Неизвестно, как бы выполнили эти тесты дети младшего (до 2 класса) и старшего (после 4 класса) возраста. Кроме того, сама процедура исследования научных понятий оказалась нагруженной взаимодействием с учителем и степенью усвоения школьных знаний по обществоведению. Соответственно, резуль-

таты этого исследования также не позволяют судить о траектории развития понятийного мышления в целом.

Мы решили выяснить, как развивается понятийное мышление с дошкольного до старшего школьного возраста. Наш опыт работы с детьми и подростками позволяет предполагать, что дошкольники не лишены элементов понятийного мышления, а мышление старших школьников не является полностью понятийным.

В исследовании были задействованы 619 человек, из них 403 мальчика и 216 девочек в возрасте от 4 до 17 лет включительно (средний возраст –  $10 \pm 3,6$  лет). Участники исследования в 2014-2020 гг. по желанию родителей проходили нейропсихологическую диагностику в Центре тестирования и развития «Гуманитарные технологии» и Психологическом центре «Гальтон» для оценки уровня развития высших психических функций и получения рекомендаций по развитию. Школьники обучались по стандартным (не коррекционным) учебным программам, однако многие из них испытывали отдельные трудности при обучении.

Для исследования обобщений использовался альбом стимульных материалов «Исключение предметов (4-й лишний)» из диагностического комплекта психолога, разработанного М.М. Семаго, Н.Я. Семаго [7]. Обследуемому последовательно предъявлялось несколько карточек, и при работе с каждой карточкой задавался вопрос «Что здесь лишнее, не подходит к остальным трём?». После получения ответа задавался дополнительный вопрос «Почему?». Если ответ не мог быть однозначно отнесён к одной из категорий анализа, задавался уточняющий вопрос «Как можно одним словом или выражением назвать остальные три предмета?». Чаще всего предъявлялось 5 карточек (№№ 3, 5, 7, 10, 16), однако при работе с некоторыми детьми могло использоваться от 2 до 7 карточек. Менее 5 карточек использовалось в тех редких случаях, когда обследуемый быстро уставал или отказывался выполнять задание дальше. Более 5 карточек предъявлялось, если требовалась дополнительная информация для комплексной оценки мышления в рамках всей диагностики. При обработке результатов вычислялся процент ответов каждой категории (за 100% принималось общее число предъявленных карточек). Если при предъявлении карточки обследуемый не понимал, что изображено на картинках, работа с этой карточкой не учитывалась; в таких случаях предъявлялась близкая по сложности другая карточка.

Использовались следующие категории ответов:

1. Концептуальные ответы (в терминологии Б.Г. Херсонского [8])

1.1. Понятийные ответы подходящего уровня абстракции. Группа из 3 предметов формируется и противопоставляется исключённому предмету на основе

существенного понятийного признака. Обобщающее понятие не является при этом слишком широким, оно непосредственно обозначает класс объединённых элементов и не может включать в себя другие классы.

1.2. Понятийные ответы повышенного уровня абстракции. Группа из 3 предметов формируется и противопоставляется исключённому предмету на основе понятийного признака высокого уровня абстракции. Этот признак является существенным, однако распространяется и на другие классы элементов. Можно найти менее широкое понятие, которое будет объединять 3 выбранных предмета и одновременно являться классом, входящим в названное понятие наряду с другими классами. Наиболее частотный случай – предельные понятия «живое» и «неживое».

1.3. Полупонятийные ответы. Группа из 3 предметов формируется и противопоставляется исключённому предмету на основе существенного признака, однако испытуемый не может правильно назвать обобщающее понятие, действует интуитивно, не имея возможности эксплицировать используемый признак, или использует в качестве обобщающего слова название одного из предметов в группе.

2. Ответы с опорой на конкретно-ситуативный или функциональный признак. Группа из 3 предметов формируется и противопоставляется исключённому предмету на основе представления о том, что эти 3 предмета используются вместе или встречаются рядом в конкретной ситуации. Обобщающее словопонятие не используется или является неадекватным.

3. Ответы с опорой на латентный признак. Группа из 3 предметов формируется и противопоставляется исключённому предмету на основе несущественного, социально незначимого признака, выделение которого при этом может соответствовать правилам формальной логики. Если обобщающее слово используется, то оно производит впечатление вычурного и неестественного.

4. Ответы без объяснения. Лишний предмет исключается без пояснений. Испытуемый не может объяснить, почему он выделил именно его. Нередко сначала не может выделить ничего, а затем выбирает один из предметов просто так, поясняя, что всё равно не знает, какой нужно выбрать.

Если при работе с одной карточкой испытуемый давал больше одного ответа, то каждый из ответов учитывался в своей категории с весом, уменьшенным пропорционально числу ответов на это задание. Такой ответ в целом считался разноплановым.

Приведём пример обработки ответов. Предъявляется 5 карточек:

– Карточка №3 (три различных цветка, кошка): испытуемый выделяет кошку, называя остальные словом «цветы». Ответ категории 1.1.



– Карточка №5 (сапог, ботинок, туфля, нога): испытуемый выделяет ногу, поясняя, что остальное – это «ботинки». Ответ категории 1.3.

– Карточка №7 (пароход, телега, машина, моряк): испытуемый выделяет моряка, говоря, что «он живой, а остальное – неживое». Ответ категории 1.2.

– Карточка №10 (расчёска, зубная щётка, тюбик, водопроводный кран): испытуемый выделяет расчёску, говоря, что «всё остальное нужно для умывания и чистки зубов». Ответ категории 2.

– Карточка №16 (часы, очки, аптекарские весы, градусник): испытуемый сначала выделяет часы, говоря, что «часы тикают, издают звук, а остальное не звучит», затем добавляет, что «можно выделить и очки, т.к. остальное – это измерительные приборы». Первый ответ относится к категории 3, второй – к категории 1.1. Вес этих ответов делится на 2. Ответ на карточку учитывается как разноплановый.

Испытуемым дано 1,5 ответа категории 1.1. (30%), 1 ответ категории 1.2. (20%), 1 ответ категории 1.3. (20%), 1 ответ категории 2 (20%), 0,5 ответа категории 3 (10%), 0 ответов категории 4 (0%). Концептуальных ответов в целом – 3,5 (70%). На 1 карточку из 5 (20%) дан разноплановый ответ.

Результаты выполнения методики «Исключение предметов» детьми и подростками 6 возрастных групп приведены ниже (табл. 1). Отметим, что у дошкольников половину ответов составляют концептуальные обобщения. Более трети всех ответов – это понятийные обобщения подходящего уровня абстракции. У старших школьников три четверти обобщений являются концептуальными, при этом истинные понятия используются чуть более чем в половине случаев.

Таблица 1

**Возрастные нормативы выполнения методики «Исключение предметов»**

|  | Возраст (годы) |             |             |             |             |             |
|--|----------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|  | 4-5            | 6-7         | 8-9         | 10-12       | 13-15       | 16-17       |
| <i>l</i>   | 2              | 3           | 4           | 5           | 6           | 7           |
| Объём выборки  | 74             | 170         | 91          | 124         | 122         | 38          |
| Категории ответов                                    | Процент        |             |             |             |             |             |
| 1. Концептуальные ответы                             | 51,6 ± 29      | 58,2 ± 26   | 64,7 ± 19,7 | 70,6 ± 21,4 | 72,8 ± 21,1 | 77,9 ± 20,7 |
| 1.1. Понятийные ответы подходящего уровня абстракции | 36,1 ± 27,1    | 39,8 ± 24,9 | 41,2 ± 26,2 | 47,7 ± 23,4 | 51,3 ± 23   | 52,1 ± 24,8 |
| 1.2. Понятийные ответы повышенного уровня абстракции | 2,2 ± 8,8      | 4,6 ± 12    | 11,6 ± 19,8 | 6,4 ± 13,1  | 4,9 ± 9,5   | 6,3 ± 15,5  |
| 1.3. Полупонятийные ответы                           | 13,4 ± 17,2    | 13,9 ± 18,6 | 12 ± 14,8   | 16,6 ± 17,6 | 16,6 ± 16,8 | 19,5 ± 16   |

| 1  | 2           | 3           | 4           | 5           | 6           | 7         |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-----------|
| 2. Ответы с опорой на конкретно-ситуативный или функциональный признак | 30 ± 27,2   | 33,1 ± 24,6 | 27,8 ± 18,7 | 23,7 ± 19,8 | 22,2 ± 18,7 | 18,1 ± 18 |
| 3. Ответы с опорой на латентный признак                                | 5,2 ± 13,9  | 4,6 ± 12,4  | 5,6 ± 10,1  | 4,5 ± 9     | 3,5 ± 7,9   | 3,5 ± 8,2 |
| 4. Ответы без объяснения   | 12,6 ± 25,2 | 4 ± 10,4    | 1,8 ± 5,9   | 1,2 ± 5,6   | 1,5 ± 8,7   | 0,5 ± 3,2 |
| 5. Разноплановые ответы  | 4,2 ± 12,1  | 6,9 ± 14    | 8,3 ± 15,4  | 11,4 ± 17,1 | 9,5 ± 15,6  | 10 ± 16,8 |

Теперь мы можем проследить, как растёт доля концептуальных обобщений с возрастом (рис. 1). Видно, что рост начинается ещё в дошкольном возрасте, а его траектория остаётся прежней примерно до 11 лет. Очевидно, что не школьное обучение запускает этот рост. Возможна следующая интерпретация несоответствия этих результатов концепции Л.С. Выготского. В первой четверти XX в. дошкольное обучение не было повсеместно распространено в СССР. Хотя первые детские сады в СССР существовали уже в 1918 г., окончательно система дошкольного образования сложилась только к середине 1930-х гг. [4]. Вероятно, мы имеем дело с культурно-историческими различиями, а именно: во времена Л.С. Выготского понятийное мышление начинало развиваться с началом школьного обучения, сейчас это происходит раньше. В современных реалиях уже в детском саду и при целенаправленной подготовке к школе у детей начинают формировать соответствующий тип мышления. Имеются специальные методики для развития понятийного мышления у дошкольников [2; 3; 5]. С другой стороны, нельзя исключать, что Л.С. Выготский избирательно описывал полученные результаты, но проверить это мы не можем из-за отсутствия в его работе исходных данных.

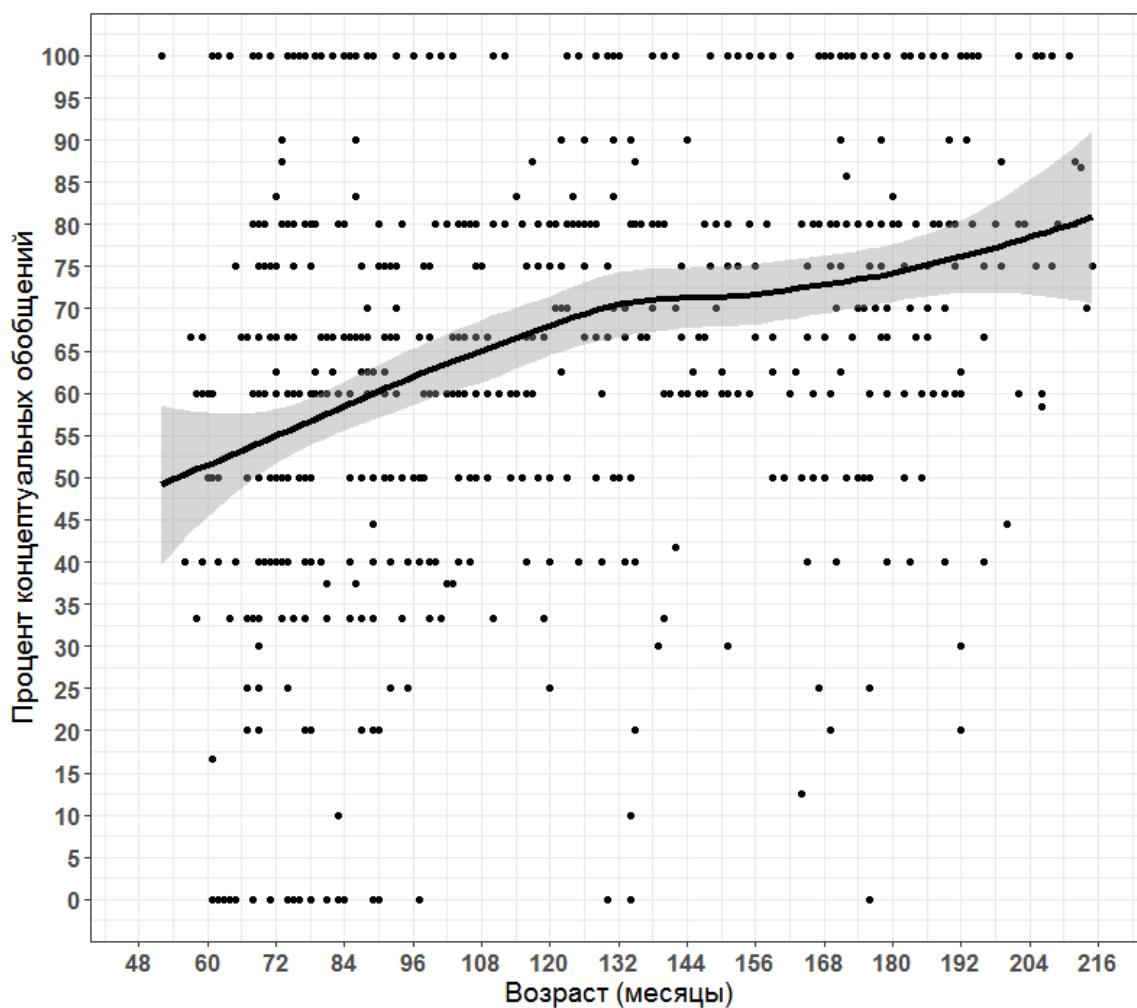


Рис. 1. Зависимость процента концептуальных ответов от возраста

Интересно, что возраст 12 лет действительно является переломным в развитии мышления. В 11-12 рост доли концептуальных обобщений останавливается, но с 12-13 лет возобновляется с несколько меньшим темпом. К совершеннолетию примерно 80% обобщений являются концептуальными. Неизвестно, как меняется процент концептуальных обобщений после 18 лет, но анализ кривой роста позволяет предполагать, что он продолжается и дальше и приближается к 100% в возрасте около 21 года.

Вместе с тем концептуальные обобщения не являются однородными, а состоят из обобщений подходящего уровня абстракции, обобщений повышенного уровня абстракции и полупонятийных обобщений. Соотношение видов обобщений неодинаково у дошкольников и старших школьников (рис. 2, рис. 3).

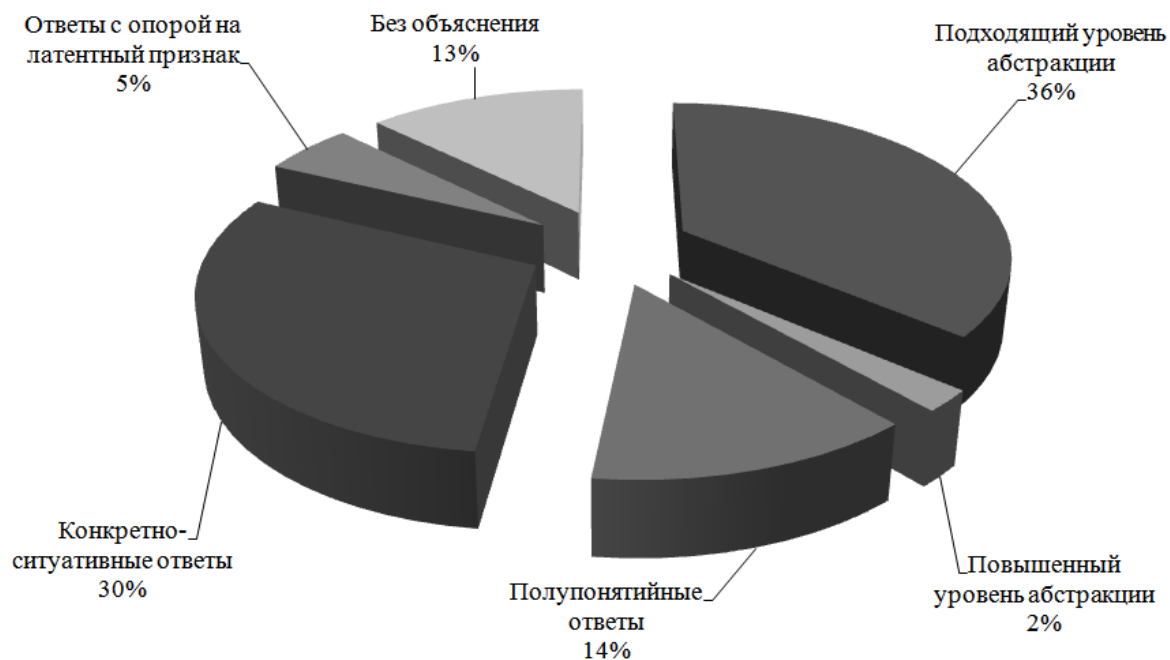


Рис. 2. Соотношение видов обобщений в 4-5 лет (n = 74)

Основные возрастные изменения затрагивают соотношение понятийных обобщений подходящего уровня абстракции и конкретно-ситуативных обобщений. Рассмотрим подробнее траекторию роста понятийных обобщений подходящего уровня абстракции – истинных понятий (рис. 4).

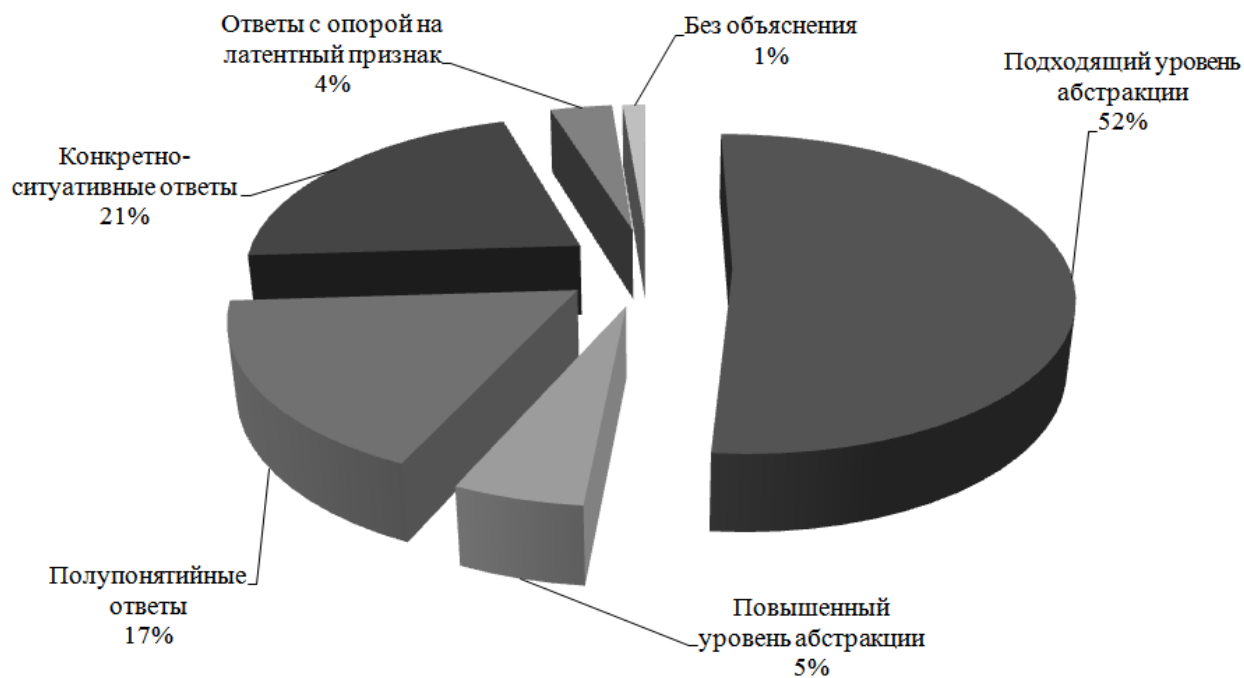


Рис. 3. Соотношение видов обобщений в 13-17 лет (n = 160)

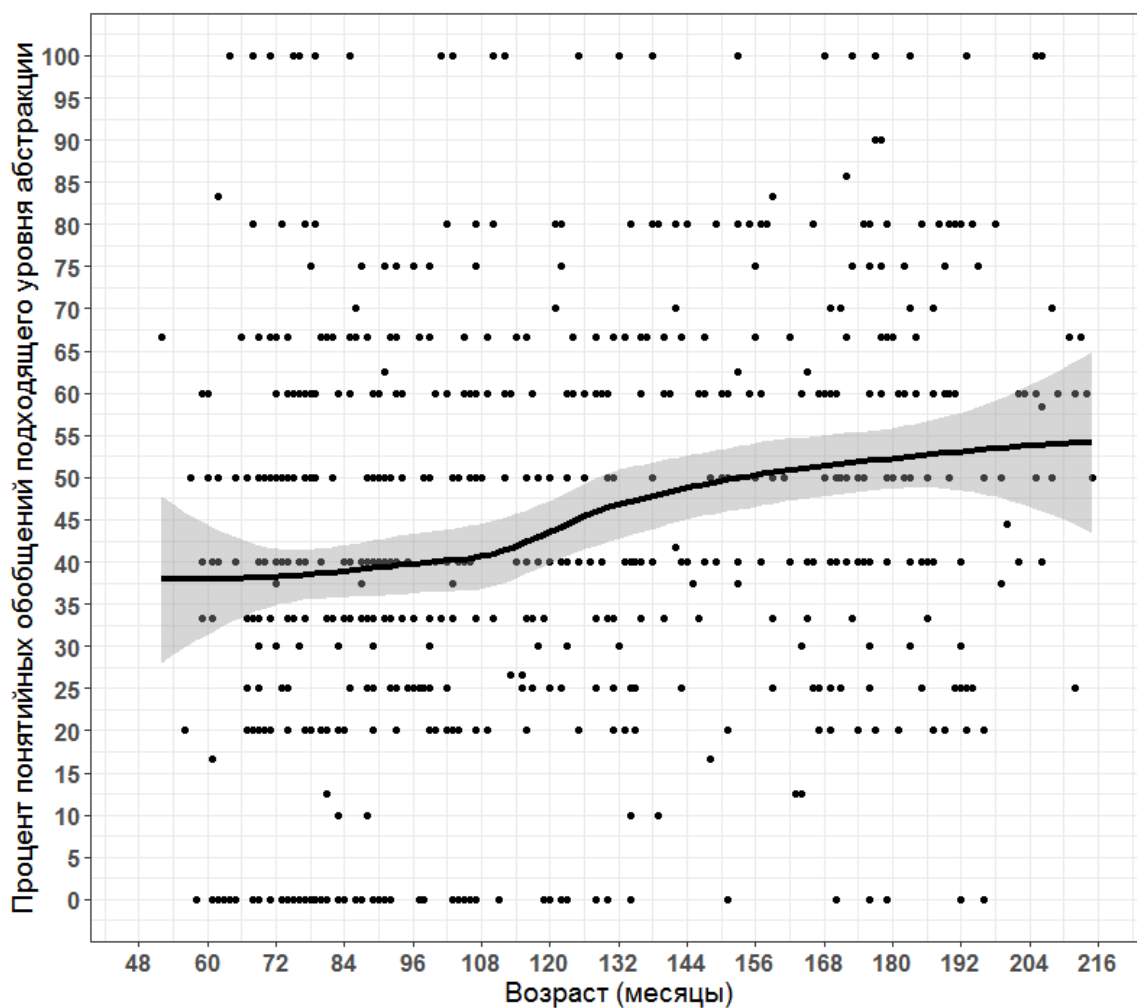


Рис. 4. Зависимость процента понятийных ответов подходящего уровня абстракции от возраста

Видно, что доля понятийных обобщений подходящего уровня абстракции практически не меняется с 4 до 8-9 лет. С 9 лет темп роста существенно возрастает, но с начала подросткового возраста вновь снижается, после чего кривая роста фактически выходит на плато. Основной скачок приходится на тот возраст, когда школьники обучаются во 2-4 классах, что соответствует результатам Ж.И. Шиф [9]. Однако речь не идёт о том, что до 2 класса понятийное мышление отсутствует, а после 4 класса все обобщения становятся понятийными. В реальности у дошкольников истинные понятия составляют 36% от всех видов обобщений, а у старших школьников – 52%. Иными словами, интенсивное развитие понятийного мышления действительно происходит при обучении в начальной школе, но этот процесс не является радикальным переходом от допонятийного мышления к понятийному.

В заключении укажем на один момент, который следует учитывать при интерпретации полученных результатов. Будем различать ситуации повседневного использования мышления для решения бытовых задач и использования

мышления в образовательно-научных ситуациях с явно обозначенной необходимостью найти понятийное решение. Известно, что в реальной жизни предмет чаще определяется через свои признаки и свойства, существенные в данной конкретной ситуации [11]. При проведении нашего исследования мы не требовали от детей и подростков обязательно дать понятийный ответ. Соответственно, мы выявляли оптимальное для данного человека соотношение обобщений, а не его предельные возможности формировать понятия (способность к абстрагированию). Заметим, что Л.С. Выготский не считал, что мышление должно быть только понятийным: «Даже взрослый человек, как мы указывали прежде, далеко не всегда мыслит в понятиях. Очень часто мышление его совершается на уровне комплексного мышления, иногда опускаясь к ещё более элементарным, более примитивным формам» [1, С. 834]. При проведении психологического обследования важно знать, в каком диапазоне могут находиться нормативные значения видов обобщений для данного возраста. Наличие непонятных видов обобщений у подростков и взрослых не должно автоматически считаться признаком нарушенного мышления.

#### Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Мышление и речь // Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Смысл. Эксмо, 2006. С. 664–1019.
2. *Долгова О. И., Зиборова Е. В.* Что лишнее?: учебно-метод. пособие по формированию и развитию аналитического мышления, логики и опосредования. М.: В. Секачев, 2016. 96 с.
3. *Жукова О. С.* Программа развития и обучения дошкольника. Четвертый лишний. Методический пакет. СПб.; М.: Изд. дом «Нева»: ОЛМА-ПРЕСС Образование, 2003. 32 с.
4. История дошкольной педагогики / под ред. Л. Н. Литвина. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1989. 351 с.
5. *Савушкин С. Н.* Четвертый лишний. М.: Карапуз, 2016. 14 с.
6. *Сахаров Л. С.* О методах исследования понятий // Культурно-историческая психология. 2006. Т. 2. № 2. С. 32–47.
7. *Семаго Н. Я., Семаго М. М.* Диагностический комплект психолога: метод. рук-во. 3-е изд., перераб. М.: АПКИПРО РФ, 2007. 128 с.
8. *Херсонский Б. Г.* Клиническая психодиагностика мышления. 2-е изд., стер. М.: Смысл, 2014. 287 с.
9. *Шиф Ж. И.* Развитие научных понятий у школьников. М.; Л.: Учпедгиз, 1935. 121 с.
10. *Юдина Е. Г.* Эксперимент Л. С. Выготского – Л. С. Сахарова: культурно-историческая ретроспектива // Культурно-историческая психология. 2006. Т. 2. № 2. С. 48–59.
11. *Ясюкова Л. А.* Проблемы психологии понятийного мышления // Вестн. Санкт-Петербургского ун-та. Сер. 12. Психология, социология, педагогика. 2010. № 3. С. 385–394.

**Щелина Светлана Олеговна**

старший преподаватель кафедры общей и практической психологии,  
Арзамасский филиал ННГУ им. Н. И. Лобачевского, Россия

**Svetlana O. Shchelina**

Senior Lecturer at the Department of General and Practical Psychology,  
Arzamas branch of the UNN named after N.I. Lobachevsky, Russia

## **ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ**

**Аннотация.** В статье представлен опыт использования игровых технологий при подготовке студентов-психологов различных направлений. Описаны виды игр, применяемые преподавателями в ходе занятий (сюжетно-ролевые, деловые, настольные и др.), а также продемонстрирован опыт разработки студентами игр для различных видов деятельности психолога.

**Ключевые слова:** игровые технологии, профессиональная подготовка, студенты-психологи, организация учебного процесса.

## **EXPERIENCE IN THE USE OF GAME TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS**

**Abstract.** This article presents the experience of using game technologies in training psychology students in various fields. The types of games used by teachers in the course of classes (story-role-playing, business, Board games, etc.) are described, as well as the experience of developing games for various types of psychologist's activities by students is demonstrated.

**Keywords:** game technologies, professional training, psychology students, organization of the educational process.

В современных условиях жизни, усугубляемых мировыми кризисами, плохой экологической ситуацией, нездоровой политической обстановкой, пандемией и появляющимися в связи с этим трудными жизненными ситуациями людей, все больше появляется необходимость в грамотных специалистах помогающих профессий. Поскольку нередко и самим представителям помогающих профессий, в том числе и психологам, бывает сложно справляться с трудностями, возникающими на работе и в личной жизни, необходимо в еще процессе вузовской подготовки развивать у будущих специалистов навыки, необходимые для противодействия стрессу, неуверенности в себе и своих профессиональных навыках, эмоциональному выгоранию, профессиональным деформациям и др.

В связи с этим особый упор при разработке практических занятий необходимо делать на развитие профессионального самосознания студентов.

По мнению Е.Е. Кравцовой, профессиональное сознание по своим особенностям похоже на сознание, реализующееся в игровой деятельности. Так, в игровой деятельности субъект выступает одновременно и внутри и во вне игры («плачет, как пациент и радуется, как играющий» по Л.С. Выготскому). По аналогии в профессиональном сознании субъект тоже выступает двояко, с одной стороны, как целостная личность, а, с другой стороны, как представитель той или иной профессии. При этом, как в игре, так и в профессиональной деятельности личностное сознание оказывается не только первоисточником (игровое и профессиональное возникает на его основе), но и главенствующим. Субъект с помощью личностного самосознания строит и конструирует свое игровое «Я» и свое профессиональное самосознание [15, 16].

Сходство игрового образа с профессиональным сознанием связано еще и с тем, что с их помощью субъект начинает лучше осознавать (рефлектировать) свое личностное самосознание. Например, играя ту или иную роль, субъект может оценить и осознать, как он двигается, говорит, смеется и т.п., будучи просто Машей или Петей. Точно также меняясь в профессиональном сознании, субъект оказывается способным оценить и осознать свое поведение, поступки, характеристики как личности. Именно в силу такой связи профессионального и личностного сознания в психологической литературе подчеркивается их взаимосвязь и взаимообусловленность.

Применение игровых технологий в обучении не является новшеством, однако именно с помощью проигрывания профессиональных ситуаций, примеривания на себя профессиональной роли позволяет студенту погрузиться в будущую профессиональную деятельность, «отрепетировать» свое поведение в трудных ситуациях, с которыми ему предстоит столкнуться, отрефлектировать свое поведение и поведение других участников ситуации, и в принципе понять, подходит ли ему этот вид деятельности.

На сегодняшний день игровые технологии уже стали неотъемлемой частью дошкольного и начального образования [3, 6, 13], средней и старшей школы [5, 11], среднего специального образования [7], дополнительного образования [8, 12], непрерывного образования [10]. Однако особый интерес к игровым технологиям на сегодняшний день проявляется в системе высшего образования [1, 2, 4, 9, 14, 15, 16].

На психолого-педагогическом факультете Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского преподаватели также используют игровые технологии при проведении практических занятий. Наибольшую распространённость в обучении студентов психолого-педагогического направления получили ана-



лиз проблемной ситуации, кейс-технологии, ролевые и деловые игры, а также квесты, викторины и настольные игры.

Деловые и сюжетно-ролевые игры чаще всего применялись на занятиях, посвященных психологическому консультированию, принятию управленческих решений (для специальности «Психология служебной деятельности»), работой педагога-психолога с детьми группы риска и различными категориями семей (для студентов психолого-педагогического направления).

С помощью деловых игр студенты учились разбирать профессиональные ситуации как коллективно, так и индивидуально, отслеживать ход принятия решений, выбирать наилучший способ решения проблемы, учиться решать профессиональные задачи за ограниченное количество времени. В ходе занятий студенты отмечали, что становятся более уверенными в своих знаниях и умениях, полученных на занятиях, в большей степени отмечают готовность к сотрудничеству с будущими коллегами, не боятся выдвигать гипотезы и варианты решения проблемы.

Сюжетно-ролевые игры помогают студентам примерить на себя образы клиента и психолога. Такой вид деятельности способствует более глубокому погружению в будущую профессиональную деятельность, увоению профессионального опыта, отслеживанию профессиональной и личностной позиции, профессиональной рефлексии. Занятия со студентами проходили следующим образом: инсценировка первой консультационной сессии, на которой преподаватель или кто-то из желающих студентов выступал в роли клиента, а другой студент – в роли психолога-консультанта. Конечной целью игры было выяснение истинного запроса клиента и заключение договора для следующих консультаций. Начинал сессию один студент, остальные присутствующие наблюдали за процессом и строили свои гипотезы относительно данной ситуации. Если студент-консультант чувствовал в себе неуверенность, хотел что-то уточнить или попросить замену, он мог остановиться, ненадолго выйти из игры и обсудить возникший вопрос с одноклассниками. Далее, по необходимости, консультанта сменял другой студент, и сессия продолжалась. Обычно одна такая игра занимает 1,5 часа. В ходе реализации данных игр студенты отмечали, что у них появился интерес к консультированию, стремление применять свои знания на практике, улучшились навыки рефлексии, появилась уверенность в себе как в будущем профессионале.

Помимо этого преподавателями используются настольные игры и викторины как в рамках занятий, так и как форма межсессионной аттестации. Данные виды игр используются на разных предметах. К примеру, на конфликтологии преподаватели применяют такие настольные игры, как «Мафия» и «Манчкин». Эти игры помогают студентам погрузиться в самую конфликтную ситуацию, от-

следить ее причину, выявить основных участников конфликта, и, по окончании игры, когда конфликт наиболее обострен, предложить способы его разрешения. А также учатся по-иному смотреть на спектр применения привычных вещей, в том числе настольных игр.

Также интересен пример применения игры «Что? Где? Когда?» в рамках экзамена по математическим методам в психологии. Студенты были поделены на несколько команд и отвечали на вопросы относительно тематики экзамена. Данная форма очень понравилась студентам, поскольку снимает тревожность, проявляющуюся на сессии, ощущается каждый, даже незначительный вклад в работу, появляется как командный, так и соревновательный дух, который нацеливает на результат. И, что немало важно, знания, которые актуализируются в данном виде игры, дольше сохраняются у студентов.

Хочется отметить, что не только преподаватели, но и студенты нередко в учебном процессе используют игровые технологии под руководством преподавателей. Поскольку студенты старших курсов являются постоянными участниками профориентационной работы, они разрабатывают различные игры для школьников, которые приходят на Дни открытых дверей вуза. Одной из любимых игровых технологий у студентов является квест (приключенческая игра). В начале осеннего и весеннего семестров они проводят квест на тему «Я выбираю профессию», в ходе которого будущие абитуриенты знакомятся с направлениями психолого-педагогического факультета и выполняют задания, связанные с изучаемыми на факультете профессиями. Таким образом, абитуриенты знакомятся с помогающими профессиями, а студенты могут заново переосмыслить суть их будущей профессиональной деятельности. Также квест нередко используется в адаптивных и инструктивно-методических лагерях, проходящих на базе данного факультета, но уже с другой целью – сплочения учебной группы, раскрытия творческого потенциала, обучения командной работе.

Помимо квестов студенты в рамках учебных дисциплин также разрабатывают настольные игры, которыми можно воспользоваться в рамках диагностики межличностных и внутриличностных конфликтов, семейных и личностных кризисов, подготовке к выбору профессии и др. С помощью данных игровых технологий студенты развивают творческое мышление, умение работать в команде, прорабатывать свои знания, умения и навыки, а также учатся применять их в нестандартном виде в работе по специальности.

Таким образом, не смотря на то, что игровые технологии не являются инновационными в педагогической деятельности, их использование имеет особое значение в рамках погружения студентов-психологов в профессиональную деятельность, поскольку игры развивают необходимые организаторские навыки, способы взаимодействия с различными категориями населения, с коллегами

в рамках не только учебной и производственной практики, но и в процессе освоения дисциплин, и в целом позитивно влияют на развитие профессионального самосознания, что доказывается в ряде психолого-педагогических исследований [16].

Практика показывает, что применение преподавателями в рамках занятий игровых технологий усиливает заинтересованность будущих психологов, повышает мотивацию к обучению, уровень личностно-профессионального развития, а также способствует социализации в учебной среде на начальных этапах обучения.

### Список литературы

1. Алиева М. Б., Есенова Э. М. Возможности использования технологий «Case-study» в профессионально-ориентированном обучении студентов // Инновационная наука. 2016. № 1–3 (13). С. 76–78.
2. Аникеева О. А., Сизикова В. В., Фомина С. Н. Игровые технологии в профессиональном обучении специалистов социальной сферы: специфика, потенциал, алгоритм организации // Вестн. Нижегородского ун-та им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2018. № 4 (52). С. 48–54.
3. Ахаев А. В., Стеблецова И. С., Ахаева Н. В. Внедрение игровых технологий как одно из условий создания предметно-развивающей среды для образования детей дошкольного возраста // Балканско научно обозрение. 2020. Т. 4. № 1 (7). С. 5–8.
4. Ваганова О. И., Смирнова Ж. В., Мокрова А. А. Применение игровых технологий в обучении студентов // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 1 (35). С. 16–21.
5. Гаджиева П. Д. Воспитательно-развивающий потенциал игровых технологий обучения в гражданско-правовом образовании учащихся // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 2 (57). С. 107–109.
6. Жумашева С. А., Паникарская М. А., Алхатова Т. С. [и др.] Применение игровой формы технологии на занятиях в начальных классах инновационно-инклюзивного образования // Проблемы педагогики. 2017. № 3 (26). С. 25–29.
7. Князева О. В. Использование игровых технологий при обучении гериатрии в медицинском колледже // Вестн. ВятГУ. 2012. № 4. С. 34–37.
8. Мороз О. В., Косярский А. А., Борзов К. А. [и др.] Игровая квест-технология в системе дополнительного образования // Школьные технологии. 2019. № 6. С. 94–98.
9. Носков Е. А. Технологии обучения и геймификация в образовательной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 6. С. 138–143.
10. Павлова О. В. Современные технологии обучения взрослых в системе непрерывного образования // Человек и образование. 2016. № 2 (47). С. 86–91.
11. Пайзиматова М. С., Абдуназарова Д. Т. Роль игровых технологий в обучении и воспитании всесторонне развитой личности // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2014. № 2 (5). С. 86–89.
12. Ручица Т. С. Использование игровых технологий в подготовке педагогов дополнительного образования // Вестн. Донецкого педагогического ин-та. 2017. № 2. С. 113–118.

13. *Сибгатова В. Д.* Современные игровые технологии в развитии речи дошкольников: советы из практики работы для начинающих педагогов дошкольного образования // Наука и образование сегодня. 2019. № 8 (43). С. 58–59.

14. *Шапиева А. С., Магомедова П. К.* Применение игровых технологий в процессе обучения // Евразийский Союз Ученых. 2015. № 10-4 (19). С. 70–73.

15. *Щелина С. О., Кравцова Е. Е.* «Погружение» в профессию как механизм развития совладающего поведения студентов-психологов // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие: материалы IV Международной научной конференции: в 2 т. Т. 2 / отв. ред. Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. Кострома: Изд-во КГУ, 2016. С. 337–339.

16. *Щелина С. О.* Совладающее поведение как ресурс личностно-профессионального развития студентов-психологов (бакалавриата и специалитета): дис. ... канд. психол. наук. М., 2020. 212 с.

УДК 159.922.8

**Щелина Тамара Тимофеевна**

д-р пед. наук, проф., декан, зав. кафедрой,  
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского,  
Россия

**Tamara T. Shchelina**

Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Dean, Head chair,  
Nizhny Novgorod State University N. I. Lobachevsky, Russia

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ГРУППОВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

**Аннотация.** В статье раскрывается психолого-педагогический потенциал технологии индивидуально-групповой дифференциации учебно-профессиональной деятельности студентов. Показана необходимость специально организованной работы со студентами, направленной на обеспечение успешного их личностно-профессионального развития. Дана характеристика каждого из этапов по содержанию и способам оказания психолого-педагогической помощи студентам в личностно-профессиональном развитии.

**Ключевые слова:** учебно-профессиональная деятельность, технология, индивидуально-групповая дифференциация.

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE TECHNOLOGY OF INDIVIDUAL-GROUP DIFFERENTIATION OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS

**Abstract.** The article reveals the psychological and pedagogical potential of the technology of individual-group differentiation of educational and professional activities of students. The necessity of specially organized work with students, aimed at ensuring their successful personal and professional development, is shown. The characteristics of each of the stages in terms of the content and methods of providing psychological and pedagogical assistance to students in personal and professional development are given.

**Keywords:** educational and professional activity, technology, individual-group differentiation.

Современное высшее образование переживает период поиска адекватных способов организации образовательного процесса с учетом происходящих в стране и мире изменений самого разного толка. Это и конкурентоспособность в мировом пространстве, и экономическая жизнестойкость, и соответствие опережающим в развитии процессам бизнеса и производства, требующим наукоемких технологий и высококвалифицированных специалистов.

В стремлении соответствовать названным внешним требованиям система высшего образования сегодня вынуждена игнорировать собственные внутренние проблемы и противоречия. В первую очередь это относится к выявленным исследователями [1; 4 – 5; 9 – 10] существенным изменениям в психологии современного студенчества, мотивации выбора профессии и соответствующего образовательного учреждения, готовности учиться в вузе, осваивать профессию и реализовывать себя в ней.

Рассматривая особенности организации образовательного процесса в вузе, Н.Ф. Голованова [5] выделяет специфическую доминанту современного высшего образования. Под нею подразумевается не собственно обучение, освоение информации и профессиональных навыков, а формирование способности (готовности) самостоятельно и результативно действовать в реальных жизненных и профессиональных ситуациях, что требует специально организованной работы со студентами, направленной на обеспечение успешного их личностно-профессионального развития.

В создавшихся условиях приобретают особую актуальность центральные положения концепции Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития и ее культурно-исторические основания, раскрытые в работах Е.Е. Кравцовой. Принимая во внимание особенности психологической и личностной готовности значительной части современных студентов к обучению в вузе, вполне применим главный тезис концепции: «То, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве..., завтра он становится способен выполнить самостоятельно» [3, с. 264].

Безусловно, этот тезис в контексте обеспечения профессионально-личностного развития студентов на этапе обучения задает иной ракурс рассмотрения роли преподавателя, однокурсников, работодателей как участников образовательного процесса, а также той деятельности, которая и обеспечивает психологическое новообразование возраста. Это принципиально важно, поскольку к моменту поступления в вуз отставание психологического возраста от паспортного может составлять порядка до двух и более возрастных периодов, что требует отчасти искусственного и в то же время естественного интегрирования с ведущей учебно-профессиональной деятельностью студентов деятельностью предыдущих возрастов. Доразвитие этих деятельностей может способствовать относительно благополучному проживанию критического периода.

В этом смысле весьма актуальна трактовка Е.Е. Кравцовой методологического принципа, заложенного в понятии «зона ближайшего развития» и относящегося, прежде всего, к развитию личности в онтогенезе. Теоретическая и практическая ценность сформулированных Е.Е. Кравцовой положений для педагогического обеспечения личностно-профессионального развития студентов заключается в развивающем значении ЗБР, согласно которому становится возможным содействовать осознанию субъектом себя в качестве источника своего поведения и деятельности как оснований становления и развития личности [6].

В нашем опыте вариантом воплощения названных идей является использование технологии индивидуально-групповой дифференциации учебно-профессиональной деятельности студентов, разработанной нами в контексте изучения проблемы духовно-ценностной ориентации будущих социальных педагогов [8]. В наших исследованиях «духовно-ценностная ориентация предполагает организацию и управление развитием нравственных, познавательных, эстетических и других взаимоотношений личности с другими людьми (в том числе сверстниками, родителями, педагогами и т.д.) в соответствии с актуальными и предстоящими возрастными и личностными задачами развития» [11, С.152]. С этих позиций основными направлениями организации духовно-ценностной ориентации в вузе являются «обеспечение субъектной позиции студентов в овладении практическим опытом социально-профессионального взаимодействия; организация усвоения позитивного социального опыта в жизнедеятельности студенческих групп с максимально возможным использованием специфики содержания будущей профессии; оказание индивидуальной помощи студентам, направленной на психолого-педагогическую поддержку и коррекцию развития их личности, развитие личностной и профессиональной рефлексии, выработку адаптивных способов психологической защиты» [11, С.152-153].

Психолого-педагогический потенциал разработанной технологии заключается в обеспечении педагогической помощи будущим специалистам в самораскрытии личности каждого, в овладении профессиональными знаниями и умениями, в личностном и профессиональном саморазвитии в учебно-профессиональной деятельности на основе индивидуально-групповой дифференциации ценностных ориентаций. Это обеспечивается последовательной, систематичной реализацией содержания учебных дисциплин психолого-педагогической и предметной направленности, учебной и производственной практик, выстраиванием деятельности преподавательского коллектива в соответствии с логикой взаимосвязанных, последовательно сменяющих друг друга этапов: 1) диагностико-прогностического, 2) подготовительного, 3) реализационного, 4) промежуточной диагностики и коррекции, 5) диагностико-результативного.

*1. Диагностико-прогностический этап* предполагает диагностику ценностных ориентаций студентов, сбор дополнительной информации о них (успеваемость, отношение к профессии, к учёбе, к жизни факультета и группы, к своим однокурсникам, к преподавателям), соотнесение полученных данных. На этом этапе осуществляется дифференциация студентов на группы соответственно полученных диагностических данных, прогнозирование возможного характера развития каждой из них, формулирование ожидаемых результатов в соответствии с позитивной духовно-ценностной ориентацией, прогнозирование возможных «рисков» развития групп и отдельных студентов.

В исследовании для диагностики системы ценностной ориентации студентов была использована методика М. Рокича, которая позволила условно выделить следующие группы студентов:

- с позитивной духовно-ценностной ориентацией,*
- скорее позитивной духовно-ценностной ориентацией,*
- с противоречивой духовно-ценностной ориентацией,*
- скорее отрицательной духовно-ценностной ориентацией,*
- с отрицательной духовно-ценностной ориентацией.*

Учитывая характеристики каждой из групп, на следующем этапе технологического цикла предполагается разработка заданий и планирование их использования с целью влияния на характер и направление развития в процессе учебно-профессиональной деятельности.

*2. Подготовительный этап* связан с разработкой для студентов трёх типов заданий, выступающих в качестве самостоятельных или взаимосвязанных друг с другом и дополняющих друг друга. В исследовании применялись три вида заданий: фронтальные, групповые, индивидуальные.

*Фронтальные задания* – основаны на синтезе требований предстоящей профессиональной деятельности, связанной с организацией позитивной духов-

но-ценностной ориентации воспитанников, конкретной учебной дисциплины или соответствующего вида практики. Эти требования отражены в соответствующих разделах рабочих программ дисциплин и практики. Общие фронтальные задания наиболее продуктивны в связи с достижением общих целей и задач учебной дисциплины, её раздела или темы, занятия в целом или конкретной программы практики. Эти задания являются общими и обязательными для всех студентов, предполагают обязательность выполнения каждым, выборочную или общую (по списку) проверку педагогом.

Однако фронтальные задания, обращённые ко всем исполнителям, не позволяют в полной мере учитывать специфику духовно-ценностных ориентаций студентов в процессе учебно-профессиональной деятельности. Это позволяют сделать групповые задания.

*Групповые задания* основаны на учёте общих и индивидуальных особенностей ценностных ориентаций будущих специалистов и способствуют взаимовлиянию и взаимообогащению студентов с разным характером направленности системы ценностных ориентаций. Групповые задания предполагают и рассчитаны на тесное взаимодействие участников в ходе их выполнения. Отметим, что при компоновке групп учитываются:

- а) представленность разных вариантов направленности ценностных ориентаций (позитивная, скорее позитивная, противоречивая, скорее отрицательная, отрицательная);
- б) представленность юношей и девушек в группе;
- в) психологическое принятие студентов с низким статусом, противоречивой или отрицательной направленностью ценностных ориентаций;
- г) возможность негативного лидерства и распада деятельности группы.

В целом группы формировались:

- 1) по характеру направленности ценностных ориентаций студентов;
- 2) по общности содержания задания (группы, готовящие краткое сообщение на общую тему; группа, совместно готовящая рекламу периодических педагогических изданий; группа экспертов в тренинге; группа, рецензирующая курсовые работы студентов младших курсов; группа, подбирающая примеры для иллюстрации конкретных теоретических положений или закономерностей);
- 3) по функциональной взаимозависимости при выполнении отдельных частей общего задания внутри группы (группа, готовящая аннотированный обзор периодической литературы для профессиональной дискуссии; группа, составляющая различные части общего конспекта совместно проводимого тренинга, психолого-педагогического консилиума);
- 4) по функциональной взаимозависимости при выполнении отдельных частей общего задания в процессе межгруппового взаимодействия (группа, го-



товящая задания для олимпиады в рамках месячника науки; группа, разрабатывающая тематику творческих мастерских в рамках месячника науки; орггруппа по разработке пленарных заседаний в день открытия месячника науки и т.д.).

*Индивидуальные задания* основаны на учёте индивидуальных особенностей системы ценностных ориентаций студентов и предназначены для раскрытия и развития творческой индивидуальности каждого студента, вовлечение его в деятельность, способствующую закреплению позитивной или изменению негативной системы его ценностных ориентаций на основе позитивного опыта деятельности и взаимодействия.

Индивидуальные задания и индивидуальная форма взаимодействия педагога со студентами как способ целенаправленного влияния на изменение ценностных ориентаций студентов в процессе учебно-профессиональной деятельности весьма эффективны. Они позволяют осуществлять «взращивание» субъектности на основе учёта индивидуальных особенностей студента, системы его ценностных ориентаций, оказывать необходимую индивидуально направленную педагогическую помощь и поддержку, осуществлять рефлекссию и коррекцию результатов развития конкретного студента. Однако трудоёмкость и временные затраты на этот вид деятельности не позволяют использовать его в необходимом объёме. Поэтому более продуктивным вариантом использования данного вида заданий стала максимально возможная индивидуализация некоторых фронтальных и групповых заданий. Это достигалось за счёт необходимости личного участия каждого студента либо в обязательном выполнении аналогичных для всех заданий, либо конкретизацией функций и задач каждого участника по выполнению общего задания.

В нашем опыте реализован один из важнейших механизмов изменения ценностных ориентаций, связанный с включением студентов в деятельность даже вопреки их установкам (Л. Войтасик) [2]. Для этого применялись индивидуальные задания, способствующие осознанию себя, своих ценностных ориентаций и установок по отношению к профессиональной деятельности, к воспитанникам и самому себе, к другим партнёрам. Это создавало возможность изменить своё отношение к ним и самому себе, прогнозировать реальные действия, необходимые для этого; обеспечивающие понимание своей позиции и своей роли в собственном развитии, развитии других, а также преодоление психологических защит от нежелания выполнять соответствующую деятельность.

Практическое использование приведённых вариантов заданий для организации работы студентов в соответствии с полученными результатами диагностики ценностных ориентаций и прогнозом их развития осуществлялось непосредственно на следующем этапе технологического цикла – реализационном.

3. *Реализационный этап.* Реализация индивидуально-групповой дифференциации учебно-профессиональной деятельности студентов осуществлялась в процессе:

- консультаций (индивидуальных, групповых, фронтальных);
- организации группового взаимодействия;
- организации межгруппового (массового) взаимодействия.

*Консультации* как форма организации индивидуально-групповой дифференциации учебно-профессиональной деятельности студентов предполагают постановку, уточнение и конкретизацию цели и задач деятельности по выполнению задания или серии взаимосвязанных заданий, анализ трудностей, их причин и способов преодоления. В исследовании условно выделены в качестве самостоятельных по преимущественным целям и задачам консультирования студентов следующие виды консультаций: *консультация – постановка цели и задач; консультация – рефлексия деятельности или промежуточных её результатов; консультация – методическая помощь; консультация – подведение итогов.*

Представленные виды консультаций могут быть как фронтальными, групповыми, так и индивидуальными. Фронтальные консультации продуктивны при постановке общих целей деятельности, знакомстве с планом и программой, общим ходом деятельности. Они позволяют проинструктировать всех студентов курса или академической группы, рассчитаны на учёт общего в выполнении заданий и программе деятельности.

Групповые и индивидуальные консультации наиболее продуктивны при необходимости учёта специфики ценностных ориентаций студентов, в организации закрепления позитивного опыта деятельности и взаимодействия, установления отношений к деятельности, партнерам и к самим себе.

На индивидуальное консультирование приглашаются студенты в плановом порядке для осуществления контроля выполняемой деятельности, регулирования её посредством рефлексии и методической помощи. Индивидуальные консультации позволяют осуществить дифференциацию учебно-профессиональной деятельности, в частности, в аспекте анализа её процесса и результата, достигнутого каждым студентом, посредством:

- учета уровня готовности студента к выполнению задания;
- выявления минимального успеха, его факторов, причин последствий;
- установления запланированного недостигнутого результата, его причин, факторов, последствий;
- побуждением самооценки достигнутых результатов, стимулированием поиска ресурсов и перспектив развития.

Особо отметим индивидуальные консультации студентов, испытывающих затруднения в ходе выполнения заданий и педагогической практики. Среди основных затруднений нами отмечены следующие:

- непонимание роли и места конкретного задания в общей системе профессиональной подготовки;
- конфликты, связанные с неумением установить контакт с педагогами, воспитанниками, однокурсникам;
- отсутствие мотивации деятельности;
- избегание ответственности;
- уход (отказ) от деятельности;
- фрагментарность деятельности;
- неуверенность в себе.

Реализация технологии индивидуально-групповой дифференциации в групповом и межгрупповом взаимодействии позволяет осуществлять дифференциацию фронтальных заданий и форм организации учебно-профессиональной деятельности с учетом большего охвата студентов и предоставления им возможности проявить субъектную позицию в закреплении, стабилизации или изменении соответствующих социальных установок и ценностных ориентаций. За счет расширения диапазона возможностей, репертуара ролей и круга партнеров в групповом взаимодействии при помощи описанной технологии преодолеваются стереотипы в представлениях о себе, в отношениях, сложившихся в академической группе или на курсе.

4. *Этап промежуточной диагностики и коррекции.* С одной стороны, выделение данного этапа в самостоятельный достаточно условно, поскольку на протяжении всего технологического цикла осуществляется экспресс-диагностика и коррекция социальных установок студентов, изменений в их поведении, в отношениях и т.д. в процессе обратной связи. С другой стороны, этап промежуточной диагностики и коррекции необходим как самостоятельный при более длительных периодах взаимодействия, связанных с выполнением конкретного задания, серии взаимосвязанных заданий, особенно в процессе группового и межгруппового взаимодействия.

В нашем исследовании методом наблюдения и независимых характеристик фиксировались изменения в поведении студентов, их отношениях к учебе, делам, группе, самим себе, однокурсникам, преподавателям, а также в результатах их деятельности. Результаты промежуточной диагностики служат материалом для сравнения с данными первого, диагностико-прогностического этапа, анализа эффективности подготовительного и реализационного этапов. На этой основе осуществляется коррекция технологического процесса посредством возврата на второй этап, связанный с подготовкой заданий и организационной

работой по их выполнению, или на третий – реализационный с усилением промежуточной диагностики и коррекции. Таким образом, коррекция предполагает уточнение и необходимое изменение подготовительного и реализационного этапов. Это означает более точный подбор индивидуальных и групповых заданий, определение ролей студентов, составление плана действий, поиск способов их реализации, выбор партнеров по взаимодействию.

5. *Диагностико-результативный этап.* Данный этап является завершающим в технологическом цикле индивидуально-групповой дифференциации учебно-профессиональной деятельности студентов. Он предполагает проверку эффективности влияния предпринятых действий по стабилизации и изменению социальных установок студентов посредством обеспечения им психолого-педагогической поддержки и помощи в личностном и профессиональном саморазвитии в процессе учебно-профессиональной деятельности.

На этом этапе проводится заключительная диагностика системы ценностных ориентаций и социальных установок студентов, полученные результаты обобщаются и соотносятся с результатами первичной диагностики. В зависимости от характера произошедших изменений планируется последующий технологический цикл с учетом усложнения заданий и особенностей развития студентов.

В целом, представленная технология индивидуально-групповой дифференциации учебно-профессиональной деятельности студентов позволяет компенсировать недостаточный уровень развития учебной деятельности и ее предшественников на более ранних возрастных этапах за счет разнообразия и постепенного усложнения видов заданий, расширения диапазона взаимодействия со сверстниками и другими социальными партнерами, содействия развитию рефлексии и профессионального самосознания.

#### Список литературы

1. *Вавилова Л. Н.* Специфика профессиональной идентичности студентов-бакалавров // Вестник МФЮА. 2015. № 4. С. 224–228.
2. *Войтасик Л.* Психология политической пропаганды. М.: Прогресс, 1981. 280 с.
3. *Выготский Л. С.* Вопросы детской (возрастной) психологии // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. С. 243–403.
4. *Герасимова А. С.* Особенности учебной мотивации студентов в условиях перехода к двухуровневой системе высшего образования [Электронный ресурс] // Вестн. Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2010. № 2 (8). С. 116–121. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-uchebnoy-motivatsii-studentov-v-usloviyah-perehoda-k-dvuhurovnevoy-sisteme-vysshego-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 11.10.2020).
5. *Голованова Н. Ф.* Бакалавриат как педагогическая проблема // Высшее образование в России. 2009. № 6. С. 36–40.

6. *Кравцова Е. Е.* Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4. С. 42–50.
7. *Нижегородцева Н. В., Собакина О. А.* Личностные особенности российских студентов в новых образовательных условиях // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 1. С. 209–214.
8. *Щелина Т. Т.* Духовно-ценностная ориентация социальных педагогов: монография. М.: МПГУ, 2006.
9. *Щелина Т. Т., Беганцова И. С., Маркеева М. В.* Социально-психологические особенности студентов в контексте современных проблем воспитания в вузе // В мире научных открытий. 2014. № 11–11 (59). С. 4446–4461.
10. *Щелина Т. Т.* Социальное воспитание в системе уровневого психолого-педагогического образования: опыт моделирования // Педагогическое образование и наука. 2016. № 4. С. 30–34.
11. *Щелина Т. Т.* О духовном измерении педагогики // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 151–154.

**Camila Borges**

Master in Neuropsychology, Instituto Luria de Neuropsicologia, Brazil

**Caio Morais**

Instituto Luria de Neuropsicologia, Brazil

**Камила Боргес**

Магистр нейропсихологии, Институт нейропсихологии им. А. Р. Лурия,  
Бразилия

**Кайо Морэс**

Институт нейропсихологии им. А. Р. Лурия, Бразилия

## **PROPOSAL OF AN INSTRUMENT FOR ASSESSING CHILD DEVELOPMENT THROUGH PLAYING ACTIVITY**

**Abstract.** Playing has been one of the markers of child development that has received greater attention from the specialized scientific community and has been explored from diverse perspectives. By playing, the child develops integrally in the cognitive, affective, motor, moral, linguistic, and social aspects. The current study proposes an instrument to investigate the ontogenetic development of playing based on the theory of Vygotsky's periodization of child development, Leontiev's theory of activity, and Elkonin's theory of play.

**Keywords:** play, age-related periodization of child development, cultural-historical psychology, cognitive development, social development, assessment of ontogenetic development of play.

## ПРЕДЛОЖЕНИЕ ИНСТРУМЕНТА ДЛЯ ОЦЕНКИ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Аннотация.** Игра – один из маркеров развития ребенка, который привлек большое внимание научного сообщества и исследовался с разных точек зрения. Играя, ребенок интегрально развивается в когнитивных, эмоциональных, моторных, моральных, языковых и социальных аспектах. Настоящая статья предлагает инструмент для исследования онтогенетического развития игры на основе теории периодизации развития ребенка Выготского, теории активности Леонтьева и теории игры Эльконина.

**Ключевые слова:** игра, возрастная периодизация развития ребенка, культурно-историческая психология, когнитивное развитие, социальное развитие, оценка онтогенетического развития игры.

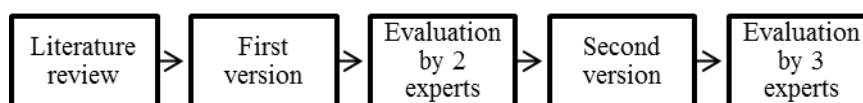
### INTRODUCTION

Playing has been one of the markers of child development that has received greater attention from the specialized scientific community and has been explored from diverse perspectives. By playing, the child develops integrally in the cognitive, affective, motor, moral, linguistic, and social aspects. Therefore, psychologists and educators dedicate themselves to studying the influences of playing in the development and learning process. There is abundant literature about diverse areas that study playing in children. The current study proposes an instrument to investigate the ontogenetic development of playing based on the theory of Vygotsky's periodization of child development, Leontiev's theory of activity, and Elkonin's theory of play.

### INSTRUMENT ELABORATION

The "Protocol for the Evaluation of the Development of Playing Activity" was evaluated by five specialists: three masters and two Ph.Ds who analyzed the instrument's theoretical basis, structure, applicability, and usefulness in different contexts. The instrument obtained final approval and was published in a book (Morais et al., 2019). The diagram below (Figure 1) illustrates all steps of the instrument elaboration.

**Figure 1. Instrument elaboration process**



Note. Elaborated by the authors.

## **THEORETICAL PRINCIPLES**

For Vigotsky, child development occurs through the mastery of the forms of human activities developed historically, which permeates the construction of his personality and consciousness dynamically through stages or periods (Vygotski, 2012a; Chaiklin, 2019). For each age, there is a leading activity that determines fundamental changes in the child's psyche so that mental development is consciously regulated by it, reorganizing it on a new basis that prepares it to a higher level (Leontiev, 2010a, 2010b; Solovieva & Quintanar, 2008; Vygotsky, 2012). Until the age of 6, different forms of playing activity, within particular stages and characteristics, have a guiding role in child development. For Vigotsky (2009), the playing activity creates a proximal development zone, as it contains developmental trends. Elkonin (2009a) defines playing as a variety of social practices inherent to human development, which consists of reproducing in action any phenomenon of life.

Elkonin (2009b) added stages of playing development to psychological ages by discussing its effects on the child's psychic development. The first one is the non-specific manipulation play, which appears during the "First year," around 05 months, and evolves in connection with sensorimotor coordination, contributing to the fixation of eye-tracking capabilities, eye-to-eye integration, hand, grasp, palpation of the object, and three-dimensional perception. These skills are necessary for the child to manipulate and act with the objects (Elkonin, 2009b).

At the end of the first year (beginning of "Early childhood"), there is an interest in learning to manipulate and use objects as instruments with a socially elaborated function. Under the mediation of the other, the child obtains practical knowledge and encouragement, and praise. Thus, the object play appears characterized by carrying out practical actions corresponding to everyday objects (Elkonin, 2009a, 2009b).

From the age of two, actions with objects become increasingly varied, and children intentionally begin to experiment with new ways of using them, producing new results by starting the symbolic play in which symbolic actions gradually become more complex (Elkonin, 2009b; Solovieva, González-Moreno & Quintanar, 2015).

At the "Pre-school" age, these objects and symbolic actions that started in the previous period continue to develop and configure an even more complex form of play: the thematic play with social roles. This is divided into two fundamental stages: from three to five years and five to seven years (Elkonin, 2009b). The essential thing is the transition of fundamental content, of the play's central aspect, what the child reconstitutes from his activity with adults. Previously determined by object actions, of social orientation, corresponding to the logic of real actions, the content starts to be delineated by the social relations between people and the social sense of the activity, in correspondence to real interpersonal relations (Elkonin, 2009b).

In the "School age," the game of rules enables the complex thematic play with social roles. According to Leontiev (2010a), the role and the imaginary situation, previously explicit, become implicit, which gives prominence to the rules, which by its turn, becomes explicit, requiring an increased awareness of the objective of the game. Respect for these rules favors the development of positive cooperative relationships and the ability to control one's behavior and subordinate it to a defined purpose (Leontiev, 2010a).

### **INSTRUMENT STRUCTURE**

Considering all stages of child development, the protocol has five sections, each one evaluates a specific type of playing activity for each psychological age. All tasks were prepared based on manuals, experiments described in books, and other consulted protocols (Coriat, 1991; Poblano, 2003; Elkonin, 2009; Pérez, 2009; Leontiev, 2010a, 2010b; Solovieva & Quintanar-Rojas, 2012, 2014). The Table 1 below specifies the contents of each section of the protocol.

*Table 1.*

| <b>Protocol content and structure</b>     |  |
|---|--|
| Assessment of the child in the first year | - Subdivided into four quarters.<br>- Evaluates psychomotor development, interaction with others and non-specific object manipulation. |
| Object play assessment                    | - Assesses the development of cultural actions with objects.   |
| Symbolic play assessment                  | - Assesses the development of the symbolic actions.  |
| Roleplay assessment                       | - Evaluates child's performance in free and structured social roleplay.  |
| Explicit-rules play assessment            | - Assesses the ability to follow pre-established rules from active and table games.  |

Note. Elaborated by the authors

Also, one of the main contributions of this instrument is its qualitative assessment methodology enabled to record three types of responses: those the children do with autonomy, those they do with mediation, and those they cannot do even with mediation. It is important to mention that we considered three forms of mediation: verbal (orientation questions), practical model of action, and direct action by the adult with the child.

### **CONCLUSIONS**

In conclusion, the authors hope that this protocol contributes to disseminate forms of assessment that are less centered on pathology and more centered on the development process. It also contributes to increase the clinical knowledge about children's psychological age characterization as a first step to overcome development and learning difficulties during the rehabilitation process. Finally, it could be useful



to support pedagogical practices in early childhood education on the child's psychological preparation for studying, reducing the likelihood of learning difficulties.

### References

1. *Chaiklin S.* (2019). Age as a historical materialist concept in cultural-historical theory of human development. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia*, v. 3, n. 3, p. 1–27. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/OBv3n3.a2019-51707>. Acesso em: 17 abr. 2020.
2. *Elkonin D. B.* (2009a). *Psicologia do Jogo*. São Paulo: Martins Fontes.
3. *Elkonin D. B.* (2009b) Hacia el problema de la periodización del desarrollo en la edad infantil. In: Quintanar L., Solovieva Y. (org.) *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, p. 191–209.
4. *González-Moreno C. X.* (2018). Intervención en un niño con autismo mediante el juego. *Colombia: Revista de la Facultad de Medicina*, v. 66, n. 3, p. 365–374. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v66n3.62355>. Acesso em: 25 out. 2019.
5. *Leontiev A. N.* (2010b). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: Vigotsky L. S., Luria A. R., Leontiev A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.
6. *Leontiev A. N.* (2010a). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vigotskii, L. S., Luria A. R., Leontiev A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (p. 119–142). Tradução: Maria da Venha Villalobos. São Paulo: Ícone.
7. *Leontiev A. N.* (2010a). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vigotskii, L. S.; Luria A. R.; Leontiev A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria da Venha Villalobos. São Paulo: Ícone, p. 119–142.
8. *Leontiev A. N.* (2010b). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: Vigotskii L. S., Luria A. R., Leontiev A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (p. 59–83). Tradução: Maria da Venha Villalobos. São Paulo: Ícone.
9. *Morais C.* and cols. (2019). *Método de Avaliação e Estímulo da Atividade Lúdica: Abordagem Histórico-Cultural*. São Paulo: Memnon.
10. *Pérez M. C. S.* (2009). *Valoración neuroconductual del desarrollo del lactante*. CBS: México.
11. *Poblano A.* (2003). *Detección y estimulación tempranas del niño con daño neurológico*. ETM: México.
12. SATEPSI (2020). Conselho Federal de Psicologia. Testes Favoráveis. Disponível em: <http://satepsi.cfp.org.br/testesFavoraveis.cfm>. Acesso em: 17 abr. 2020.
13. *Solovieva Y., Quintanar-Rojas L.* (2008). Aproximación histórico-cultural: fundamentos teórico-metodológicos. In: Eslava-Cobos J., Mejía L., Quintanar-Rojas L., Solovieva Y. (Eds.). *Los trastornos del aprendizaje: perspectivas neuropsicológicas*. Bogotá: Instituto Colombiano de Neurociencias.
14. *Solovieva Y., Quintanar-Rojas L.* (2012). *La actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas.
15. *Solovieva Y., Quintanar-Rojas L.* (2014). *Evaluación del desarrollo para niños preescolares menores*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

16. *Vigotsky L. S.* (2009). Fragmento das anotações de Vigotsky para conferências sobre psicologia infantil. In: Elkonin D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes.
17. *Vygotsky L. S.* (2012). *Obras escogidas*. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje. Tomo IV.

**Ricardo Lana Pinheiro**

PhD in Psychology  
Psychotherapist and Professor,  
Universidade de São Paulo, Brazil

**Рикардо Лана Пиньейро**

д-р психологии, психотерапевт и профессор,  
Университет Сан Пауло, Бразилия

## **HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY, PARENTING AND CONCRETE CONDITIONS: EXPERIENCES FROM THE BRAZILIAN CONTEXT**

**Abstract.** This work aims to present reflections upon an experience in group psychotherapy with fathers, based on the historical-cultural theory, developed in Brazil. The groups are online, developed weekly, in 90-minute conversations, and there are text message exchanges more frequently. There are six members from all over Brazil, whose ages range from 27 to 44 years old and they all have one or two kids, with the minimum age being 2 years old and, the maximum, 7 years old. The mediation in the encounters invites the members to think in who they are becoming and some themes are highlighted: a lack of emotional vocabulary and recognition, which relates to the fathers' own socialization as kids and has impacts on how they raise their children, willing to be more present; how to view situations with the children as processes, more than isolated events. The group experience shows that this setting is rich because it makes it possible for different people, from various backgrounds, to share experiences, points of view and stories of life, with the mediation of the therapist. This allows the members to build new ways of thinking and relating to the world, since the possibility of talking makes it possible to organize and integrate thoughts and feelings.

**Keywords:** psychotherapy; parenting; human development; social-historical theory; group therapy.

## **ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, РОДИТЕЛЬСТВО И КОНКРЕТНЫЕ УСЛОВИЯ: ОПЫТ ИЗ БРАЗИЛИЙСКОГО КОНТЕКСТА**

**Аннотация.** В статье представлен опыт групповой психотерапии с отцами, основанной на историко-культурной теории, разработанной в Бразилии. Группы действуют в режиме онлайн, создаются еженедельно, в рамках 90-минутных бесед; чаще всего происходит обмен

текстовыми сообщениями. Групповая форма работы дает возможность людям разного происхождения делиться опытом, точками зрения и историями из жизни при участии терапевта. Это позволяет участникам осваивать новые способы мышления и отношения к миру.

**Ключевые слова:** психотерапия, воспитание, человеческое развитие, социально-историческая теория, групповая терапия.

## **INTRODUCTION**

This work aims to present reflections based on the experience of a therapeutic group held with fathers in Brazil, based on the historical-cultural theory, developed by me, a Brazilian psychologist, doctor in psychology and father of two children (3 years and 10 months old). The groups happen online, on a weekly basis, via 90-minute videocalls.

The members are from different regions of Brazil and have one or two children. They are all middle-class men that came to know about the groups by social networks (parenting groups) or the work of digital influencers in parenting. So, all of the participants were already familiar with discussions about gender equality, the father's participation in fostering and raising children.

## **THEORETICAL FRAMEWORK**

The work of Lev Vygotsky [1–3] is the main inspiration for the practice, alongside with its materialistic, Marxist basis [4, 5]. Vygotsky's writings are characterized by the search to overcome dualist theories and points of view, that separate things like body and mind, individual and society, behavior, thought and feelings [1, 6]. Thus, the theoretical stance considers subjectivity and development in a dialectic, processual and dynamic way [6], in which it is impossible to understand the individual separated from its context, social-economical characteristics and spaces of living and history (both individual and societal).

In the therapeutical setting, this appears as a concern with the biological (motor, neural, for example) and historical-social (society, politics, economy, ideas about genders, fatherhood) basis for development. Alongside, there is an intergenerational aspect that's central to the discussions, considering that the participants, while having different backgrounds, share the fact that the ways how they have been raised bring direct effects on their parenting.

These elements are united in the social genesis of conscience – the higher mental functions exist in the social world before they are part of the individual [1]. That is, when a baby is born, he or she doesn't carry seeds that guarantee how the development will happen; the ways by which we think, feel, talk and even our senses are developed are social, and the child has to act in the world in order to appropriate of these functions, what leads to different ways of viewing the world and notions of, for example, intelligence [7].

The other aspect of the historical-cultural theory that's central to the clinical practice, as highlighted by Melo and Rocha [8], is the dialectical historical materialist method. Individual and social are part of each other; each one constitutes, dialectically, the other. Thus, in the clinical setting, the interventions and analysis consider, at the same time, the history of the participants and of society in a broader stance.

These characteristics of the theory mean that the individual develops not as a mirror of what happens around him or her, but by acting upon it [2]. The relation with the world is mediated by culturally built instruments and signs – in different cultures, the mediation occurs based on different symbols, as well as internal ways of directing the actions. The development course is attached to the mediators, being the language the main one, the one that separates the human being from other animals, given that it allows the social transmission of knowledge throughout time and generations [9] – that is, culture.

These characteristics of theory are central to the clinical practice, that is a privileged activity to promote human development, specially by conversations, that is, linguistic exchanges. Thus, psychotherapy is seen as a space for mediation, development and subjectivation in which elements are, initially, in the social world and, in the flow of the conversations and reflections, become internal and, more, conscient, given that the conscience is the superior process that integrates thought, language, imagination, memory, amongst others [8].

This integration has to incorporate both cognitive and affective elements – the ways human beings drive their behaviors and thoughts are generated by motivation, desires and needs [1]. Thus, in the psychotherapeutic setting, the therapist must consider this integration, as well as the fact that the conscience is developed as the person thinks about his or herself – as the person acts with relation with his or herself [10], considering also affections, as Delari Jr. puts, it is the conscience of someone towards something [10].

The person emerges, thus, in the social relations, in concrete conditions in which he or she develops certain functions, roles and relates to social expectations – for example, as father, son, student, teacher, worker. In different circumstances and spaces, the roles that the person has to perform vary, but the person remains the same, with his or her memory, history, feelings – elements that do not vanish as the circumstances change [10]. With these different roles and expectations brought by the social world, come different psychological functions; these are internalized by the person in a way that the interactions of mental functions take the place of the interaction of people [11]. The roles that were initially interpersonal become intrapersonal; personality is understood as a totality of social relations, by which higher mental functions are developed [11]. In this process, personality develops as

a drama in which the interaction of psychological functions takes the place of people's interactions.

This drama takes place in the concrete world, and, in the same direction, the relation of the person with the world makes sense only by its relation with the world, that happens by the *perezhivanie* [12], that is emotionally and cognitively charged, that constitutes the unit between personality and environment.

Linguistic exchanges are the main resource for therapy, given that they build the thinking processes – the senses produced by the person, in relation to the cultural meanings, are central. By the conversational settings, it is possible to make it possible for functions and ways of thinking to become, from interpersonal (shared by the members in the therapeutic setting) to intrapersonal (having a sense for the individual and, as they become conscient, changes can occur in subjectivity). In this logic, the therapeutic setting acts as a promoter of zones of proximal development (ZPDs) [1,13]. The ZPDs are zones between what the person already can do by him or herself (the actual zone) and what he or she cannot do alone yet (potential), but with the help of others (the therapist, the group).

By this brief introduction, we wish to highlight some of the main aspects of the vygotskian theory and its relevance to psychotherapy, leading to a practice that considers a historical analysis of the process of the constitution of subjectivity [8], more than of mere objects brought to sessions. In this process, the therapist, as an active and available person to listen and intervene based on a theory, acts as a mediator that helps the person to think about his or her own subjective dramas, *perezhivaniies* and possibilities, considering the concrete conditions [8].

## **METHOD**

The therapeutic group has started in November 2019, so, in the moment this paper is written, it has had 11 months of duration and 43 encounters. It is composed only by fathers that sought the group by own initiative. Throughout the months, it has gone through some changes in terms of members, but always had five or six members. There are, currently, six members in the group, of which two are present since the first encounter, one since December 2019, one since February 2019 and two since September 2020.

The encounters happen in a weekly basis, with 90-minute videocalls. The themes vary from conversations about the children, their development and strategies, to relationships, positioning in the work market and masculinities. The themes are, in most cases, brought spontaneously by the members. Alongside with the virtual synchronous groups, there is a group in a messaging application in which the members exchange with greater frequency.

## Participants' backgrounds

All of the participants came to the group via parenting groups or indication of people who work with parents. Thus, all of the members came so far came to the group already having read and discussed about topics such as fatherhood, raising of children, human development, gender equality and other related ones.

The ages of the current members range from 27 to 44 years old who live in different regions of Brazil (one in the North, one in the South and three in the Southeast). The ages of the participants and of their children are described below:

*Table 1.*

**Basic characteristics of the participants**

| Member | Age | Children's ages        |
|--------|-----|------------------------|
| 1      | 27  | 3 (girl)               |
| 2      | 43  | 4 (boy)                |
| 3      | 31  | 3 (boy)                |
| 4      | 38  | 7 and 2 (boy and girl) |
| 5      | 44  | 6 (boy)                |
| 6      | 37  | 2 (girl)               |

## Group logic and functioning

The group has a contract to which all the members must agree beforehand. This contract includes a respectful listening, an openness to the other fathers' experiences, a non-judgmental and respectful way of talking (especially when there are discordances) and respecting the other people's moments of speech. I, as the therapist, respect and reinforce this contract when I consider necessary.

The meetings are held online, via videocalls, and, in most groups, there is not a previous theme to guide the discussions, they are open conversations about the developmental situations that impact on the lives of the fathers, their children and partners. Usually, there is a 20-30-minute introductory conversation in which each member presents his current situation and, then, some member shares his most striking moments in the week. Then, a conversation around the theme is held, with my mediation, based on the historical-cultural basis and a great focus on human development, in who we are becoming as fathers.

## REFLECTIONS UPON THE GROUP SESSIONS

As the encounters develop through time, some themes and discussions appear with greater frequency and strike the fathers more powerfully, some are always present, even if in the background.

In the first meetings, the main themes were around the construction of new roles as fathers and men. It is remarkable that, in the first participations in the groups, the vast majority of members felt uncapable to communicate emotionally and even to recognize their own feelings. When we developed further conversations, it became

clear that they had not been socialized in ways that allowed men to express and recognize their own feelings – their *perezhivaniya* were marked by cuts and negations in respect to emotionality. The process of fatherhood is described by some of them as the first moment in which they felt the need to get in touch with their own feelings, given that they had to raise a small human being who has emotional needs and, besides, as already mentioned, all of the members had previous readings about participative fatherhood. These parents said that their own fathers were responsible for providing money for the household, but were not present in emotional, affective ways, while the mothers were the emotional support providers (or repositories, since there was little or no emotional conversation with them while kids).

This path of development led me to state a phrase that has been present in the groups since then: lack (of emotional experiences) leads to potency of action, but without developing competence. Based on this logic and idea, the groups started to act as a powerful mediator and ZPD for emotional development. A remarkable moment occurred when a member of the group noticed that another one, when talking about themes that were too emotional, used to shorten the phrases, cut them in the middle. From this moment on, for some meetings, at least one time, every member stimulated others to state the phrases completely, what allowed to a great development that is recognized by the fathers themselves.

Another frequent theme is related to how to deal with certain situations with the children, especially difficult moments such as tantrums and aggressive behaviors. As the fathers' emotional vocabulary and recognition of their own feelings become conscient and develop, they become more capable of reading the situations, understanding the social situation of development of their children and the processes that lead to the specific situations – that is, a comprehension that views moments of interactions as part of a broader developmental stage in which there are characteristics of each children, based on the ages and activities developed and of their spaces and interactions [12].

Having a focus in the processes of construction of feelings and behavior allows for the fathers to recognize the relationship with their kids as dynamic, changeable and marked by different roles and dramas, considering their important function as the ones who present great part of the culture and its possibilities to the children. Usually, the therapeutic mediation has the aim of making it clear that, while children learn in a great deal by observation, this learning is not only of behaviors and ways of acting, but also of ways of thinking, feeling (the higher mental functions are internalized in this process). Besides, I always take care to analyze the situations with the goal of grasping the developmental needs of children in different moments – so, the group has a psychoeducational objective, too.

When this logic is highlighted, it becomes clearer to all of the members of the group that (in a historical-cultural view, I highlight) it is important to address, at the same time, who the kids are and, more important, who they are becoming [14]. Then, the same question that's made to the fathers in respect to themselves is made towards the children: who are they becoming? And, then, the conversations go deeper to explore the roles of the father in the world nowadays, being clear for them that just providing money is not enough and leads to an emotional lack and, so, further conversations on who they want to be and who they are becoming as fathers are powerful resources for development.

## **DISCUSSION**

The experience in the group is rich because it makes it possible for different people, from different backgrounds, to share experiences, points of view and histories of life. These settings allow the members to share, speak and listen about each other's *perezhivaniya*. This is important because, even when the facts and situations narrated are similar, the ways each one lives it carries relevant details, emotional tones, pieces of personal history turned alive in the moments of the conversations. This allows the members to build new ways of thinking and relating to the world, since the possibility of talking makes it possible to organize and integrate thoughts and feelings.

In the encounters, I, as the mediator, take care to keep the eye of an investigator towards the developmental processes present in the groups. By doing that, it is possible to highlight some elements, based on the theory, and, with these elements in hands, the group can deepen the conversations, go further and follow new developmental paths as a group and also in each member life. In this process, the members can experiment new roles, see their own situations through other eyes and other people situations through their own eyes. In this process, the group acts as ZPD, different tools are developed and shared, new ways of thinking come to conscience and new fatherhoods can be fostered.

## **References**

1. *Vygotski L. S.* (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
2. *Vygotski L. S.* (2012). *Obras escogidas. III. Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Antonio Machado Libros.
3. *Vygotski L. S.* (2012) *Obras escogidas. IV. Paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil*. Madrid: Antonio Machado Libros.
4. *Marx K.* (2009). *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial.
5. *Paulo Netto J.* (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.
6. *Vygotski L. S.* (2013). *Obras Escogidas. I. El significado histórico de la crisis de la psicología*. Madrid: Antonio Machado Libros.



7. *Ardila A.* (2017). Historical development of human cognition: a cultural-historical neuropsychological perspective. New York, NY: Springer Berlin Heidelberg.
8. *Melo A. G., Rocha E. S.* (2020, in press). Por que uma psicologia clínica Histórico-cultural? In: Lima A. I. B. L. (org.). Cartas para Vigotski: ensaios em psicologia clínica histórico-cultural. Fortaleza: EdUECE.
9. *Molon S. I.* (2009). Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. 2<sup>o</sup> ed. Petrópolis: Vozes.
10. *Delari Junior, A.* O sujeito e a clínica na psicologia histórico-cultural: diretrizes iniciais [Internet]. Umuarama; 2012. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/240631608/Achilles-Delari-O-Sujeito-e-a-Clinica-Na-Psicologia-Historico-cultural>
11. *Vigotski L. S.* (2000). Manuscrito de 1929. *Educ Soc.*; 21(71): 21–44.
12. *Vygotski L. S.* (2012). Problemas de la psicología infantil. In: Obras escogidas. IV. Paidología del adolescente Problemas de la psicología infantil. Madrid: Antonio Machado Libros; 2012. p. 249–386.
13. *Vigotski L. S.* (2004). Teoria e método em psicologia. 3<sup>o</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes.
14. *Newman F., Holzman L.* (2002). Lev Vygotsky – cientista revolucionário. 2<sup>o</sup> ed. São Paulo: Loyola.

## РАЗДЕЛ 4

# РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПСИХОЛОГИИ ТВОРЧЕСТВА И ИСКУССТВА

---

УДК 159.9

**Меер Алеся Игоревна**  
педагог-психолог,  
МБОУ СОШ № 168 с УИП ХЭЦ г. Новосибирска, Россия

**Alesya I. Meer**  
Educational psychologist,  
School № 168, Novosibirsk, Russia

### ПРОБЛЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ В ТРУДАХ Л. С. ВЫГОТСКОГО

**Аннотация.** В статье рассматриваются положения Л. С. Выготского, относящиеся к музыке, различные упоминания музыки в его научных трудах. Автор делает вывод, что Л. С. Выготский обращается к музыке, когда рассматривает происхождение, сущность и роль искусства в жизни человека и общества. Поводом для обращения Выготского к данной теме является упоминание музыки при рассмотрении проблем музыкальной психологии.

**Ключевые слова:** искусство, музыка, художественное произведение, эстетическая реакция, форма и материал произведения, музыкальная психология.

### PROBLEMS OF MUSICAL PSYCHOLOGY IN THE WORKS OF L. S. VYGOTSKY

**Abstract.** The article discusses the provisions of L. S. Vygotsky related to music, various references to music in his scientific works. The author concludes that L. S. Vygotsky refers to music when considering the origin, essence and role of art in the life of a person and society. The reason for Vygotsky's appeal to this topic is the mention of music when considering the problems of musical psychology.

**Keywords:** art, music, artwork, aesthetic reaction, form and material of the artwork, musical psychology.

На первый взгляд может показаться, что рассмотрение трудов Л. С. Выготского в контексте современной музыкальной психологии не является актуальным. Если рассмотреть «Психологию искусства», то можно отметить, что Л. С. Выготский уделял большое внимание музыке, касаясь важных характеристик искусства. Глубокое раскрытие темы возможно благодаря анализу того, насколько значимыми в современной музыкальной психологии являются труды

Л. С. Выготского. В рамках небольшой статьи достаточно сложно раскрыть все аспекты данного вопроса, но вполне возможно затронуть основные моменты, затронутые Л.С. Выготским относительно вопросов касающихся музыкальной деятельности.

Музыкальная психология как наука, даёт возможность практического применения психологических знаний в музыкальной деятельности, образовании и воспитании. Идеи Л.С. Выготского дают возможность изучить музыку с психологической точки зрения. С точки зрения Л.С. Выготского, освоение культурных ценностей, в том числе музыки, и развитие личности ребенка взаимосвязаны. В данном случае, искусство выступает как средство ценностной ориентации личности. По мнению Л.С. Выготского, ценность искусства актуализируется только при восприятии произведения искусства. В процессе восприятия музыкального произведения, содержание переходит к слушателю в процессе активного действия сознания, что дает возможность создать собственную интерпретацию содержания произведения.

Восприятие музыкального произведения в себя включает анализ элементарных звуковых сигналов, восприятие стиля, формы и содержания музыкального произведения. Восприятие музыкального произведения предполагает не только пассивное слушание, но и активную деятельность сознания. Слушатель должен уловить изменение музыкального образа, путём анализа изменения гармонии, тембра, различных средств музыкальной выразительности. Данный процесс невозможен без развития высших психических функций. Возможность думать, оценивать, сравнивать, использовать активное воображение, а также развивать память – значимые детали процесса приобщения к музыкальному творчеству.

Согласно мнению Л.С. Выготского, восприятие музыки – своеобразная форма воссоздания, которая требует творческого воображения. Для того, чтобы слушатель мог понять мысль, который автор вкладывал в то или иное произведение необходим определённый уровень эмпатии, устойчивое внимание, память и развитое мышление, дающее возможность понять структуру музыкального произведения. Необходимо творчески преодолеть свое собственное чувство, найти его катарсис [3, С. 320]. Катарсис для Л.С. Выготского не просто переживание подавленных эмоций, освобождение от них через искусство, а открытие жизненных явлений.

С точки зрения Л.С. Выготского эстетическое переживание организует поведение индивида. Он утверждает, что эстетическое переживание строится по точной модели: раздражение, переработка и ответ [2, С. 231]. Эта модель была названа Л.С. Выготским эстетической реакцией, поскольку существует ответное действие организма, вызываемое каким-либо раздражителем. Стоит

отметить, что эстетическая реакция – особая форма человеческой активности. Между исполнением музыкального произведения и восприятием слушателя всегда есть промежуток времени, что даёт возможность рассматривать эти процессы как стимул и реакцию.

Чувственное восприятие является началом эстетического переживания. В дальнейшем из внешних впечатлений слушатель выстраивает эстетический объект. В музыкальной педагогике умение создавать эстетический объект развивается постепенно, от простых действий к более сложным. Ученик начальной школы уже имеет представление о том, что звуки различаются. Звук может быть длинным, коротким, высоким, средним, низким. Ученики имеют возможность импровизировать, вначале вокальная импровизация происходит с применением репродуктивного воображения. На данном этапе, особенно важно чтобы импровизация происходила в творческой и благоприятной атмосфере. В дальнейшем, импровизация происходит уже с использованием продуктивного воображения. Для того, чтобы понять, что изображено с помощью звуков в музыкальном произведении и в каких отношениях находятся звуковые интонации, от ученика требуется сложная работа мышления и ассоциаций. Л.С. Выготский указывает на то, что термин «эмоциональное мышление», включает в себя не только переживание, но также и работу когнитивных компонентов, и личностное отношение к содержанию произведения. При этом, личностное отношение возникает при актуализации ценностей художественного произведения, элементами которого создаются ассоциации. С точки зрения Л.С. Выготского существуют три вида ассоциаций : по сходству, по смежности и по контрасту. Ассоциации зависят от опыта и есть важная часть механизма творческого воображения [1, С. 20].

Важную роль Л.С. Выготский отводит воображению, которое перерабатывая впечатление чувственного восприятия, создаёт образы. С другой стороны, воображение также как и ассоциации связано с опытом конкретной личности, жизненным опытом. Стоит отметить, что воображение выполняет эмоциональную и познавательную функцию.

Несмотря на то, что эмоциональный фактор в теории Л.С. Выготского занимает большое значение, он всё-таки считает, что специфика искусства не заключается только в выражении эстетических переживаний. Л.С. Выготский выступает против чисто гедонистического понимания искусства. Он думает, что чувства, эмоции, страсти, неотъемлемая часть содержания произведения, но они преобразуются. Кроме того Л.С. Выготский считает, что музыка даёт возможность проявиться определенной эмоции, но сама музыка непосредственно не вызывает какую-либо конкретную эмоцию [3, С. 312]. Можно отметить, что программные названия произведений дают импульс к эмоциональному воспри-

ятию музыкального произведения. Автор при передаче образа имеет возможность конкретизировать информацию передаваемую слушателю средством музыкального произведения.

В своих работах Л.С.Выготский указывает, что искусству присуща функция познания, которое выражается в форме художественного познания, определяемого особыми приемами и средствами. Этим автор выступает против исключительно познавательной, гностической функции искусства. Для Л.С. Выготского нет возможности применения исключительно образного познания, по той причине, что сам по себе образ или символ не может составить художественное произведение.

В искусстве форма не может существовать самостоятельно. Форма существует как особая реальность, созданная с целью вызвать эстетический эффект. Форму рассматривается исключительно по отношению к тому материалу, который она преобразует. С точки зрения Л.С. Выготского задача формы состоит в том, чтобы реально существующую предметную тему или эмоциональную окраску преобразовать в что-то новое для восприятия человека.

Эстетическое переживание выполняет организующую роль в нашем поведении. Л.С. Выготский утверждает, что интерес, «как внутреннее влечение, направляющее все наши силы к исследованию предмета» [2, С. 137], что является важным с точки зрения формирования учебной мотивации. Л.С. Выготский считает, что сущность воспитания заключается в формировании личности, в основе которой лежит личная деятельность, а также воспитание связывается с обучением. При помощи искусства появляется возможность проявить творческий потенциал личности, сформировать умение воспринять произведение искусства, дать возможность высказывать эстетическое суждение.

Таким образом, Л. С. Выготский обращал внимание на высокую значимость музыки для конкретного человека и общества в целом, используя ее как пример доказывая свои положения о сущности искусства. Л.С. Выготский включал музыку в качестве аргумента анализируя искусствоведческие теории. Во многом, Л. С. Выготский ориентировался на музыку при обосновании требований к эстетическому воспитанию. Он обращался к музыке в качестве примера описывая средства воздействия произведения искусства на чувственное восприятие, при изложении структуры и состава эстетической реакции, при анализе содержания и формы художественного произведения. Музыка включается Л. С. Выготским в метафорические сравнения при рассмотрении художественных произведений, психологических феноменов и теорий.

### Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997. 93 с.
2. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика ПРЕСС, 1999. 536 с.
3. *Выготский Л. С.* Психология искусства. Ростов н/Д: Феникс, 1998. 479 с.

УДК 159.99

**Новопашина Лариса Александровна**

канд. психол. наук, доц.,

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

**Довбыш Лилия Владимировна**

магистр психологии,

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

**Larisa A. Novopashina**

Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor,  
Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

**Lilia V. Dovbysh**

master of psychology,  
Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

### ЗАЧЕМ НУЖНЫ МЕДИАТОРЫ В СОВРЕМЕННОМ ИСКУССТВЕ?

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема посредничества и практика медиаторов в современном искусстве. Целью статьи является представление возможности использования объективно аналитического метода. Методологией работы стала культурно-историческая психология, в частности метод психологии искусства, предложенный Л. С. Выготским. В статье представлены результаты осмысления актуальности использования объективно аналитического метода и оформлена проблема подготовки медиаторов. Выделены основные противоречия практики посредничества в современном искусстве. В заключении делаются выводы о необходимости использования объективно аналитического метода в психологических исследованиях современного искусства. Авторами отмечается, что центральная идея психологии искусства, выдвинутая Л. С. Выготским, может стать ядром исследовательской программы.

**Ключевые слова:** психология искусства, объективно аналитический метод, медиатор, посредничество.

### WHY DO WE NEED MEDIATORS IN CONTEMPORARY ART?

**Abstract.** This article examines the problem of mediation and the practice of mediators in contemporary art. The purpose of the article is to present the possibility of using an objectively analytical method. The methodology of the work was cultural and historical psychology, in

particular the method of art psychology proposed By L. S. Vygotsky. The article presents the results of understanding the relevance of using an objectively analytical method and formalizes the problem of training mediators. The main contradictions of mediation practice in contemporary art are highlighted. In conclusion, conclusions are drawn about the need to use an objectively analytical method in psychological research of contemporary art. The authors note that the Central idea of the psychology of art, put forward By L. S. Vygotsky, can become the core of the research program.

**Keyword:** psychology of art, objectively analytical method, mediator.

В свое время Л. С. Выготский, преодолевая традиционную психологию искусства обращался к сдвигу «который сейчас переживают обе науки, тот кризис объективизма, которым они захвачены» [1, С. 6]. Предпринимая попытку «наметить новую область исследования для объективной психологии» [1, С. 6], Лев Семенович поставил проблему психологии искусства, предложил метод и основной психологический объяснительный принцип. Вслед за Выготским Л. С. мы предпринимаем попытку осмыслить «испытание метода» [1, С. 30] в современных контекстах, находясь в практикующей позиции в отношении современного искусства.

Обосновывая «объективно аналитический метод» психологии искусства, Лев Семенович обращался к различным видам искусства, например, к литературе [1] и театру [4].

Осенью 2018 г. в Музейном центре «Площадь Мира» можно было посетить выставку «Где я буду. Избранные произведения из коллекции Московского музея современного искусства». В г. Красноярск приехал музей современного искусства (ММОМА г. Москва) и набрал волонтеров-медиаторов на свою выставку для выполнения функции медиации.

В общении музея с посетителями медиация – это новый дополнительный формат. В проекте участвуют волонтеры, которые могут быть абсолютно не связаны с этой сферой (музейной, выставочной, искусствоведческой и т.п.). Их задача в короткие сроки изучить материал по предстоящей выставке, чтобы стать настоящим посредником между художниками современного искусства и зрителями. Однако, Лев Семенович обращал внимание на то, что по произведениям автора невозможно установить его психологию, «надо за основу взять не автора и не зрителя, а самое произведение искусства» [1, С. 28]. Выготский Л. С. полагал центральной идеей психологии искусства преодоление материала формой [1, С. 7].

В связи с этим, подготовка волонтеров как медиаторов становится проблемой.

Во-первых, волонтерами становятся люди, которые прошли собеседование, затем обучение и сдачу экзамена. Только после этого они допускались к работе медиатора на выставке.

За свою работу волонтеры-медиаторы получали различные бонусы (сертификаты, билеты в театры и т. п.). Специально проведенный опрос показал, что именно это и мотивировало людей для участия в программе. Кроме того, они сами хотят понять современное искусство, и в процессе волонтерства на выставке приобретают небольшой культурный багаж.

Во-вторых, в современной российской действительности существуют различные подходы к профессиональным характеристикам медиатора и к институту медиации, который включает устройство, статус и особенность процедур.

В словаре слово медиатор происходит от латинского *medius* – средний, срединный, а слово посредник – *mediator*.

Б.Д. Эльконин, пишет, что «...легко формально вычленишь и место посредника, и его задачу. Это то место, где совпадают переходы наличное – иное и идея – реалья, а задача состоит в том, чтобы, во-первых, открыть идеальную форму как особую реальность и, во-вторых, чтобы утвердить эту реальность в переходе наличное – иное. Но это лишь формально. Нас же должны интересовать именно общие способы открытия и утверждения, а здесь мешает кажущаяся простота методики ответа на этот вопрос. Ведь кажется, что ясно, кто является посредником, т. е. занимает место "между" идеей и реальией» [5, С. 58].

В-третьих, медиация в музее носит перманентный характер – из выставки в новую выставку. И вопрос о способах взаимодействия и подготовки волонтеров становится острым: «В какой форме и на каком материале строить обучение?»

В этом смысле наша попытка осмысления наследия Льва Семеновича направлена на обсуждение возможностей объективно аналитического метода в современном искусстве [1, С. 6]. «Общее направление этого метода...от формы художественного произведения через функциональный анализ ее элементов и структуры к воссозданию эстетической реакции...» [1, С. 29] возможно станет тем самым способом, который сможет обеспечить посредничество культурными средствами работы.

И, наконец, – художники, работающие в жанре современного искусства, часто предлагают самостоятельно интерпретировать увиденное. Концепт зачастую важнее изобразительной красоты и эстетического чувства. Зрителю не всегда открывается произведение искусства, он может быть не согласен с идеей или со способом ее трансляции. Вот здесь медиатор и нужен как ресурс, который может использовать посетитель при возникновении кризисной ситуации.

Однако многие сотрудники музея полагают арт-медиацию как ребрендинг экскурсовода. Но экскурсовод имеет специальное образование, работает с готовыми культурными фрагментами информации и может взять группу 20 человек.



Волонтеры же абсолютно не связаны с этой сферой (музейной, выставочной, искусствоведческой и т.п). Их задача в короткие сроки изучить материал по предстоящей выставке, что становится очень трудозатратным для самих волонтеров.

Кроме того, в компетенцию медиатора также входят навыки ведения переговоров. Между тем, на практике обнаружено, что волонтеры не умеют и не готовы обсуждать вопросы, задаваемые зрителями, которые, в свою очередь, «всегда требуют, чтобы искусство было понятно, но никогда не требуют от себя приспособить свою голову к пониманию» [3].

Почему именно на выставке современного искусства понадобились медиаторы?

Современное искусство нужно рассматривать в неотрывной связи со всеми остальными областями социальной жизни, в его конкретной исторической обусловленности.

Но почему данный общественный человек имеет именно эти, а не другие вкусы; отчего ему нравятся именно эти, а не другие предметы – это зависит от окружающих условий. «Свой Гамлет у каждого поколения, свой Гамлет у каждого читателя», писал Горнфельд А. Г. [2, С. 114].

Кроме того, за последние 150 лет произошел «взрыв» научно-технического прогресса. И сфера искусства разрослась в немыслимых масштабах. Удивить портретом, когда есть фотоаппарат очень сложно, появилась цифровая живопись, множество интересных способов и средств рисования. Искусство конца 20 века трансформировалось, появилось много стилей и подстилей.

Искусство стало менее понятно, так как в большинстве случаев демонстрирует мысль, а не изобразительную ценность. Появилось много наивных художников, которые не оканчивали специальные академии художеств. Политическое искусство заняло свою нишу за возможность такой свободы самовыражения, например, различные яркие перформансы.

Для возможности разобраться, например, в цветном пятне на рисунке современного художника, нужны ресурсы и такие условия, чтобы в части знакомства с искусством были стерты некоторые стереотипы. В том числе представления о важности эстетического наслаждения. И если для того, чтобы научиться пользоваться новым гаджетом необходимо изучить инструкцию, в отношении современного искусства не может быть предложено ничего подобного. Здесь и уместен медиатор, вместе с которым появляется возможность разрешить возникающие внутренние противоречия от увиденного.

«Не происхождение в зависимости от хозяйства надо выяснять, а смысл действия и значения...» [1, С. 24 -25], писал Лев Семенович.

В заключении, возвращаясь к вопросу подготовки волонтеров-медиаторов, отметим неочевидные возможности объективно аналитического метода в современном искусстве и предложим несколько возможных шагов ближайшего развития.

1. При наборе волонтеров основным критерием отбора должна стать коммуникативная компетентность. А сам отбор осуществлять на основе выявленной способности задавать вопросы, умения слушать и слышать собеседника.

2. На материале современного искусства провести психологическое исследование при помощи объективно аналитического метода.

3. В целях поиска «общего способа открытия» в медиации современного искусства разработать исследовательскую программу, в основу которой положить центральную идею психологии искусства Л. С. Выготского.

#### Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Психология искусства. СПб.: Питер, 2017. 320 с.
2. *Горнфельд А. Г.* Пути творчества [Электронный ресурс]. Пг: Колос, 1922. 232 с. URL: <http://books.e-heritage.ru/book/10085452> (дата обращения: 10.10.2020).
3. *Малевич К.* О новых системах в искусстве. Витебск, 1919 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.k-malevich.ru/works/tom1/index36.html> (дата обращения: 10.10.2020).
4. *Собкин В. С.* Комментарии к театральным рецензиям Льва Выготского. М.: Институт социологии образования РАО, 2015. 568 с.
5. *Эльконин Б. Д.* Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского). М.: Тривола, 1994. 168 с.

**Нуркова Вероника Валерьевна**

д-р психол. наук, доц., проф.,  
Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова;  
ведущий научный сотрудник ИОН РАНХ и ГС при Президенте РФ,  
Россия

**Veronika V. Nourkova**

Dr. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Professor,  
Lomonosov Moscow State University,  
senior researcher ISS RANERPA, Russia

## **ЭТЮД ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ИСТОРИИ ФОТОГРАФИИ: ОТ ПРОТЕЗИРОВАНИЯ ПАМЯТИ К ИННОВАЦИОННЫМ ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ СИСТЕМАМ<sup>1</sup>**

**Аннотация.** Проводится различение двух типов интервенции технологий в психическое функционирование человека. В первом случае, имеет место психологическое протезирование, т. е. замена слабых мест психической системы внешними элементами. Во втором случае, технические средства инициируют становление новых комплексных функциональных когнитивных органов, развитие которых ведет к антропологическому прогрессу. История фотографии рассмотрена как функциональный переход от протезирования дефицитов иконической памяти к знаковому опосредствованию систем долговременной памяти: семантической, эпизодической и автобиографической.

**Ключевые слова:** высшие психические функции, знаковое опосредствование, история фотографии, память.

## **AN ETUDE ON THE PSYCHOLOGICAL HISTORY OF PHOTOGRAPHY: FROM MEMORY PROSTHETICS TO INNOVATIVE PSYCHOLOGICAL SYSTEMS**

**Abstract.** In this paper I have contrasted two types of technology intervention in human cognition. The first, termed “crutches”, involves replacing weak cognitive blocks with strong external elements. The second, termed “wings”, employs technical means to evoke the formation of new complex functional cognitive organs. These cognitive organs lead to anthropological progress equipping human mind with a set of totally new ability. From this perspective, the history of photography is considered as a functional transition from prosthetics of iconic memory deficits to sign mediation of long-term memory systems: semantic, episodic, and autobiographical.

**Keywords:** higher mental functions, sign mediation, history of photography, memory.

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ (проект № 19-013-00387 «Викарный компонент автобиографической памяти как ресурс межкультурной эмпатии между носителями российской и китайской культурной идентичности»).

В этой статье я предприму попытку, вооружившись методологией культурно-исторической психологии Льва Семеновича Выготского, в первую очередь, тезисом о знаково-опосредствованном характере высших психических функций (ВПФ), изложить свои мысли о вкладе фотографии в траекторию развития памяти и самосознания человека современного типа. На продуктивность такого ракурса анализа указывал сам Выготский. Он писал: «Если психология хочет изучить законы памяти современного культурного человека, она, с одной стороны, должна включить сюда и те приемы, которыми он для этого пользуется, и те внешние знаки, которые создали условия социальной среды, и культурное развитие ..., а с другой стороны, учесть и те коренные изменения, которые вносятся культурным существованием и употреблением известных приемов и во внутренние психологические механизмы» [2, С. 175].

Отчасти данная статья является также ответом на генерализованную настороженность общества в отношении перспектив «технологизации» психики, размывания границ между когнитивной системой человека и техническими устройствами. Данный вектор движения культуры М.Фаликман называет «новой экстериоризацией», то есть приобретением техническими устройствами статуса неотъемлемых компонентов живой психики [7]. Поэтому мне важно сразу провести кардинальное противопоставление двух принципиально различных типов вхождения технологий в психическое функционирование человека [6].

Первый из них можно назвать идеологией когнитивных «костылей», когда внешние элементы заменяют слабые или уязвимые компоненты психической системы, становятся на их место. В данном случае происходит своеобразное «психологическое протезирование», ситуативно улучшающее функционирование, но не преобразующее его качественно. Более того, после того как «психологический протез» становится устойчивым компонентом решения определенной задачи, протезируемая функция частично атрофируется, а изъятие технического устройства влечет за собой сбой в решении задачи. Так, например, использование калькулятора ускорило и сделало безошибочными действия счета, но практически вывело умственный счет из психического репертуара современного человека.

В альтернативном подходе, речь идет о технических средствах, которые изобретаются не для компенсации сложившихся дефицитов, а для обретения качественно новых, отсутствовавших ранее психических способностей. Такие средства присваиваются в качестве инновационных компонентов комплексных функциональных когнитивных органов, продуктивно перестраивающих психику. В результате возникает феномен истинного развития ВПФ, который может трактоваться как антропологический прогресс. В противовес метафоре «когни-

тивных костылей», сочтем уместным здесь предложить метафору «когнитивных крыльев».

Открытым остается вопрос о том, какие параметры технического средства провоцируют преимущество той или иной линии его диссеминации. Имеет ли первостепенное значение замысел изобретателя или мишень в психическом аппарате, на которую направлено замещение, что закономерно ведет за собой конкретный способ включения средства в познавательную деятельность? Неясно также, способно ли средство, задуманное как «когнитивный костыль», впоследствии обрести знаковые функции и стать компонентом «когнитивных крыльев»?

Ниже, на примере фотографии, будут этюдно рассмотрены обе линии экспансии этого технического изобретения в культуру в целом и в психологический арсенал её индивидуальных представителей. При этом я буду опираться на приведенную ниже схему для концептуализации пути перехода технической новации, созданной с целью удовлетворения сложившегося в культуре социального заказа на протезирование не отвечающих актуальным потребностям социума психических функций, в статус психической инновации, выводящей развитие человека на новый этап (рис. 1).

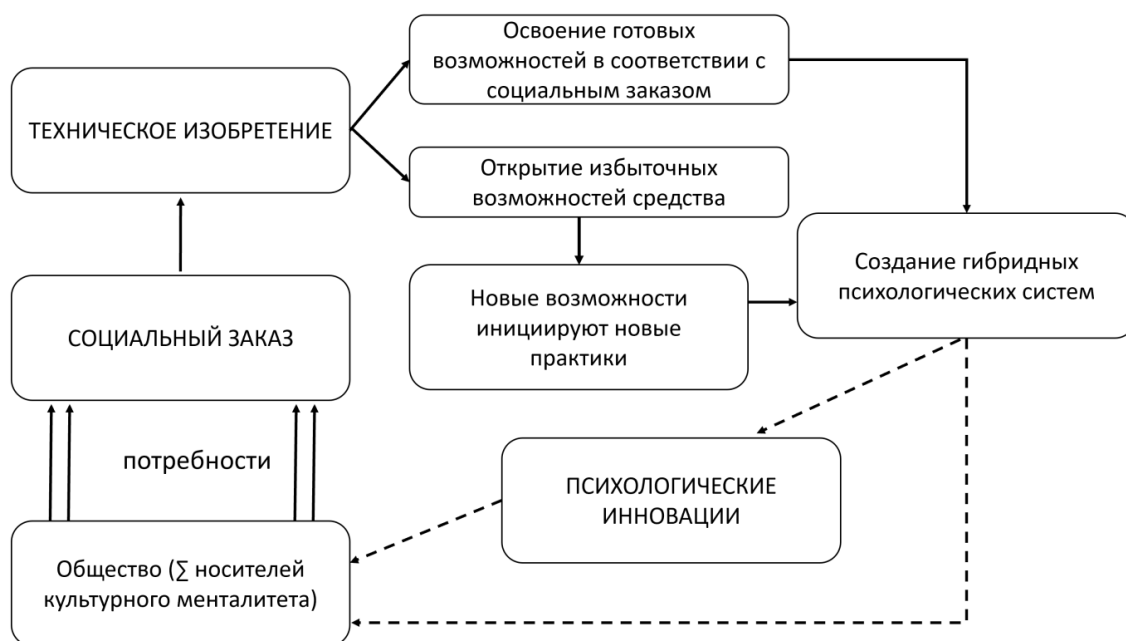


Рис. 1. Схема циклического взаимоперехода технической новации и психологической инновации.

Как представлено на данной схеме, общество, понимаемое как совокупность носителей определенного культурного менталитета, вначале артикулиру-

ет социальный заказ на изобретение. Относительно фотографии в первой половине XIX века подобный заказ заключал запрос на мультипликацию элитных объектов восприятия, быстрый общедоступный аналог живописного портрета и компенсацию очевидных недостатков памяти, в частности, неточности и непрочности мнемического следа. Характерный для этого исторического периода романтический интерес к индивидуальности человека вызывал острую потребность материализовать зрительный образ себя и других людей, обеспечить многолетнюю сохранность его аутентичности, избегнув схематизации в долговременной памяти. Данный социальный заказ оказался настолько интенсивен, что в течение нескольких лет было зарегистрировано около 20 патентов на формирующие пригодные для зрительного восприятия технологии фиксации на различных носителях отраженного от объектов света. Фотография стремительно завоевала роль полноправного, а затем и системообразующего компонента гибридных психологических систем, где объектом технического замещения выступила иконическая память.

Парадоксальным образом, психологическая теория иконической памяти была разработана 120 лет спустя после изобретения фотографии и предполагала наличие психического механизма кратковременного удержания максимально потенциально информационно насыщенного, но еще не подвергнутого категоризации отпечатка симультанной конфигурации зрительных ощущений. Однако, именно в обсуждаемый мной период необходимость «доставивания» [8] памяти была осознана как актуальный вызов. «Наши собственные глаза теряют образы, которые жизнь рисует на них. Даже родители забывают лица собственных детей после одно– или двухлетней разлуки», – с горечью писал выдающийся британский врач и поэт Оливер Венделл Холмс. Очевидно, что массивная интервенция фотографии, в качестве протеза иконического образа пролонгирующая время сохранения точного отпечатка зрительного опыта с доли секунды до бесконечности, полностью оправдала возложенные на неё надежды. Недаром, приветствуя появление фотографии, Холмс продолжает: «Фотография фиксирует наиболее текущие из наших иллюзий, становясь «зеркалом с памятью». Неувядающая искусственная сетчатка сохраняет свои впечатления навсегда. Тени остаются и после того, как отбрасывающие их люди покидают место действия» (там же).

Однако «готовые» возможности фотографии, заложенные в неё создателями в соответствии с исходным социальным запросом, были стремительно превзойдены. Стартовав как протез иконической памяти, фотография стала антропологически развивающей технологией. Динамика технологического прогресса фотографии, включающая в себя создание микрофотографии, макрофотографии, хронофотографии, рентгенографии, изменила масштаб видения, за-

крепив в картине мира отсутствовавшие в обыденном опыте сверхмалые и сверхкрупные объекты, эксплицировав внутренние среды организма, сделав доступным восприятие быстрых процессов и компрессию медленных процессов. Тот факт, что указанное приращение познавательных возможностей человека носило не количественный, а качественный характер, хорошо иллюстрирует следующий пример, относящийся уже ко второй пол. XX века.

Речь идет о публикации фотографии Земли с борта космического корабля Аполлон 17 под номером AS17-148-22727, сделанной 7 декабря 1972 г. астронавтом Харрисоном Шмиттом с расстояния в 45 тыс. км. Эта фотография, по-настоящему перевернувшая менталитет современного человека, вошла в историю под названием «Голубой мрамор» (Blue marble) и стала самым цитируемым визуальным образом всех времен. «Голубой мрамор», как акт созерцания всей планеты целиком, спровоцировал мыслительный инсайт общечеловеческого масштаба: проблемы мироустройства, которые ставили в тупик находящиеся на поверхности родной планеты, «при взгляде сверху» внезапно разрешались просто, ясно и изящно. По свидетельству современников, фотография «Голубой мрамор» распространилась через СМИ со скоростью эпидемии. Для миллиардов землян она обозначила начало новой фазы развития цивилизации. Человечество как будто осознало своё единство и взаимозависимость в необъятном пространстве космоса. Можно утверждать, что «Голубой мрамор» – эта своеобразная групповая фотография человечества, привела к массовому психологическому открытию того, что Земля – лишь маленький уголок бескрайней Вселенной и все ее обитатели связаны между собой как единая семья.

Становясь общедоступным носителем нового знания о мире, фотография, сначала фрагментарно, а потом и тотально обрела знаковые функции и отчасти идеализировалась. Приведенный выше пример показывает данный эффект относительно семантической системы долговременной памяти. Образ Земли из космоса давно эмансипирован от своего материального референта и существует в семантической памяти огромного числа людей, но не столько как нейтральное знание, сколько как экзистенциальный символ единения и надежды.

Особенно существенные трансформации вызвали в организации систем эпизодической и автобиографической памяти [4, 5] индивидуальные практики фотографирования. Институт любительской фотографии, в основных своих чертах сложившийся с изобретением гибкой фотопленки из целлулоида, массовым производством портативных фотоаппаратов и внедрением сервисной сети по проявке пленки и печати снимков, позволил миллионам фотолюбителей инициативно создавать персональные архивы визуальных «ключей» к личным воспоминаниям. Отметим, что преимущественно низкое качество любительской фотографии отнюдь не препятствовало психологическому успеху её сиг-

нификативной роли в обеспечении кодирования и воспроизведения эпизодического и автобиографического материала. Наоборот, те свойства, которые снижали ценность любительской фотографии в качестве субститута иконической памяти (изъяны композиции, выдержки, фокусировки и пр.), на мой взгляд, давали преимущество в потенциале эвокативности, то есть способности создавать и вызывать воспоминания. Значимыми факторами здесь выступили также активность самого субъекта в акте фотосъемки (эффект генерации) и элиминация наглядной составляющей, что провоцировало восприятие фотографии как обозначения того, что не изображено на ней напрямую. Таким образом, оперируя вместе с памятью (а не вместо неё), встраиваясь в мнемические системы как опосредствующий память знак, любительская фотография сигнифицировала выходящие за рамки кадра события и состояния.

За период повсеместного распространения рутинной практики любительского фотографирования с помощью аналогового фотоаппарата сложилась устойчивая и крайне эффективная гибридная психологическая система, качественно улучшившая результативность работы долговременной памяти и ставшая формообразующей относительно психологического облика человека современного типа инновацией.

Во-первых, сам акт фотографирования в условиях ограниченного количества кадров (стандартно 24 или 36) обуславливал высокую селективность съемки, служил конвенциональным средством обращения и удержания внимания («Внимание, снимаю!»), а также сегментации проживаемого опыта на дискретные события. Таким образом, уже на этапе кодирования кадр играл роль знака (мгновенного визуального референта) протяженного во времени и полимодального события. Во-вторых, технические характеристики «пленочного» фотоаппарата не позволяли оценить результат съемки непосредственно после неё. Поэтому неотъемлемой частью фотодокументации события являлось его вербальное описание. Иными словами, экипированный аналоговой камерой фотограф-любитель был вынужден сомневаться в сделанном кадре и, следовательно, прилагал усилия к тому, чтобы запомнить портретируемое событие, продумать историю, ключом к которой станет в будущем пока скрытый и поэтому интригующий снимок. В-третьих, отложенный доступ к фотографии, ожидание проявленного и отпечатанного фотоснимка имели дополнительный мнемический эффект (эффект незаконченного действия, Б.Зейгарник). И, наконец, в-четвертых, получение готовой фотографии запускало процесс повторной интеграции изображения и нарратива о событии.

В дальнейшем фотография регулярно включалась в ситуации коммуникации с другими людьми, в том числе с теми, кто не присутствовал во время свершения исходного события. При каждом успешном воспроизведении, экс-



плуатирующем именно знаковую функцию фотографии, последняя позволяла субъекту «войти» в соответствующие пласты скрыто хранящегося в его памяти материала и актуализировать перцептивно насыщенную историю события прошлого. Подчеркнем ещё раз, что в ходе воспроизведения фотография-знак не подменяет собой воспоминание, и не тождественна ему. Очевидным расхождением между фотографией и воспоминанием является и тот факт, что воспоминание – не «стоп-кадр», в нем представлен сюжет, имеющий внутреннюю динамику развития. В этом смысле статичность фотоснимка, казалось бы, вступает в противоречие с непрерывностью потока воспоминаний. Однако здесь открывается удивительная взаимодополняемость памяти и фотографии. В то время как мнемическая репрезентация эпизода прошлого характеризуется сюжетной непрерывностью, за счет фрагментарности фотография проникает в ткань воспоминания, не разрушая, а преобразуя и организовывая его.

Таким образом, фотографические технологии могут выступать как в качестве миметических средств регуляции памяти, так и в качестве знаков, обеспечивающих доступ к содержанию памяти, которое невозможно извлечь из снимка. Различные формы современного бытования фотографий успешно компенсируют базовые «конструктивные недостатки» систем памяти. Однако, важно не отождествлять инициативно сделанную фотографию с содержанием памяти об эпизоде. Память об эпизоде и память о фиксирующей эпизод фотографии могут значительно различаться, обеспечивая, тем не менее, согласованное функционирование психологической системы намеренного воспроизведения целостного и развернутого во времени эпизода – сюжета. Воспоминание тогда оказывается не просто «больше» или «меньше» фотографии, но обладает качественно иными признаками.

В соответствии с выделенными Выготским этапами развития ВПФ, в истории фотографии фиксируется переход от внешне-опосредствованной к внутренне-опосредствованной форме знакового функционирования. В одном из наших исследований (на материале аналоговой фотографии) было показано, что многочисленные неточности в воспоминаниях самих фотографий (синхронический и диахронический выход за рамки кадра, субъективное увеличение «фигуры» образа, включение дополнительных сведений и др.) не только не препятствуют успешному воспроизведению содержания стоящего за ними эпизода прошлого, но, наоборот, оптимизируют этот процесс.

Более того, в статусе идеального средства, фотография способна включаться в регуляцию психических феноменов максимально высокого уровня – автобиографической памяти и личности. Наши данные свидетельствуют о том, что в единую систему «автобиографическая память – личность» могут войти лишь очень немногие идеальные фотообразы, названные нами «ментальные

фотографии». Однако, такие фотографии, преобразовавшись в «ментальные», обретают качественно новый функциональный потенциал как относительно интегрированной в целостную жизненную историю макроструктуры автобиографической памяти, так и на уровнях диахронически протяженной личности и её вневременного смыслового ядра. На основании анализа интервью о наиболее часто вспоминаемых фотографиях, нами было описано три функциональных типа ментальных фотографий, различающихся по фокусу воспоминания. *Фокус на событии* представляет собой средство доступа к четко локализованному во времени и пространстве ценностно насыщенному автобиографическому эпизоду. *Фокус на образе себя* функционирует в качестве средства поддержания диалога с самим собой в различных временных ипостасях. *Фокус на переживании само-тождественности* (слиянии с Я) обеспечивает переживание единства своей личности и судьбы.

Вместе с тем, нами было зафиксировано [3], что дигитализация фотографии, очевидно вопреки намерениям ее изобретателей и пользователей, в значительной степени искажила статус фотографии как знакового средства регуляции памяти, редуцировав сложившуюся ранее последовательность психологических событий: эпизод – решение о его запоминании – съемка – произвольное кодирование контекста в вербальном формате – обращение к фотографии (образу фотографии) – извлечение развёрнутого контекста – генерация динамичного вербализованного воспоминания. Данный результат связан, по-нашему мнению, с тем, что возможность немедленно увидеть результат съемки на дисплее цифровой камеры субъективно избавляет фотографирующего от необходимости кодирования дополнительной информации, играющей роль страховки на случай неудачного снимка. Наивное отождествление изображенной на фотографии статичной сцены и динамичного сюжетного воспоминания приводит к тому, что при отсроченной актуализации целевого воспоминания наблюдается редукция тех его аспектов, которые представляют наибольшую ценность. Вместо целостной истории события прошлого возникает прямое описание изображения. Акт памяти подменяется актом восприятия. Причем мнемическая ущербность подобного регрессивного использования фотографии плохо рефлексируется самим вспоминающим и становится явной только в контексте коммуникации. Преодоление непродуктивной цифровой редукции требует осознанного разворачивания активности, направленной на кодирование в памяти контекста запечатленного момента. В этом смысле современный человек с фотоаппаратом должен вопреки диктату технологии вернуть себе роль творца воспоминания.

В заключение сформулируем предварительную и, возможно, на первый взгляд, парадоксальную гипотезу относительно тех вопросов, которые были по-

ставлены в начале статьи. Она заключается в предположении о том, что чем более архаичные, низкоуровневые психические процессы подвергаются дублированию техническим устройством, тем выше вероятность последующего обретения ими статуса знака и вхождения в новую, качественно отличную от исходной психологической системы. И, наоборот, техническая имитация выполнения высокоуровневого умственного действия останавливает его развитие, стабилизирует в статусе «психологической окаменелости» [1, С. 99]. Данная гипотеза безусловно требует дальнейшей теоретической и эмпирической разработки, однако, открывает перспективу обоснованной оценки вновь появляющихся технических устройств, претендующих на то, чтобы «достроить» нашу психологическую деятельность.

### Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
2. *Выготский Л. С., Лурия А. Р.* Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.
3. *Козяр Г. Н., Нуркова В. В.* Какие воспоминания мы выбираем? Как цифровой фотоаппарат изменяет нашу память // *Лабиринт*. 2012. № 4. С. 12–25.
4. *Нуркова В. В.* Автобиографическая память с позиций культурно-деятельностной психологии: результаты и перспективы исследования // *Вестн. Московского ун-та. Серия 14. Психология*. 2011. № 1. С. 79–90.
5. *Нуркова В. В.* Анализ феноменологии автобиографической памяти с позиций культурно-исторического подхода // *Культурно-историческая психология*. 2008. Т. 4. № 1. С. 17–26.
6. *Нуркова В. В.* Психология фотографии. Культурно-исторический анализ: монография. М.: Юрайт, 2019. 473 с.
7. *Фаликман М. В.* Цифровое опосредствование: новые рубежи культурно-исторического подхода // *Вопросы психологии*. 2020. № 2. С. 3–14.
8. *Фейгенберг И. М.* Человек Достроенный и биосфера // *Вопросы философии*. 2006. № 2. С. 151–161.

**Петухова Ирина Александровна**  
канд. психол. наук, проф.,  
проф. кафедры общей психологии,  
Институт психологии им. Л. С. Выготского,  
Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия

**Irina A. Petukhova**  
Cand. Sci. (Psychol.), Professor,  
Professor of General Psychology Dpt.,  
L. S. Vygotsky Institute for Psychology,  
Russian State University for the Humanities,  
Moscow, Russia

## **ТВОРЧЕСТВО В КУЛЬТУРНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ПАРАДИГМЕ**

**Аннотация.** Проводится теоретико-методологический анализ проблемы исследования творчества в контексте культурно-исторической психологии (Л. С. Выготский) и общепсихологической теории деятельности (А. Н. Леонтьев), обосновывается адекватность использования понятия интеллектуальной инициативы (Д. Б. Богоявленская) как критерия творчества. Прослеживается процесс преобразования интеллектуальной активности как натуральной психической функции в интеллектуальную инициативу как высшую психическую функцию (Л. С. Выготский). Интеллектуальная инициатива как высшая психическая функция характеризует человека, способного к познавательной *самодеятельности*, т. е. собственно творческую личность.

**Ключевые слова:** творчество, личность, деятельность, активность, интеллектуальная инициатива.

## **CREATIVITY IN THE CONTEXT OF THE CULTURAL-ACTIVITY PARADIGM**

**Abstract.** The article is devoted to the theoretical and methodological analysis of the problem of research of creativity in the context of cultural-historical psychology (L. S. Vygotsky) and the activity approach (A. N. Leontyev), the adequacy of using the notion of intellectual initiative (D. B. Bogoyavlenskaya) as a criterion of creativity is substantiated. The process of transformation of intellectual activity, as a natural mental function, into an intellectual initiative, as a higher mental function (L. S. Vygotsky) is traced. Intellectual initiative as a higher mental function characterizes a person capable of cognitive self-activity, that is, a truly creative person.

**Keywords:** creativity, personality, “deyatelnost”/activity, intellectual activity, intellectual initiative.

На протяжении достаточно долгой истории развития научной психологии интерес к изучению творчества является стабильным и привлекает внимание ученых разных школ и направлений. Введение и использование понятий креативности, дивергентности, латерального, эвристического мышления позволяло посмотреть на исследуемый предмет с различных сторон, однако содержание творчества как целостного явления при этом ускользало и от ученых-исследователей, и от энтузиастов психодиагностики. Настойчивые попытки аккуратного разведения познавательных и мотивационно-личностных характеристик творческой деятельности, как и тенденции их тщательного суммирования остались безуспешными. Теоретико-методологический анализ этих научных направлений привел Д.Б. Богоявленскую [1] к продуктивной идее перейти от изучения парциальных вкладов интеллекта и мотивации в творчество к выделению *целостной единицы* его анализа, в качестве которой выступила интеллектуальная инициатива. Методологической основой данного понимания творчества является культурно-исторический подход (КИП) Л.С.Выготского [3], сформулировавшего задачу выделения *целостной единицы* в строении сложных психических явлений, в которой, «как в капле воды», отражались бы свойства целого. Дополнительные возможности для адекватного анализа творчества открывает выстроенная на методологии КИП общепсихологическая теория деятельности (А.Н. Леонтьев и другие выдающиеся ученики школы Л.С. Выготского), в контексте которой человек рассматривается как *целостный субъект деятельности*.

Интеллектуальная инициатива является свойством сложного системного образования личности, своеобразным фундаментом которого выступает интеллектуальная подсистема, а именно, общие умственные способности человека. И.А. Петуховой [8] экспериментально доказано, что уровень развития общих умственных способностей не определяет напрямую уровень творческих возможностей личности, поскольку преломляется через мотивационную подсистему личности. В исследовании М.Р. Гинзбурга [4] и др. была эмпирически верифицирована двоякая роль мотивационной подструктуры личности в творчестве: ее характеристики могут как способствовать, так и препятствовать реализации имеющегося у человека интеллектуального потенциала. Например, завышенный уровень притязаний, соревновательная мотивация, неадекватная самооценка выступают антагонистами творческих проявлений личности. Напротив, «внутренняя» мотивация личности, источником которой является сам субъект, мотивация, связанная с бескорыстным и не стимулированным извне стремлением разобраться в содержании принятой человеком деятельности, играет роль психологического катализатора творческой деятельности человека. Таким образом, *интеллектуальная инициатива*, как характеристика *целостной лично-*

сти, является *результатирующей* тесного *взаимодействия интеллектуальной и мотивационной подсистем личности*. Интеллектуальная инициатива не сводится к характеристикам ни одной из своих подсистем и не выводится из их характеристик, сколь подробным образом мы ни изучали бы интеллектуальную или мотивационную подсистемы личности. Именно эту методологическую ошибку совершали и до сих пор совершают многие исследователи творчества/креативности, используя для реализации поставленных задач не адекватные для этих целей методы.

Адекватным для исследования и диагностики качественного уровня интеллектуальной инициативы является уже хорошо известный метод «Креативного поля» [1; 2] с его разнообразными методиками, рассчитанными на работу как со взрослыми испытуемыми (например, «Цилиндрические шахматы» или «Магические квадраты»), так и с детьми (например, «Кошки-мышки» или «Цирк»). Уникальность метода «Креативного поля» состоит в том, что он позволяет объективно диагностировать не стимулированный извне (например, соответствующей инструкцией) *момент перехода* испытуемого к собственно познавательной деятельности (само-деятельности) с ее специфическим и *внутренним*, как с точки зрения субъекта, так и содержания принятой деятельности, *мотивом*. Другими словами, в «Креативном поле» экспериментально моделируется, искусственно эксплицируется ранее неуловимый акт собственно творческого открытия. Феноменологически многие примеры экспериментального моделирования деятельности описываются авторами как акты творчества, но по содержанию они таковыми не являются именно потому, что в их основе лежит *внешний* по отношению к творческой познавательной деятельности *мотив*. Чаще всего в качестве такового выступает соответствующая инструкция экспериментатора: найти наиболее оригинальное решение предъявленной задачи, сформулировать как можно больше возможных решений данной задачи, придумать как можно больше оригинальных названий к предъявленной картинке, др. При этом возможен и вариант «самоинструирования», когда испытуемый как бы втайне планирует потрясти экспериментатора своими достижениями или вслух и даже с некоторым задорным вызовом заявляя, например, что собирается найти решение... за три секунды. С нашей точки зрения этот тип деятельности не имеет отношения к творчеству, как познавательной **само**деятельности, но является хорошим примером стимульно-продуктивной познавательной деятельности человека: есть стимул (дана задача) – есть и продукт (найден ее решение), а если не спущена «сверху» задача, то и думать не над чем.

Д.Б. Богоявленской введено представление о трех качественно различающихся уровнях интеллектуальной инициативы: стимульно-продуктивном, эвристическом и креативном. На стимульно-продуктивном уровне интеллекту-

альная *инициатива* у человека отсутствует, а его интеллектуальная *активность* стимулируется экспериментатором, предъявляющим новые и новые задачи, чаще всего успешно решаемые испытуемым. Это вызывает у последнего чувства удовольствия и удовлетворения результатами своей деятельности. На эвристическом уровне впервые проявляется *интеллектуальная инициатива*. Она обнаруживается в *не стимулированном извне* (экспериментатором) сравнительном анализе полученных решений, в обнаружении аналогий и сходств между ними. Эта работа приводит к открытию испытуемым новых средств и способов решения предъявляемых ему задач, от чего он получает искреннее удовольствие и удовлетворение. Поскольку эмоции вторичны по отношению к мотиву [5], то фиксируя эти всплески положительных эмоций в момент достижения желаемого результата, мы получаем дополнительную возможность диагностировать и верифицировать истинный мотив деятельности человека – его познавательной САМОдеятельности. Наконец, психологическое содержание креативного уровня интеллектуальной инициативы состоит в поиске теоретического объяснения эмпирически полученных испытуемым результатов его собственной деятельности во втором слое «Креативного поля». Переход на креативный уровень интеллектуальной инициативы отражается в соответствующих суждениях и в эмоциональных проявлениях субъекта.

Перечисленные выше и уже хорошо известные уровни интеллектуальной инициативы представляют собой три качественно различающихся типа деятельности, которые, в свою очередь, соотносятся с различными представлениями о творчестве. Первый тип деятельности проявляется в бесконечно разнообразном совершенствовании операционально-технического слоя заданной извне и принятой испытуемым деятельности при отсутствии у него интеллектуальной инициативы. Человек может проявлять себя как истинный виртуоз в своем деле, как чемпион и рекордсмен в избранной им деятельности, но даже самый блестящий *исполнитель* не является творцом. Следует обратить внимание на то, что в обыденной психологии (детское «наивное творчество», «открытия» на субъективном уровне *чего-то*, что объективно уже давно и подробно описано в научной литературе и т.п.) или в некоторых методиках психодиагностики творческих способностей (начиная с Дж. Гилфорда и Е. Торранса) используется именно такое представление о творчестве. С нашей точки зрения, интересные особенности «наивного творчества» [11] являются важной характеристикой детского возраста, но вовсе не свидетельствует о том, что мы обнаружили вундеркинда и будем ждать от него в скором будущем творческих открытий. Но с возрастом это проходит, вундеркинд чаще всего становится «обыкновенным ребенком», и мы понимаем, почему это происходит: был ошибочно выбран критерий творчества. В школьном/студенческом возрасте учитель/препо-

даватель моделирует/проектирует различные проблемные ситуации с тем, чтобы субъект учебной/учебно-профессиональной деятельности смог совершить свое маленькое открытие на личном, субъективном уровне, реализуя адекватный для учебной деятельности мотив. Мы полагаем, что в этих ситуациях можно говорить о развитии интеллектуальной активности учащихся, но с точки зрения культурно-исторического и деятельностного подходов эти инновационные приемы не пригодны для оценки творческих проявлений человека. Для творца важна не активность, а инициатива, не количественные показатели его деятельности, а способность к САМОдеятельности, предполагающей выход за рамки заданного или за пределы уже хорошо известного, что и является качественной характеристикой собственно творческого ее уровня.

Второй тип деятельности предполагает проявление интеллектуальной инициативы, направленной на эмпирическое исследование средств и способов достижения цели и связанной с обнаружением эвристик разного уровня обобщенности. Именно при переходе на эвристический уровень интеллектуальной инициативы мы впервые диагностируем проявление творчества. Этот тип творчества является по своей сути эмпирическим, поскольку он связан с изобретением новых, собственных средств и способов достижения поставленной перед человеком и принятой им цели.

Третий тип деятельности соотносится с высшим, креативным типом творчества. Его суть состоит в теоретическом анализе содержания и структуры принятой субъектом деятельности. Результатом этой не стимулированной извне интеллектуальной активности, то есть, интеллектуальной инициативы, является открытие принципиально новых возможностей, заложенных в самой этой деятельности. Благодаря этому осуществляется выход за ее пределы в новую проблемную область. При этом происходит развитие и деятельности, и личности, которую теперь с полным основанием мы можем назвать творческой [9]. Таков механизм собственно творческих открытий, моделируемый в «Креативном поле» [2].

Итак, различение содержания понятий «активность» и «инициатива» позволяет аккуратно развести представления о «наивном творчестве» и творчестве в строгом смысле слова. Говоря о «наивном творчестве», исследователи чаще всего имеют в виду детей и проявление их яркой активности в новых для них видах человеческой деятельности. Но это могут быть и вполне взрослые люди, которые в своем личностном развитии находятся на уровне «*психологического ребенка*». Такие творцы никому и ничему не подражают, поскольку в своем опыте не имеют соответствующих образцов поведения, не владеют знаниями и стереотипами, которые следует использовать в той или иной ситуации. В отличие от этого, «*психологический подросток*» с удовольствием и даже с неко-



торым вызовом ломает сложившиеся стереотипы решения проблемных ситуаций и предлагает свои средства и способы их разрешения – так проявляется инициатива эвристического типа. Наш «эврист-подросток» может ошибиться в оценке адекватности средств и способов достижения субъективно значимой цели, снова искать и снова ошибаться, и это понятно и ожидаемо, ведь творчество всегда связано с риском. Наконец, «*психологический взрослый*» не играет в активного «почемучку» и не демонстрирует свою оригинальность, он проявляет познавательную инициативу, пытаясь проникнуть в суть проблемы и вывести ее на новый уровень понимания. Такая новизна всегда субъектна, но в ряде (редких) случаев она может иметь и общечеловеческое значение.

Интеллектуальная активность личности, понимаемой в широком смысле слова [7] как индивидуальность [10] на наш взгляд, является проявлением активности как натуральной психической функции (Л.С. Выготский) и характеризует представителей стимульно-продуктивного уровня интеллектуальной инициативы. Переход к эвристическому уровню является маркером принципиально важного качественного изменения активности и свидетельствует о формировании *активности как высшей психической функции* [3]. Этот вид интеллектуальной активности, понимаемой как высшая психическая функция, мы и называем *интеллектуальной инициативой*. Как все высшие психические функции, она социальна по происхождению, произвольна по построению, опосредствована по структуре, системна по строению и функционированию. Интеллектуальная инициатива как высшая психическая функция является характерной и отличительной особенностью представителей эвристического и креативного уровней интеллектуальной инициативы. Таким образом, рассматривая проблему исследования творчества в контексте культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, можно сказать, что *метод «Креативного поля» позволяет четко диагностировать качественный сдвиг в развитии активности от уровня натуральной психической функции к уровню высшей психической функции*.

Активность личности в широком смысле слова преобразуется в интеллектуальную инициативу (Д.Б. Богоявленская) личности как в социокультурном (А.Н. Леонтьев), так и в узком, собственном, строгом смысле слова (В.В. Петухов). Становление творческого субъекта познавательной деятельности предполагает переход от активности как натуральной психической функции к интеллектуальной инициативе как высшей психической функции (Л.С. Выготский). Таким образом, интеллектуальная инициатива как ВПФ характеризует человека, способного к познавательной *самодеятельности*, то есть, собственно творческую личность.

### Список литературы

1. *Богоявленская Д. Б.* Метод исследования интеллектуальной активности // Вопросы психологии. 1971. № 1. С. 144–147.
2. *Богоявленская Д. Б.* Психология творческих способностей. Самара: Изд. дом «Федоров», 2009. 416 с.
3. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
4. *Гинзбург М. Р.* Исследование некоторых мотивационных компонентов интеллектуальной инициативы: дис. ... канд. психол. наук. М., 1976.
5. *Леонтьев А. Н.* Потребности, мотивы и эмоции. М.: МГУ, 1971.
6. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977.
7. *Петухов В. В.* Природа и культура. М.: Когито-Центр, 2015.
8. *Петухова И. А.* Проблема соотношения интеллектуальной инициативы и общих умственных способностей: дис. ... канд. психол. наук. М., 1976.
9. *Петухова И. А.* Творчество – личность – деятельность: теория, диагностика, практика // Школа Выготского сегодня: сборник научных трудов. М.: Фонд Л. С. Выготского, 2005.
10. *Теплов Б. М.* Психология индивидуальных различий. М., 1961.
11. *Юркевич В. С.* Одаренный ребенок. Иллюзии и реальность. М.: Просвещение, 1996.

УДК 159.92+159.95+159.9.07

**Тараканов Антон Вениаминович**

канд. психол. наук, доц.,

заведующий кафедрой психологии и педагогики,

Новосибирский государственный технический университет, Россия

**Anton V. Tarakanov**

Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor,

Head of the Department of Psychology and Pedagogy,

Novosibirsk State Technical University, Russia

### **КРЕАТИВНОСТЬ КАК ФАКТОР ИНТЕГРАЦИИ АФФЕКТА И ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ ВУЗА<sup>1</sup>**

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы соотношения параметров эмоциональной и интеллектуальной сфер в историографическом и в эмпирическом разрезе. Показано развитие идей Л. С. Выготского в современных исследованиях, затрагивающих проблемы эмоционального и социального интеллекта, стилей мышления. Приведены данные эмпирического исследования, показывающие регулятивную роль креативности в интеграции эмоционального и когнитивного начал.

**Ключевые слова:** аффект, интеллект, креативность, когнитивные стили.

---

<sup>1</sup> Статья подготовлена при поддержке Гранта РФФИ, проект № 19-013-00208.

## CREATIVITY AS A FACTOR OF INTEGRATING AFFECT AND INTELLIGENCE AMONG UNIVERSITY STUDENTS

**Abstract.** The article examines the problem of the relationship between the parameters of the emotional and intellectual spheres in the historiographic and empirical context. The development of Vygotsky's ideas is shown in modern studies that touch on the problems of emotional and social intelligence, styles of thinking. The data of empirical research showing the regulatory role of creativity in the integration of emotional and cognitive principles are presented.

**Keywords:** affect, intelligence, creativity, cognitive styles.

Разрабатывая проблему единства аффекта и интеллекта, Л. С. Выготский, с одной стороны, опирался на идеи Б. Спинозы, собственно сформулировавшего данный принцип, а, с другой стороны, полемизировал с К. Левиным, полагавшим, что между аффектом и интеллектом существует не столько отношения единства, сколько отношения опосредования.

Изначально отношения между аффектом и интеллектом рассматривались Л. С. Выготским через принципы динамической связи и целостности [4]. Данная связь проявляется во взаимодействии и взаимовлиянии эмоционального и интеллектуального компонентов психики на всех этапах психического развития, при этом для каждого этапа характерны свои особенности. Г. Г. Кравцов [7], со ссылкой на Л. С. Выготского [5], указывает, что самое главное в психическом развитии заключается в изменении межфункциональных связей и отношений между отдельными процессами, в том числе между интеллектуальной и эмоциональной сферами психики.

При этом характер данной связи может изменяться, и определенной степени в развитии мышления соответствует своя степень в развитии эмоциональной сферы [5]. Через эту идею раскрывается основное положение разработанной Л. С. Выготским теории психического развития: «всякая степень психического развития характеризуется особой, присущей ей структурой динамических, смысловых систем как целостного и неразложимого единства» [5; С. 251].

Более того, рассматриваемая взаимосвязь обуславливается еще и тем, что аффект и интеллект являются частями единого целого – сознания [4]. Л. С. Выготский указывал, что существующие в этом мире вещи не изменяются от факта простого их осмысления, но «аффект и связанные с ним функции изменяются в зависимости от того, что они осознаются» [5; С. 251]. Собственно, меняется их местоположение в структуре сознания и характер связи с другими психическими функциями.

Особым образом идеи Л. С. Выготского нашли свое преломление в изучении такого феномена как эмоциональный интеллект. Его изучение началось

в 90-е годы XX века, однако предыстория вопроса связана еще с созданием теории множественных интеллектов Х. Гарднера.

Сам термин «эмоциональный интеллект» был введен в психологию Д. Мейером и П. Сэловеем, которые определяли его как способность адекватно воспринимать, понимать, осмысливать и выражать как собственные эмоции, так и эмоции других людей, а также управлять ими. С тех пор данное определение не претерпело существенных трансформаций, и психологи по сей день относят к эмоциональному интеллекту способности к распознаванию, пониманию эмоций и управлению ими [8]. Важно отметить наблюдение И. В. Фокиной, относительно различий абстрактно-логического и эмоционального интеллекта: первый в данном случае отражает закономерности внешнего мира, то, как мы его осмысливаем для себя, а второй – внутренний мир человека во всем многообразии его личностных аспектов [13].

Парадокс заключается в том, что начиная с 30-х гг. XX века теория единства аффекта и интеллекта начинает распадаться на две практически автономных и самостоятельных области психологического знания: психологию интеллекта, интегрирующуюся с психологией креативности и психологию эмоций, все больше становящуюся частью социальной психологии. И вот только в 90-е гг. благодаря разработкам в области теории эмоционального интеллекта, внимание научного психологического сообщества вновь обращается к изучению тех феноменов, о которых говорил Л. С. Выготский. Здесь начинают обращаться и к таким понятиям как стили и типы мышления, разрабатывать теорию эмоциональных способностей.

Данные тенденции ознаменовали так называемый «структурно-модельный» этап в изучении связи аффекта и интеллекта. Создаваемые модели эмоционального интеллекта начинают интерпретировать его как сложное психическое образование, имеющее как когнитивную, так и личностную природу. Как правило, данные модели не ограничиваются включением только когнитивных и эмоциональных черт, они также включают в себя мотивационные и личностные черты, что характеризует их связь с широким спектром социальных явлений: адаптацией, коммуникационными процессами и т.п. [11].

Изначально П. Сэловей и Д. Мейер, а потом и ряд других исследователей (Н. Холл, Д. В. Люсин, А. И. Савенков и др.) работали над определением ключевых компонентов в структуре эмоционального интеллекта. Обобщенная его структура включает в себя четыре ключевых компонента:

- 1) способность точно распознавать и оценивать выражение эмоций (как собственных, так и других людей);
- 2) способность понимать и осмысливать эмоции;
- 3) способность ассимилировать и интегрировать эмоциональный опыт;

4) способность гибко регулировать эмоции [Цит. по 13].

Данная структура послужила основой для создания ряда тестов на измерение эмоционального интеллекта (тест Н. Холла, тест Д. В. Люсина и др.), позволяющих диагностировать его отличительные признаки.

Закономерным развитием теории единства аффекта и интеллекта стал поиск факторов, с высокой вероятностью опосредующих данное единство. И в качестве таких факторов стали выделять творческие способности и креативность. Следует отметить, что вопрос о соотношении аффекта, интеллекта и творческих способностей (креативности), является многоплановым и опять же, впервые к изучению данного вопроса обратился Л. С. Выготский, определивший психологическую природу творчества и творческих способностей их принадлежностью к высшей психической деятельности.

Как утверждал Л. С. Выготский, именно в творчестве, в творческой деятельности проявляется потребность личности в переживании себя как феномена культуры [3]. При этом под творческой деятельностью ученый понимал любую деятельность, результатом которой является не воспроизведение тех или иных имеющихся в опыте образцов, а создание новых образов или действий [3], основным механизмом которого является механизм творческого воображения. Механизм творческого воображения, согласно Л. С. Выготскому, складывается из процессов накопления и переработки материала, диссоциации и ассоциации воспринятых впечатлений, а также из изменений, искажений, преувеличения или преуменьшения отдельных элементов воспринимаемых впечатлений, комбинации образов и их кристаллизации [2]. При этом воображение строится из элементов, содержащихся в прежнем опыте человека, и является средством расширения опыта и установления эмоциональной связи с действительностью. Творчество же совмещает, интегрирует в себе силу интеллекта и эмоциональных переживаний высшего порядка. Именно подобная интеграция запускает второй не менее важный механизм – механизм катарсиса, приводящий к сильным эмоциональным потрясениям, в свою очередь ведущих к творческим открытиям. Вместе с тем, эмпирическое изучение данного вопроса было отложено на долгий период, а пальму первенства приняли естественнонаучный и когнитивный подходы, в которых рассмотрение подобных связей часто обрело причинно-следственный характер.

По сути, был поставлен вопрос о наличии определенной когнитивной (интеллектуальной) платформы, детерминирующей проявления креативности [6]. Однако вопрос об обратной детерминированности интеллектуальных процессов теми или иными творческими способностями и их связи с эмоциональными состояниями и процессами, не ставится.

Даже развиваемая на западе теория «интеллектуального порога» Е. Торренса, гласящая о том, что IQ и креативность, могут как составлять единый фактор, так и расходиться после определенной величины, все больше оттесняется исследованиями, утверждающими линейный характер связи, где интеллект и креативность прямо пропорционально обусловлены.

Вместе с тем, методологические принципы когнитивной психологии, имеющаяся разнообразная метрика и накопленный опыт аппаратных исследований, позволили изучать сложные взаимосвязи креативности с интеллектуальными способностями, когнитивными и эпистемологическими стилями, факторами пола и возраста и т.п. [10].

В рамках деятельностного и абстрактно-аналитического подходов были вычленены факторы креативности, а также ведущие элементы той деятельности, в которой она воплощается [6], [9]. Были выделены вербальная, невербальная, социальная и личностная креативность. Вербальная креативность стала рассматриваться как способность и готовность к созданию нового словесного продукта, невербальная – как готовность к созданию образного (образно-графического) продукта, социальная креативность – как способность и готовность привносить новизну в систему отношений личности, а личностная креативность – как способность и готовность сознательно преобразовывать свой жизненный путь, развивать себя как личность. Данная классификация позволила провести ряд эмпирических исследований структуры креативности [1], [12], [17].

В целом, развитие деятельностного подхода обусловило укрепление связей креативности и интеллекта. Их даже стали рассматривать как взаимозаменяемые феномены [14].

Вместе с тем, отдельный кластер исследований посвящен опосредованию связи креативности и интеллекта личностными и эмоциональными факторами.

Так, были осуществлены попытки выявления взаимосвязей креативности с параметрами личностной сферы (мотивацией, личностными свойствами и качествами, уровнем психологического благополучия и счастья, ценностно-смысловыми ориентациями и др.) [15].

Относительно непосредственной связи креативности и эмоциональности были получены довольно противоречивые данные. Общий вывод из данных исследований гласит о том, что, с одной стороны, положительные эмоции повышают количество порождаемых идей и, следовательно, творческий потенциал человека, а с другой стороны, отрицательные эмоции способствуют ее проявлению [16].

В предпринятом нами эмпирическом исследовании мы поставили своей целью доказать гипотезу о том, что креативность выполняет роль интегратора базовых эмоций и стилей мышления у студентов.

Для исследования были взяты методики «Тест вербальной креативности» С. Медника и «Тест невербальной креативности» И. Торренса в адаптации А. Н. Воронина, тест «Стили мышления» Р. Харрисона – А. Брэмсона в адаптации А. А. Алексеева и тест «Дифференциальная шкала базовых эмоций» К. Изарда.

Исследование проводилось в 2015-2016 гг. Выборку составили 126 человек, студентов Новосибирского государственного технического университета, обучающихся по направлению «Иностранные языки». При этом выборка была разделена на 4 подгруппы (высоко- и низкокreatивных) по показателям вербальной и невербальной креативности. По показателю вербальной креативности группа высококreatивных составила 37 человек, а низкокreatивных – 42 человека. По показателю невербальной креативности соответственно 29 и 44 человек.

Результаты проведенного исследования позволили сложить следующую картину.

В группе с высокой вербальной креативностью, в отличие от группы с низкой вербальной креативностью, наиболее выраженными оказались такие стили мышления как аналитический (среднее – 62,6 и 54,7 соответственно, различия достоверны при  $p \leq 0,01$ ) и реалистический (среднее – 58,2 и 53,4 соответственно, различия достоверны при  $p \leq 0,05$ ), а наименее выраженным – прагматический (среднее – 47,6 и 54,9 соответственно, различия достоверны при  $p \leq 0,01$ ). Наиболее часто выражаемыми эмоциями у высококreatивных оказались интерес, радость, отвращение. У низкокreatивных – удивление, страх, горе, вина. Значимые различия при этом обнаружены по таким эмоциям как интерес, радость, страх, вина. При этом интерес и радость значимо более выражены у высококreatивных, а страх и вина – у низкокreatивных (все различия достоверны при  $p \leq 0,05$ ).

Высококreatивным в вербальном отношении студентам свойственны реалистические ориентации в мышлении с акцентом на анализ существующей ситуации. Для них важно представлять то, насколько в реальности ситуация способствует реализации их возможностей и способностей (в том числе творческих). У низкокreatивных студентов наиболее выражены прагматические ориентации в мышлении, для них первостепенным является определение пользы и выгоды, которую они могут получить от той или иной деятельности или ситуации. При этом для высококreatивных более характерен положительный модус эмоциональных переживаний, а для низкокreatивных – отрицательный.

В группе с высокой невербальной креативностью, в отличие от группы с низкой невербальной креативностью, наиболее выраженным оказался синтетический стиль (среднее – 59,3 и 51,9 соответственно, различия достоверны при

$p \leq 0,01$ ), а наименее выраженным – реалистический (среднее – 49,5 и 54,7 соответственно, различия достоверны при  $p \leq 0,05$ ). Наиболее часто выражаемыми эмоциями у высококреативных оказались интерес, удивление, вина. У низкокреативных – интерес, радость, вина, страх. Значимые различия при этом обнаружены по выраженности такой эмоции как удивление. Она наиболее выражена у испытуемых с высокой вербальной креативностью (различия достоверны при  $p \leq 0,05$ ).

Высококреативным в невербальном отношении студентам свойственно стремление к синтезу информации, получаемой из разных источников, которую они рассматривают как своеобразную почву для зарождения новых творческих идей и образов. В то время как низкокреативные студенты придерживаются реалистических тенденций в мышлении. У высококреативных в невербальном отношении студентов, также как и у высококреативных в вербальном отношении, положительные эмоции преобладают над отрицательными, вместе с тем, отмечается переживание такой эмоции как вина.

С целью обнаружения опосредующего влияния креативности на связь эмоций и стилей мышления мы провели корреляционный анализ в выделенных подгруппах.

В подгруппе с высокой вербальной креативностью были обнаружены прямые корреляции выраженности аналитического стиля мышления с эмоциями радости, интереса и отвращения ( $R_s=0,37$ ,  $R_s=0,35$  и  $R_s=0,39$  соответственно при  $p \leq 0,05$ ), а также прямые корреляции выраженности реалистического стиля с эмоциями интереса и радости ( $R_s=0,38$  и  $R_s=0,44$  при  $p \leq 0,05$  и  $p \leq 0,01$  соответственно) и обратная корреляция с эмоцией страха ( $R_s= -0,34$  при  $p \leq 0,05$ ).

В подгруппе с низкой вербальной креативностью были обнаружены прямые корреляции выраженности прагматического стиля с такими эмоциями как интерес и вина ( $R_s=0,31$  и  $R_s=0,34$  соответственно, при  $p \leq 0,05$ ).

В подгруппе с высокой невербальной креативностью обнаружены прямые корреляции по выраженности синтетического стиля с эмоциями интереса, удивления и страха ( $R_s=0,49$ ,  $R_s=0,52$  и  $R_s=0,51$  соответственно, при  $p \leq 0,01$ ) и обратная корреляция с эмоцией отвращения ( $R_s= -0,38$  при  $p \leq 0,05$ ).

В подгруппе с низкой невербальной креативностью значимых корреляций выявлено не было.

Полученная картина свидетельствует о том, что для высококреативных студентов характерна большая связанность процессов мышления и эмоций, при этом связи чаще наблюдаются с положительными эмоциями. В то же самое время у студентов с низкой креативностью связи являются более слабыми и их общее количество меньше, либо подобные связи вообще отсутствуют. При этом ярко выявились особенности профиля взаимосвязи в группах с выраженной



вербальной и невербальной креативностью. В группе с вербальной креативностью в связи с положительными эмоциями вышли аналитический и реалистический стили мышления, а в группе с невербальной креативностью – синтетический стиль и, при этом, связан он оказался не только с положительными эмоциями, но и с эмоцией страха.

В представлении современных студентов высокая вербальная креативность часто отождествляется с высокой вербальной активностью и средством ее реализации служит баланс аналитических способностей и положительных эмоций, поскольку именно этот баланс обеспечивает успешную адаптацию. Невербальная же креативность часто отождествляется с меньшей социальной успешностью и её проявления часто сопровождаются переживаниями тревоги и страха.

### **Выводы:**

Актуальность теории единства аффекта и интеллекта, выдвинутой Л. С. Выготским около века назад неоспорима и в наше время, хотя оно, безусловно, накладывает свой отпечаток. Из проведенного нами анализа литературных источников и предпринятого исследования видно, что связи между параметрами когнитивной и эмоциональной сфер усложняются, становятся более дифференцированными. Вместе с тем, очевидно, присутствуют факторы, опосредующие данные взаимосвязи и их изучение может стать основой для дальнейшей разработки исследовательских программ.

### **Список литературы**

1. Барышева Т. А. Психологическая структура креативности (опыт эмпирического исследования) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2012. № 145. С. 54–64.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
3. Выготский Л. С. Психология искусства. М.: Педагогика, 1987. 344 с.
4. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. 500 с.
5. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 369 с.
6. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. 3-е изд. СПб.: Питер, 2007. 368 с.
7. Кравцов Г. Г. Принцип единства аффекта и интеллекта как основа личностного подхода в обучении детей // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 53–64.
8. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 29–36.
9. Пономарев Я. Л. Психология творчества. М.: Наука, 1976. 303 с.
10. Разумникова О. М., Прохорова Л. В., Яшанина А. А. Возрастные особенности взаимосвязи интеллекта и самооценки качества жизни // Успехи геронтологии. 2016. Т. 29. № 2. С. 353–359.

11. *Савенков А. И.* Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха // Вестник практической психологии образования. 2006. № 1. С. 30–38.
12. *Тараканов А. В., Кавун Л. В.* Креативность и осмысленность жизни: диалектика взаимосвязи // Социальная онтология России: сборник научных статей по докладам X Всероссийских Копыловских чтений. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2016. С. 51–60.
13. *Фокина И. В.* Связь эмоционального интеллекта с типами мышления и уровнем креативности у старшеклассников [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 1. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/01/30291> (дата обращения: 10.10.2020).
14. *Холодная М. А.* Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2004. 384 с.
15. *Чиксентмихайи М.* Поток: психология оптимального переживания. 3-е изд. М.: Смысл, 2013. 461 с.
16. *Isen A. M.* Positive affect, cognitive processes, and social behavior // *Advances in Experimental and Social Psychology*. 1987. № 20. P. 203–253.
17. *Razumnikova O. M.* The reflection of the structure of intelligence in the space-time features of the background EEG // *Human Physiology*. 2003. № 1. P. 135–162.

УДК 159.95

**Чурбанова Светлана Михайловна**

канд. психол. наук,  
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет  
им. М. В. Ломоносова»

**Svetlana M. Churbanova**

Cand. Sci. (Psychol.),  
Lomonosov Moscow State University

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ Л. С. ВЫГОТСКОГО В ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ТВОРЧЕСТВА**

**Аннотация.** В статье анализируются материалы лекции Л. Ф. Обуховой на II Летнем университете (2011 г.) Международного общества культурно-деятельностных исследований (ISCAR). Рассмотрены этапы формирования основных представлений культурно-исторической психологии, которые приводят к проблеме метода научного исследования психического развития ребенка, реализуемого на примере решения задачи «открытого» типа.

**Ключевые слова:** «идеальная форма», орудие, интеллектуально-творческая задача, развитие творчества, деятельность, культурно-исторический подход, метод научного исследования.

## PLEMENTATION OF L.S.VYGOTSKY'S IDEAS IN EMPIRICAL RESEARCH OF CREATIVITY

**Abstract.** The article discusses the materials of the lecture given by L. F. Obukhova at the II Summer University (2011) International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR). The stages of formation of the basic ideas of cultural-historical psychology, which lead to the problem of the method of scientific research of the child's mental development, implemented on the example of solving the open task were considered.

**Key words:** "Ideal form", tool, intellectual and creative task, development of creativity, activity, cultural and historical approach, method of scientific research.

В основу данной статьи положены материалы лекции Людмилы Филипповны Обуховой (1938-2016), прочитанной ею во время работы II Летнего университета Международного общества культурно-деятельностных исследований (ISCAR) в 2011 году (Поведники, Россия) и опубликованной на английском языке в научном журнале «Культурно-историческая психология» [2]. В материалах лекции Л.Ф. Обуховой намечены значимые этапы становления психологии развития во времена Л.С. Выготского и в наше время, что подводит к закономерной постановке проблемы метода научного исследования психического развития ребенка, который в данном случае реализуется на примере решения задачи «открытого» типа [1; 3].

В самом общем виде обозначенные этапы, связанные с именем Л.С. Выготского, касались вопросов возникновения неклассической психологии, исторического принципа исследования психики, новой культурно-исторической парадигмы, внутри которой вновь были рассмотрены классические стороны учения о развитии психики ребенка, представленные в западной психологии: ход развития, условия, источник, форма и причины умственного развития [2]. Культурно-историческая парадигма в работах Л.С. Выготского позволила по-новому решить проблему развития структуры сознания, его системного и смыслового строения, рассмотреть соотношение обучения и умственного развития ребенка, определить зону ближайшего развития и ввести понятие психологического возраста как единицы анализа развития психики [4]. В свою очередь это определило дальнейшие открытия в области культурно-исторической психологии в работах учеников Л.С. Выготского: обозначение проблемы культурного опосредствования психики, возникновение теории деятельности, рассмотрение проблемы онтогенеза коммуникативной деятельности и развития личности ребенка; соотношение деятельности и действия, выявление структуры человеческого действия и решение проблемы развивающего обучения.

Как известно, гипотеза Л.С. Выготского о системном и смысловом строении сознания служит доказательством влияния обучения на психическое разви-

тие ребенка. Однако никакое учение не может непосредственно вызвать изменения в структуре сознания и обобщений, это возможно только через речевое общение. Позже А.В. Запорожец показал, что развитие обобщений основано на действиях субъекта, а не на вербальной коммуникации. Он предложил принцип амплификации, означающий создание полноценного развития возможностей ребенка-дошкольника, вовлеченного в различные, соответствующие возрасту продуктивные, творческие виды деятельности и способствующие психическому развитию, такие как игра, рисование, конструирование, восприятие сказки, элементарный труд, взаимодействие со взрослыми и сверстниками и т. д. А.Н. Леонтьев отмечал, что в деятельности ребенок сам является источником своего собственного развития и без активности ребенка усилия взрослого бессмысленны. Это открытие центральной роли деятельности ребенка в его собственном психологическом развитии, как отмечает Л.Ф. Обухова, предлагает единственный выход из двухфакторного подхода – проблемы конвергенции наследственности и среды [2]. Ребенок развивается сам, но его активность, согласно Л.С. Выготскому, имеет социокультурные истоки. Эта идея вылилась в большое количество эмпирических исследований, посвященных ведущей роли деятельности в различных детских возрастах. Теория А.Н. Леонтьева была использована для разработки программы «Истоки» как базовой программы развития дошкольников. И эта проблема еще не решена в западной психологии [2].

Опираясь на теорию онтогенеза общения как специфического вида деятельности, современные исследователи разработали образовательную программу «Шаги общения» для детей разных возрастов дошкольного периода. Она основана на использовании возрастных специфических типов общения, описанных М.И. Лисиной, и ведущих видов деятельности (по А.Н. Леонтьеву).

Л.И. Божович изучала эмоциональное и личностное развитие ребенка, опосредствованное культурными инструментами через идею Л.С. Выготского о ключевом переживании. В работах Н.И. Гуткиной разработаны в этом русле исследований показатели мотивационного развития в детском возрасте и критерии психологической готовности к школе.

Проблема культурного опосредствования в работах Л.А. Венгера, ученика А.В. Запорожца, нашла применение в разработке образовательной программы «Развитие» (О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева и др.).

П.Я. Гальперин посвятил свою работу анализу структуры предметного действия и его формированию. Он разделил действие на ориентировочную и исполнительную части, что положило начало продуктивным исследованиям в области функционального развития ребенка (умственных действий, понятий и образов). Было показано, что если найти условия для построения достаточной (полной) ориентировочной основы действия, то ученик будет решать задачу без

ошибок с самого начала и позже. Теория и метод планомерного формирования умственных действий и понятий позволили российским исследователям выстроить систему развивающего обучения (А.В. Запорожец, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.). Д.Б. Эльконин выдвинул гипотезу о сложной структуре человеческого действия: помимо ориентировки и исполнительных аспектов, должен быть определен и смысл действий – каждое действие выполнено для другого. Каждый предмет, с которым взаимодействует ребенок, предполагает присутствие другого человека. В человеческой деятельности существует две стороны, одна из которых направлена на общество как социальный субъект, а другая – на человеческий способ ее реализации как социальный объект. Эта микроструктура человеческого действия отражена, согласно Д.Б. Эльконину, в макроструктуре онтогенетических стадий развития ребенка.

Л.Ф. Обухова пишет, что упомянутые исследования представляют первое поколение последователей культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, в работах которых затрагивались вопросы творческого развития ребенка на основе ведущих видов деятельности. Отдельного внимания заслуживают работы следующего поколения отечественных исследователей культурно-исторической теории психологии развития и решения проблемы творчества (В.В. Рубцов, А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман, Б.Д. Эльконин, Е.Е. Кравцова и др.) [2].

Одна из иллюстраций идей Л.С. Выготского в эмпирических исследованиях творческого развития ребенка связана с разработкой проблемы метода научного исследования развития психики. Как отмечал Л.С. Выготский (1983), чтобы исследовать внутреннюю структуру психологического процесса, необходимо дать ребенку инструмент (орудие), который бы играл особую роль – роль организации его собственного поведения. Им был предложен так называемый экспериментально-генетический метод, согласно которому исследователь должен создать генетический процесс развития в специально созданных искусственных лабораторных условиях. Без сомнения, как отмечает Л.Ф. Обухова [2], идея организации такого генетического эксперимента как метода психологии принадлежит Л.С. Выготскому, однако, П.Я. Гальперин более детально разработал этот метод и использовал его в различных экспериментальных условиях.

Целью эксперимента при решении «открытой» задачи является создание системы условий, которые позволяют ребенку получить множество решений в широко известном тесте творческого мышления П. Торренса «Конструирование картин» со стимульной фигурой в виде фасоли ярко-желтого цвета для дополнения и завершения рисунков [1]. В этом эксперименте были использованы две очень важные идеи Л.С. Выготского: концепция «идеальной формы» и «метод двойной стимуляции». «Идеальная форма», по мнению Л.С. Выготского, это то, что является образцом того, что должно появиться в конце развития.

В этом эксперименте «идеальная форма» – это рисунки взрослых, открывающих возможность для поиска качественных критериев успешности в решении творческой задачи участниками эксперимента. У взрослых, в отличие от дошкольников, мы наблюдали творческий подход к разнообразным решениям, легкость в использовании различных техник для завершения рисунка и переход от обычных к оригинальным идеям. Основываясь на том, как взрослые решают «открытую» задачу, мы попытались подвести к таким решениям дошкольников, создав особые психологические условия. Следовательно, следующей задачей в эксперименте было более тщательное исследование того, чтобы определить, какими должны быть эти условия. Была построена новая разновидность «техники двойной стимуляции» со вторым рядом стимулов – это были специальные инструменты – «Волшебные окошки», которые служили материализованным средством для организации детского опыта в решении разнонаправленной проблемы (Рис.1 и Рис. 2).

Каждое из 7-ми «Волшебных окошек» состояло из двух вращающихся кругов, скрепленных в центре. В верхнем круге был вырезан небольшой сектор – «окошко», а в нижнем круге, разделенном на секторы, содержались различные названия, либо образные средства, соотносимые с опытом переживаний ребенка различных сторон его жизнедеятельности для «вычерпывания» возможных идей при дополнении рисунков: пространственный опыт, визуальный, перцептивный, опыт эмоциональных переживаний, ситуативный, сказочный, игровой опыт. Например, «Волшебное окошко», включающее перцептивный опыт позволяло ребенку придумывать разные идеи и дорисовывать их, ориентируясь на такие названия, как вкусный, большой, маленький, тяжелый, легкий, теплый, холодный, громкий, тихий. На основе «Волшебного окошка» с игровым опытом дети примеряли маски животных и в игровой ситуации такого перевоплощения старались придумать, как можно завершить стимульную фигуру. В результате такого обучения дошкольники смогли придумать разные решения и дорисовать большое число рисунков.

"ВОЛШЕБНЫЕ ОКОШКИ"

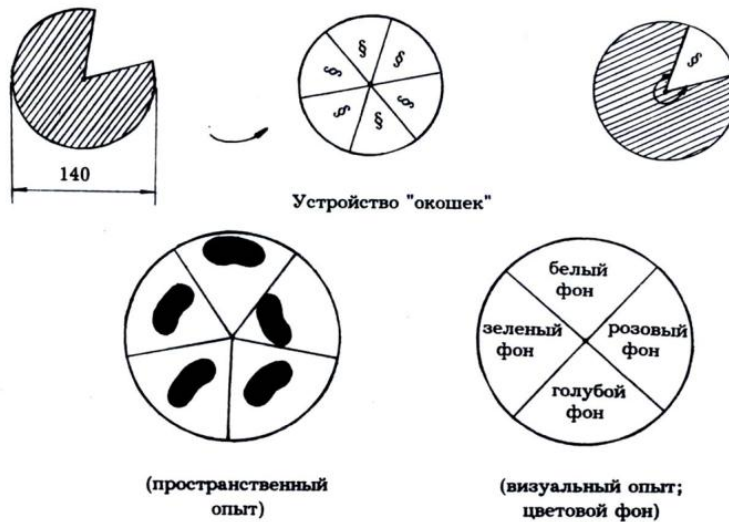


Рис. 1. «Волшебные окошки» 1-2

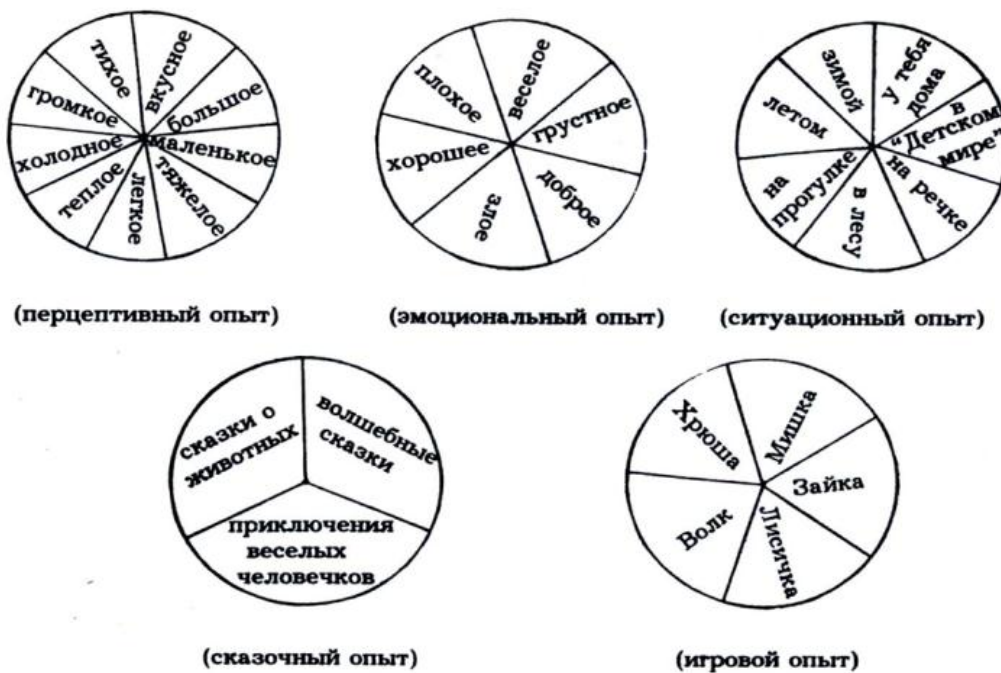


Рис. 2. «Волшебные окошки» 3-7

Данное исследование демонстрирует необходимость специальных инструментов для решения интеллектуально-творческой задачи. Эти инструменты не даются нам случайно и чтобы их найти, требуется проведение научного исследования. И это сложный процесс создания условий, при которых ребенок развивается и нуждается в них сам. В заключение лекции, прочитанной Л.Ф. Обуховой во время II Летнего университета ISCAR, она вновь обращается к главной методологической идеи Л.С. Выготского (1983): «Если мы хотим ис-

следовать внутреннюю структуру психологического процесса, мы не можем использовать методологию стимул-реакция. Мы должны дать ребенку инструмент (орудие), который играл бы особую роль – роль организации собственного поведения» [2, С. 56].

#### Список литературы

1. Чурбанова С. М. Развитие творческого мышления в детском возрасте // Национальный психологический журнал. 2018. Т. 29. № 1. С. 88–97.
2. Obukhova L. F. Vygotsky and Developmental Psychology in His and Our Time. Cultural-Historical Psychology. 2012. № 1. P. 51–58.
3. Obukhova L. F., Churbanova S. M. (1992) Psychological condition for productivity in schoolchildren's divergent problem-solving // Journal of Russian & East European Psychology. 1992. № 30 (1). P. 57–76.
4. Vygotsky L. S. Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge. MA: Harvard university press, 1978.

УДК 159.9.072

**Шемелина Ольга Сергеевна**

канд. физ.-мат. наук, доц.,

доц. кафедры психологии и педагогики,

Новосибирский государственный технический университет,

Новосибирск, Россия

**Тыренко Валентина Олеговна**

психолог, ООО «Финтех Айкью», Новосибирск, Россия

**Olga S. Shemelina**

Dr. Sci. (Phys.-Math.) Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy,

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia

**Valentina O. Tyrenko,**

psychologist, FintechIQ, Novosibirsk, Russia

## ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЙ СТИЛЬ КАК ФАКТОР ВОСПРИЯТИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА

**Аннотация.** В статье рассмотрены вопросы восприятия искусства, а именно произведений живописи разными группами людей-художников и нехудожников. Проведено эмпирическое исследование восприятия реалистичных и абстрактных картин с помощью метода семантического дифференциала Ч. Осгуда с привлечением классификации психологических типов Юнга. Выявлено, что существуют различия в восприятии картин в группе художников



у представителей разных психологических типов. В группе нехудожников таких различий практически не выявлено. Показано влияние экстраверсии/интроверсии на восприятие картин как в группе художников, так и нехудожников, причем это влияние наблюдается как для реалистичных картин, так и для абстрактных. Показано, что художественная подготовка способствует дифференцированному восприятию изобразительного искусства.

**Ключевые слова:** психология искусства, психосемантика, семантический дифференциал, психологические типы, интроверсия, экстраверсия, художественно-эстетическая потребность.

## EPISTEMOLOGICAL STYLE AS A FACTOR OF PERCEPTION OF ARTWORKS

**Abstract.** The article considers the issues of perception of art, namely perception of paintings by different groups of people – by artists and non-artists. An empirical study of the perception of realistic and abstract paintings using the method of the Ch. Osgood's semantic differential and the classification of Jung's psychological types. It has been found that there are differences in the perception of paintings by representatives of different psychological types in the group of artists. In the group of non-artists, there were revealed almost no such differences. The article describes the influence of extraversion/ introversion on the perception of paintings both in the group of artists and non-artists, with the influence is observed for both realistic and abstract paintings. It is shown that artistic training contributes to a differentiated perception of fine art.

**Keywords:** psychology of art, psychosemantics, semantic differential, psychological types, introversion, extroversion, artistic and aesthetic need.

Для оценки «качественной» стороны интеллекта некоторое время назад появилось в психологии понятие «*стиль мышления*» и сложился так называемый *стилевой подход*. Авторы работы [1] Алексеев А.А. и Громова Л.А. под стилем мышления понимают открытую систему интеллектуальных стратегий, приемов навыков и операций, к которой личность предрасположена в силу своих индивидуальных особенностей – от системы ценностей и мотиваций до характерологических свойств. К настоящему времени, благодаря накопленной информации в области исследования стилей мышления, сложилась определенная *иерархия* в самих подходах к классификации стилей. Холодной М.А. констатируются четыре типа стиливых свойств интеллекта [18, 19]: *стили кодирования информации, когнитивные, интеллектуальные, эпистемологические стили*.

Эпистемологические стили в этой иерархии занимают верхнюю ступень. *Эпистемологические стили* – это индивидуально-своеобразные способы познавательного отношения человека к происходящему, проявляющиеся в особенностях индивидуальной «картины мира» и обнаруживаются в показателях индивидуализированной интеграции *когнитивного и аффективного опыта субъекта* [19].

На данный момент не существует общепринятой классификации *эпистемологических стилей*. Однако, по мнению Холодной М.А., типологию личности К.Г. Юнга [20, 21] можно рассматривать в качестве такой классификации, поскольку в ее основе лежат как личностные качества, так и познавательные функции. Причем ряд исследований [7, 16, 10] показали специфику ценностно-мотивационной сферы представителей различных типов по типологии Д.Кейрси, разработанную на основе теории психологических типов Юнга.

В качестве критериев выделения «психологических типов», по Юнгу, выступают четыре дихотомии: предпочитаемая установка экстраверсия (E) – интроверсия (I), и так называемые функции – «мышление» (T) (логические суждения) – «чувство» (F) (эмоциональные оценки), «ощущение» (S) (восприятие с помощью органов чувств) – «интуиция» (N) (опора на бессознательный опыт), а также предпочитаемый способ ориентации в окружающем мире «рациональность» (J) – «иррациональность» (P).

Сочетание данных признаков дает 16 психологических типов Юнга, которые Д. Кейрси объединил в четыре группы на основании особенностей ценностно-мотивационной сферы, назвав их «типами темперамента» – NF, SJ, NT, SP. Действительно и ряд других авторов рассматривают типы Юнга как разные типы познавательного отношения к миру [10, 20]. В связи с этим становится правомерным и рассмотрение особенностей индивидов с разным типом по Юнгу в контексте восприятия образа мира [7].

В своей знаменитой работе «Психологические типы» [21] К. Г. Юнг обсуждал влияние интроверсии/экстраверсии, а также других личностных особенностей, отражающих принадлежность к психологическому типу, на восприятие искусства. Взаимодействие человека с произведениями искусства раскрывает его внутренний мир, скрытые чувства и эмоции. Как писал Юнг в этой работе [21], именно искусство позволяет человеку раскрыть те чувства и эмоции, которые он боится проявить в реальной жизни. Искусство выполняет разные функции и одна из важных функций – это компенсаторная, т.е. восстановление душевного равновесия за счет компенсации недостатка красоты и гармонии в каждодневной жизни. Красота – обобщенный, интуитивный критерий истинного пути развития, данный человеку природой. Для того, чтобы постоянно поддерживать свое душевное равновесие и двигаться в своем развитии, художник воплощает красоту в произведениях искусства, а нехудожник пытается найти в произведениях искусства отражение своих чувств, эмоций, миропонимания. Картина различий этих проявлений у разных психологических типов, представленная Юнгом, достаточно сложная и требует эмпирического исследования.

Однако в современном мире представления о красоте могут деформироваться под влиянием среды. Люди окружены бесконечным потоком информации и пестрящей рекламой, все это постоянно сопровождает человека и является чем-то вроде «шумового фона». Этот фон притупляет восприятие искусства, в частности изобразительного. Возрастающая роль техники и компьютеризации привела к тому, что человек перестает понимать своеобразный язык изобразительного искусства. Такое понятие как «массовая культура» формирует неспособность людей к восприятию искусства, для них становится актуальна лишь общая осведомленность [9]. Развитие способности к восприятию изобразительного искусства является одним из методов воспитания, способствующих формированию духовно обогащенной личности.

Вопросы эстетического восприятия рассматривались в работах зарубежных психологов Р. Арнхейма [2], Ч. Осгуда [11] и многих других [8]. В отечественной психологии, начиная с диссертации Выготского Л.С. (1925 г.) [4] и до наших дней, вопросы психологии искусства и эстетического восприятия находились в поле внимания психологов [3, 12, 13, 15]. Психологические аспекты восприятия произведений искусства изучали также художники и искусствоведы 20-века, например, В.В. Кандинский [6] и Фрилинг Г. [22].

В рамках психосемантического подхода группой американских психологов во главе с Ч. Осгудом в 1952 г был разработан метод семантического дифференциала (СД), который изначально был направлен для выявления отношения к объектам искусства. По мнению Осгуда метод СД позволял измерять «коннотативное значение», что близко к понятию личностного смысла и аффективной окраске восприятия [12]. Образ мира в рамках психосемантического подхода исследовался в работах Артемьевой Е.Ю. [3] и Серкина В.П. [17]. С целью изучения восприятия искусства как отражения восприятия образа мира данный подход реализован в работах Петренко В.Ф. [12-14].

К настоящему времени, несмотря на достаточно значительное число работ по психологии искусства, остается еще много вопросов, на которые ответы пока не найдены. Отчасти эти вопросы уже ставились более полувека назад Ч. Осгудом [11], но сейчас в связи с огромными информационными потоками визуального характера, эти вопросы приобретают большую остроту:

- как воспринимаются зрителем реалистичные и абстрактные картины?
- влияют ли на восприятие изобразительного искусства личностные характеристики?
- существуют ли различия в восприятии изобразительного искусства людьми, подготовленными в художественном отношении (художниками), и людьми не подготовленными (нехудожниками)?

В нашей работе использовались модифицированная методика «Художественно-эстетическая потребность» Аванесова В.С. [5], типологический опросник Д. Кейрси «Темперамент и психологический портрет» [10], оригинальный семантический дифференциал Ч. Осгуда [11].

Для проведения исследования были отобраны 2 группы респондентов в количестве 70 человек: люди с художественным образованием (30 человек – девушек 67%, юношей 33%); люди, без художественного образования (40 человек – девушек 65%, юношей – 35%)

Обработка результатов осуществлялась при помощи рангового коэффициента корреляции Спирмена и критерия Манна-Уитни.

По результатам прохождения респондентами опросника Д. Кейрси в группе художников и в группе нехудожников были выделены 4 «типа темперамента» по Кейрси: NF – интуитивно-чувствующий, SJ – сенсорно-планирующий, NT – интуитивно-логический, SP – сенсорно-импульсивный. В табл. 1 представлено распределение по типам Кейрси в группах художников и нехудожников. Распределение примерно соответствует данным на российских выборах [10].

Следует отметить, что по методике «Художественно-эстетическая потребность» группы художников и нехудожников не различались. В той и другой группе примерно 70% составляли люди с высоким уровнем художественно-эстетической потребности и 30% с низким.

*Таблица 1*

Распределение в процентах по типам Д.Кейрси в группах художников и нехудожников

|             | NF | SJ | NT | SP |
|-------------|----|----|----|----|
| художники   | 37 | 37 | 13 | 13 |
| нехудожники | 41 | 36 | 13 | 10 |

Оценка восприятия картин производилась с помощью семантического дифференциала из 40 шкал из работы [11], далее СД. Данный семантический дифференциал Ч. Осгудом и его коллегами использовался именно для оценки восприятия картин. Оценка сходства или различия полученных профилей СД производилось с помощью рангового коэффициента корреляции Спирмена R: чем больше коэффициент корреляции приближается к единице по абсолютной величине, тем больше сходства между профилями при положительном значении Ч. Осгуда R, и тем меньше сходства при отрицательном значении R [17].

Испытуемым в начале исследования предлагалось оценить образ «идеальной» картины. Такой прием, оценка «идеального» образа, позволяет с помощью СД выявить такие объекты, которые приближаются к неким эталонам («идеальным» объектам), часто используется при использовании СД [12].

В нашем исследовании по каждому выделенному типу респондентов получали усредненный профиль СД для образа «идеальной» картины. Наблюдается противоположность восприятия образа «идеальной» картины респондентами двух групп в целом. Профили СД «полярны» друг другу во многих точках и существует сильная отрицательная обратная связь между двумя профилями:  $R = -0,89$  ( $p \leq 0,01$ ), что свидетельствует о полном несхождении восприятия образа идеальной картины в двух группах. Кроме того по 22 шкалам СД из 40 на уровне  $P \leq 0,02$  имеются значимые различия при восприятии образа «идеальной» картины (для расчетов использовался критерий Манна-Уитни).

Затем в случайном порядке предъявлялись 10 картин: 5 реалистичных и 5 абстрактных. (реалистичные картины под № 1, 3, 5, 7, 9; абстрактные картины под № 2, 4, 6, 8, 10). Далее также получали усредненный профиль СД образа каждой картины для четырех типов Кейрси.

**Восприятие картин людьми разных «типов темперамента» по Кейрси.** Результаты расчетов коэффициентов корреляции Спирмена представлены в табл. 2.

*Восприятие картин в группе художников.* Было получено, что в группе художников реалистичные картины под № 5 и 7 приближаются к образу «идеальной» для всех типов по Кейрси. Реалистичная картина под № 1 приближается к образу «идеальной» для всех типов, кроме типа NF. Реалистичная картина под № 3 приближается к образу «идеальной» только для типа SJ. Образы абстрактных картин № 2, 4, 6 приближаются к образу «идеальной» картины только для типов NF и SP. Сходство профилей СД для картин № 9 и № 10 с профилем СД для «идеальной» картины не обнаружено.

Таблица 2

**Коэффициенты корреляции Спирмена R (при  $p \leq 0,01$ ) между профилями СД картин №1-10 и профилем СД для «идеальной» картины**

| Картина №   | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    | 6 | 7    | 8    | 9 | 10 |
|-------------|------|------|------|------|------|---|------|------|---|----|
| Художники   |      |      |      |      |      |   |      |      |   |    |
| NF          |      | 0.67 |      | 0.37 | 0.35 |   | 0.67 | 0.42 |   |    |
| SJ          | 0.60 |      | 0.31 |      | 0.33 |   | 0.82 |      |   |    |
| NT          | 0.37 |      |      |      | 0.51 |   | 0.62 |      |   |    |
| SP          | 0.36 | 0.49 |      | 0.31 | 0.46 |   | 0.59 | 0.39 |   |    |
| Нехудожники |      |      |      |      |      |   |      |      |   |    |
| SJ          | 0.36 |      |      |      |      |   |      |      |   |    |
| NT          |      |      | 0.34 |      |      |   |      |      |   |    |

*Восприятие картин в группе художников.* Было получено, что в группе художников реалистичные картины под № 5 и 7 приближаются к образу «идеальной» для всех типов по Кейрси. Реалистичная картина под № 1 приближает-

ся к образу «идеальной» для всех типов, кроме типа NF. Реалистичная картина под № 3 приближается к образу «идеальной» только для типа SJ. Образы абстрактных картин № 2, 4, 6 приближаются к образу «идеальной» картины только для типов NF и SP. Сходство профилей СД для картин № 9 и № 10 с профилем СД для «идеальной» картины не обнаружено.

*Восприятие картин в группе нехудожников.* В группе нехудожников обнаружено только сходство образа «идеальной» картины с реалистичными картинами №1 и №3 соответственно для типов SJ и NF.

Таким образом, результаты исследования говорят о том, что восприятие картин различается для групп художников и нехудожников. Художники более дифференцированно воспринимают картины, при этом их восприятие в большей степени зависит от психологического типа. Восприятие образов реалистичных картин приближается к образу «идеальной» картины у всех типов. Абстрактные картины воспринимают как «идеальные» только типы NF и SP.

Восприятие картин в группе нехудожников практически недифференцированно. Профили СД как абстрактных, так и реалистичных картин в большинстве случаев не имеют сходства с профилями образа «идеальной» картины.

*Восприятие картин людьми с разными установками интроверсия/экстраверсия.* О влиянии интроверсии/экстраверсии на восприятие живописи было уделено много внимания в работе К.Г. Юнга. Мы попытались оценить разницу в восприятии картин интровертами и экстравертами в группах художников и нехудожников. Процедура получения профилей СД для оценки восприятия картин разными группами и сравнения профилей аналогична описанной выше.

Проанализировав данные, можем отметить, что интроверты наделяют картины более негативными характеристиками по сравнению с экстравертами. Такое восприятие картин, возможно связано с особенностями установок по отношению к окружающему миру. Юнг писал, что интроверты абстрагированы при восприятии искусства, они боятся открыть свой внутренний мир перед объектом созерцания. Чтобы «защитить» себя, они как бы отстраняются от восприятия картин, оценивая их негативно. Характеристики, которые дают экстраверты, эмоционально насыщены. Экстраверты, в отличие от интровертов, стремятся к проявлению своих эмоций и получению новых эмоций, поэтому открыты для созерцания и не боятся проявлять эмпатию по отношению к картине.

Анализ полученных результатов показал, что влияние интроверсии/экстраверсии на оценку предъявленных картин также больше выражено для группы художников по сравнению с группой нехудожников. Это говорит о том, что художники более ярко проявляют свои личностные особенности при восприятии картин. Отметим также, что в группе художников степень выраженно-

сти оценок по шкалам СД в основном выше, чем в группе нехудожников, т.е. разброс между полюсами шкал больше. Небольшой разброс оценок по шкалам СД у нехудожников может указывать на невыраженность образа картины, по-видимому, из-за незрелости нехудожников в оценке живописи. Данный вывод еще раз подтверждает влияние художественной подготовки на восприятие картин.

### **Выводы**

1. Для группы художников существуют различия эстетического восприятия изобразительного искусства представителями разных «типов темперамента» по Кейрси:

для сенсорно-планирующего типа (SJ) и интуитивно-логического типа (NT) к образу «идеальной» картины близки только реалистичные картины;

для интуитивно-чувственного типа (NF) и сенсорно-импульсивного типа (SP) к образу «идеальной» картины близки как реалистичные, так и абстрактные картины.

2. Восприятие картин людьми с художественной подготовкой существенно более дифференцировано, а для группы нехудожников различий в восприятии картин представителями разных психологических типов практически не наблюдается,

3. Существуют различия в восприятии картин интровертами и экстравертами: интроверты предъявленным картинам дают более негативные оценки, чем экстраверты, причем в группе художников эти различия более выражены.

4. Таким образом, эпистемологические стили являются фактором восприятия произведений живописи, но только для группы художников. Для группы нехудожников эпистемологический стиль в восприятии картин не играет роли. Для проявления дифференцированного восприятия произведений живописи необходима художественная подготовка, что говорит о важности художественного воспитания нехудожников.

5. Эти выводы могут иметь значение для программ арт-терапии, в сфере дизайна и разработки программ художественного воспитания.

### **Список литературы**

1. *Алексеев А. А., Громова Л. А.* Поймите меня правильно. СПб.: Эконом. шк., 1993. 351 с.
2. *Арнхейм Р.* Искусство и визуальное восприятие. М.: Прогресс, 1974. 392 с.
3. *Артемьева Е. Ю.* Психология субъективной семантики. М.: ЛКИ, 2007. 136 с.
4. *Выготский Л. С.* Психология искусства. Ростов н/Д: Феникс, 1998. 480 с.
5. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2006. 512 с.
6. *Кандинский В. В.* Избранные труды по теории искусств: в 2 т. М.: Гилея, 2001.

7. Коржова Е. Ю., Рудыхина О. В. Понятие «эпистемологический стиль» и его психологическое содержание // Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А. С. Пушкина. Сер. Психология. 2013. № 2 (5). С. 57–66.
8. Красота и мозг: Биологические аспекты эстетики. М.: Мир, 1995. 335 с.
9. Марцинковская Т. Д. Искусство в современном мире – новые формы и новые старые механизмы воздействия // Культурно-историческая психология. 2007. № 2. С. 56–61.
10. Овчинников Б. В., Павлов К. В., Владимирова И. М. Ваш психологический тип. СПб.: Андреев и сыновья, 1994. 235 с.
11. Осгуд Ч., Суси Дж., Танненбаум П. Приложение методики семантического дифференциала к исследованиям по эстетике и смежным проблемам // Семиотика и искусствознание / под ред. Ю. М. Лотмана, В. М. Петрова. М.: Мир, 1972. С. 278–297.
12. Петренко В. Ф. Основы психосемантики. СПб.: Питер, 2005. 480 с.
13. Петренко В. Ф., Коротченко Е. А. Пейзаж души. Психосемантическое исследование восприятия живописи // Экспериментальная психология. 2008. № 1. С. 84–101.
14. Петренко В. Ф. Психосемантика искусства. М.: МАКС-Пресс, 2014. 319 с.
15. Петров В. М. Количественные методы в искусствознании. М.: Академ. проект, 2004. 432 с.
16. Рудыхина О. В., Шемелина О. С. Соотношение интеллектуальных стилей и психологических типов в структуре личности студентов вуза // Вестн. Костромского ун-та им. Н. А. Некрасова. 2011. № 3 (17). С. 263–267.
17. Серкин В. П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики. М.: Пчела, 2008. 378 с.
18. Холодная М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. М.: ПЕРСЭ, 2002. 304 с.
19. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М.; Томск: Барс: Изд-во Томского ун-та, 1997. 391 с.
20. Шарп Д. Типы личности. Юнговская типологическая модель. Воронеж: НПО «Модек», 1994. 128 с.
21. Юнг К. Г. Психологические типы. СПб.; М.: Ювента: Прогресс – Универс, 1995. 716 с.
22. Friesling H. Das Gesetz der Farbe. Gottingen, Zurich, Berlin, Frankfurt: Musterschmidt-Verlag, 1968.



## РАЗДЕЛ 5

# РАЗВИТИЕ ВЗГЛЯДОВ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ НА ОДАРЕННОСТЬ И ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ

---

УДК 159.99

**Каштанова Татьяна Алексеевна**

студент факультета социальных наук

Департамента психологии НИУ ВШЭ, Москва, Россия

**Лебедева Анна Александровна**

канд. психол. наук, доцент Департамента психологии;

старший научный сотрудник Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации НИУ ВШЭ, Москва, Россия

**Tatyana A. Kashtanova**

Student of the Faculty of social Sciences, School of psychology,

Higher School of Economics, Moscow, Russia

**Anna A. Lebedeva**

Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, School of Psychology;

Senior Researcher, International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, Higher School of Economics, Moscow, Russia

## КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО ИСКУССТВА: ФУНКЦИИ И СПЕЦИФИКА

**Аннотация.** В статье поднимается проблема влияния современного искусства на личность человека по сравнению с классическим искусством. Базируясь на представлениях об искусстве Л. С. Выготского, Ж. Бодрийяра, А. Маслоу, В. П. Зинченко, Д. А. Леонтьева и др. проводится анализ психологических функций искусства в разные эпохи. В результате выделены две категории психологических функций, которые выполняет современное искусство для личности, в первую из которых входит обслуживание дефицитных потребностей, а во вторую – трансляция и обретение личностных смыслов. Обоснование предлагаемого фокуса работы проводится на основе культурно-исторического подхода.

**Ключевые слова:** искусство, современное искусство, культурно-исторический подход, психология искусства, психология личности.

## CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY OF CONTEMPORARY ART: FUNCTIONS AND SPECIFICS

**Abstract.** The article raises the problem of the influence of modern art on human personality in comparison with classical art. The psychological functions of classical and

contemporary art were analyzed based on the ideas of L. S. Vygotsky, J. Baudrillard, A. Maslow, V. P. Zinchenko, D. A. Leontiev, and others. As a result, there are two categories of psychological functions realized via contemporary art: the first one includes the satisfaction of deficit needs, and the second is the transmitting and making of personal meaning. The main methodological substantiation of the proposed focus of work is based on cultural-historical psychology.

**Keywords:** art, contemporary art, cultural-historical psychology, the psychology of art, personality psychology.

Под искусством традиционно подразумевается духовная и эмоциональная сферы жизни. Не являясь психологическим конструктом, искусство тем не менее привлекает внимание психологов, все чаще его изучают не как общественное явление, но как проявление индивидуальности. Л.С. Выготский описывал искусство, как сложное явление, выполняющее функции преобразования личности и психики человека. Вместе с тем, рассуждая об искусстве Лев Семенович обращался скорее к классическим произведениям. Современное же искусство, не будучи сравнительно молодым, серьезно отличается как по форме, так и по содержанию. В связи с этим отдельный интерес вызывает вопрос, отличаются ли психологические функции современного искусства в отношении личности человека по сравнению с теми, о которых говорит культурно-исторический подход.

Л.С. Выготский [2] говорит о том, что искусство – это своего рода ловушка для психических сил, подобно тому, как механика – ловушка для сил природных. Искусство вовлекает, захватывает личность в переживание, и в этом смысле классическое искусство воссоздает точные копии реальных переживаний, тем самым позволяя схватить самое себя, собственное психическое средствами культуры. Однако, как и предрекал Выготский, искусство изменилось: «переустройство всего человечества на новых началах», «переплавка человека» состоялись, а значит, изменилась и роль самого искусства в нашей жизни [2, С. 331]. Эпоха постмодерна позволила смешать направления искусства в едином котле. Если прежде для автора важно было передать смысл, то теперь построение смысла часто целиком остается на стороне воспринимающего субъекта и зависит от того, насколько сформировано его художественное сознание. Современный мир оказался лишен единой идеологии, общего мифа. Основной ориентир сегодня – это индивидуальность и индивидуальное восприятие. Современное искусство – относительно новый феномен, имеющий иные идеи и способы их реализации, нежели классическое; так называемый «contemporary art» представляет собой сегодня ведущую линию развития искусства. Иными словами, современное искусство своим появлением обостряет актуальность вопросов о том, как психологически устроена эта «ловушка», в чем состоит влия-

ние искусства на личность в ту или иную эпоху, отличается ли психология искусства классического от психологии современного искусства?

Мы попытаемся сделать несколько шагов по реконструкции того, что представляет собой психология современного искусства с позиций приверженцев культурно-исторического подхода.

Понимание роли искусства для личности традиционно восходило к задаче формирования гармоничного культурного человека. С точки зрения культурно-исторического подхода человеку для перехода к идеальной (культурной) форме необходимо овладеть медиаторами – средствами, благодаря которым происходит «формирование функциональных органов-новообразований» [3, С. 15]. Л.С. Выготский использовал понятие средства, подразумевая психологические инструменты (знак, слово); В.П. Зинченко предлагает называть их медиаторами и кроме названных выше выделяет символ и миф. Свобода обращения с медиаторами является «необходимым условием взращивания сознания, свободного поступка, ответственной деятельности» [4, С. 316]. Медиаторы могут являться энергетическими сгустками, такими как, например, коммунистический миф и его символика. То есть они представляют собой очень мощный психологический инструмент воздействия на человека. Развивая идеи Выготского, Зинченко и Моргунов говорят о том, что искусство как раз «включает в себя все виды медиаторов, т. е. знак, слово символ, миф и даже технику в античном смысле этого слова» [4, С. 106]. Таким образом, с точки зрения культурно-исторического подхода, на пути своего личностного развития человек овладевает различными медиаторами. Искусство, разные его жанры, могут выступать в роли таких медиаторов. К примеру, «поэзия – это и антропологический, и психологический, и культурологический феномен, имеющий самое прямое отношение к феномену человека и закономерностям личностного развития» [5, С. 8]. Кроме того, феномен этот – металингвистический, так как речь идет не только о функциональном использовании языка, но и о его связи с общественной жизнью и мышлением. Иными словами, поэзия, в терминах В.П. Зинченко, может выступать в роли «сгустка энергии».

Подробнее о механизмах того, как происходит работа искусства внутри личности, Выготский пишет так: «Только в критических точках нашего пути мы обращаемся к искусству, и это позволяет нам понять, почему предложенная нами формула раскрывает искусство именно как творческий акт» [2, С. 315]. Кризисные точки – переломные моменты, в которых искусство может выполнять катарсическую функцию. При этом одно только чувство не может создать искусство, действие искусства проявляется через преодоление собственного чувства [2]. Катарсис у Выготского – это решение какой-то личностной задачи, открытие некоторой общей, более высокой правды. В этом плане, с учетом то-

го, что мир становится более индивидуализирован, современное искусство выполняет катарсическую функцию, давая каждому отдельному человеку возможность решить свою задачу, по-своему трактовать или создавать произведения.

Выше было сказано, что изменился мир, теперь стоит подробнее рассмотреть, как же это отразилось на искусстве, что «нового» в «contemporary art». Двадцатый век особенно расширил понятие искусства, преобразил и приумножил его формы, а также и число потребителей. С этого времени под искусством понимается «все, что подает себя как искусство, выступает под именем искусства» [6, С. 7]. Среди нынешних искусствоведов, занимающиеся современными направлениями, принято правило: произведением искусства считается такой объект или явление, как перформанс, которое воспринимается как искусство хотя бы двумя людьми – автором и зрителем. Таким образом, акцент снова делается на индивидуальном, а не общепринятом понимании.

С другой стороны, нельзя сказать, что искусство сегодня приобретает исключительно персональный характер, его затрагивают и социальные факторы. За последний век культурные практики претерпевают модификации, вследствие чего публика расслаивается на две категории: те, кто видит в искусстве источник новых глубоких личностных смыслов, и те, кто рассматривает искусство как вариант развлечения, проведения досуга. Именно вторая категория продолжает расширяться в свете того, что досуговая активность массово становится более облегченной и не требующей дополнительного времени и сил. Современному зрителю, читателю ближе и понятнее произведения, редуцирующие экзистенциальный опыт к известным схемам или стереотипам, в которых срабатывает принцип «узнавания», характерного для функционирования «квазиискусства» [6]. Вся массовая культура сейчас ориентирована на продажи, они являются главной целью всех практик. Имеет место «тенденция неуловимо быстрого превращения художественного прозрения творца в красиво упакованный, «безвредный» и хорошо продаваемый смысл, в продукт поп-культуры» [5, С. 19]. В социальных сетях в особенности пропагандируется максимизация существования, проявляющаяся через увеличение потребления объектов (искусства), знаков, увеличение количества отношений и т.п. [1]. Современное искусство активно подвергается рекламированию, а посещение таких мест, как выставки и музеи для многих людей может показаться пропуском в круги «интеллектуалов». Обывателю бывает сложно разобраться в концепциях, мнимо или реально заложенных в произведения contemporary art, однако это порой только провоцирует поток масс, стремящихся в эти круги. Здесь работают два психологических механизма: прикасаясь к искусству, человек оценивает себя и причисляет к определенной среде, кроме того, он стремится сравнить себя с другими и выделиться на общем фоне. Таким образом, особый интерес широ-

ких масс к искусству сейчас можно трактовать как способ утверждения социального статуса, а само искусство как материальный, а не духовный, объект потребления. Кроме того, делается акцент на эмоциональной составляющей, основная идея заключается в возбуждении ярких и, как правило, определенных, запланированных автором переживаний. Так называемая «игра на эмоциях» – это цель, присущая коммерческому квазиискусству или «искусству для эмоций», а не подлинному искусству, «искусству для личности», которое может оказывать долгосрочные устойчивые эффекты [6].

Можно сказать, что в современном «квазиискусстве» первоначальные идеи Выготского об искусстве как будто искажаются. Закономерно возникает вопрос: что осталось от психологии искусства в современном контексте? Можно продолжить, говоря терминологией А. Маслоу, что искусство в современном мире часто служит не высшим бытийным ценностям красоты и совершенства, а обслуживает базовые (дефицитарные) потребности личности [7].

Однако вернемся к «индивидуальной» стороне современного искусства. Так называемая «культура пост» – феномен, который характеризуется повышенным интересом людей к проблематике идентичности, как культурной, так и самоидентичности [10]. Для этого этапа характерна диалогичность, как открытость общества к разным голосам, как готовность откликаться на индивидуальную позицию, вступать с ней во взаимоотношения. Искусство является широким пространством для диалога, оно действительно может дать серьезный отклик переживаниям человека и способно дать ответы на такие вопросы, на которые не ответит никто и ничто больше. Речь идет о современном искусстве, так как оно максимально тяготеет к отсутствию предметности и максимальной абстрактности идей и не дает определенных шаблонов или траекторий, по которым должен идти человек в познании произведения. В добавление к тому, что искусство своей символикой вызывает глубокие переживания, современные произведения стремятся затронуть подсознание, ассоциации, таким образом вступая в бесконечный диалог со зрителем. Его «реплики» стремятся стать внутренней речью адресата, всякий раз преломляясь в отдельной личности как в зеркале и обрастая уникальными смыслами. В этом индивидуально смысловом диапазоне есть гениальность современного искусства и одновременно причина опасности и споров.

В связи с расширением границ понятия искусства сегодня остро встает вопрос о его подлинности и, как следствие, о критериях этой подлинности. С позиции психологии мы могли бы сказать, что в истинном искусстве всегда должно быть что-то «сверх того, что непосредственно сказано или изображено, а в суррогатах все на поверхности и копать вглубь бесполезно» [5, с. 32]. Те суррогаты, о которых говорят авторы, чаще всего лишь по форме являются

подлинным искусством, в то время как содержание их пусто. Таким образом, важным для нашего анализа является форма, в которой реализуется произведение современного искусства.

Важнейшим приемом, при помощи которого художник добивается катарсической разрядки аффекта, является прием уничтожения содержания формой. Взгляды Выготского и Фрейда по поводу понятия «формы» в творчестве не совпадали. «...Всякое произведение искусства, – писал Л.С. Выготский, – таит в себе внутренний разлад между содержанием и формой, и именно формой достигает художник того эффекта, что содержание уничтожается, как бы погашается» [2, С. 273]. Фрейд же не придает значения форме: «Я того мнения, что всякое эстетическое наслаждение, данное нам писателем, носит характер этого «преддверия наслаждения» и что настоящее наслаждение от поэтического произведения объясняется освобождением от напряжения душевных сил» [9, С. 28]. При этом, по Выготскому, не всякое восприятие формы будет непременно актом художественным, во-первых, а во-вторых, форма в ее конкретном значении не существует вне того материала, который она оформляет. Эта же форма оказывается на другом материале уже другой.

Если в классическом искусстве ценилась оригинальность произведения, то в новом подлинность не так важна, как мысль, вложенная автором [8]. Если «классические произведения», привычно считающиеся уникальными, не подлежат замене, а подделка его считается преступлением, то с «концептуальными» произведениями, как на шумевшая акула Дэмиена Херста<sup>1</sup>, дело обстоит иначе. Современное искусство подразумевает плату за идею, а не за воплощение.

Таким образом, было показано, что мир изменился, и искусство вместе с ним: современное существенно отличается от классического по форме и функциям, которые оно выполняет, потому что предоставляет большую свободу как в исполнении, так и в трактовке. Как и предвещал Выготский [2, С. 331], в изменившемся мире родился новый человек с новыми потребностями. Многие потребности современного человечества приобрели форму массовости, популяризировались, вследствие чего искусство стало предметом потребления и способом утверждения социального статуса. Именно в таких случаях искусство встает на службу миру дефицитарных потребностей, исполняя материальную, а не духовную функцию. Такая траектория искусства безусловно вызывает вопросы, а идея искусства как инструмента для развития личности ставится под сомнение.

---

<sup>1</sup> Произведение Дэмиена Херста называлось «Физическая невозможность смерти в сознании живущего». Работа представляет собой резервуар тигровой акулой, помещенной в раствор формальдегида. В 2006 году из-за неправильного хранения оригинальная акула была заменена.

С другой стороны, несмотря на то что свобода современного искусства и многозначность вкладываемых и транслируемых смыслов зачастую ведут к коммерциализации, оно тем не менее остается пространством для диалога. И этот диалог, лишенный рамок и шаблонов, способен рождать в человеке новые глубокие переживания. Другими словами, современное искусство может обслуживать как социальные потребности личности, так и духовные: выступать медиатором, обеспечивать трансляцию и обретение личностных смыслов (как результат катарсического эффекта), в том числе в переломные, кризисные периоды. Таким образом, индивидуализация искусства предъявляет высокие требования как реципиенту, от которого требуется культурная подготовленность и способность к качественной рефлексии, так и к автору, способному создать произведение, поражающее не просто своей нелепостью или вычурностью, но поистине несущее в себе черты “странного аттрактора”, способного сдвинуть индивидуальные смыслы и привести в движение механизмы личностных изменений.

#### Список литературы

1. *Бодрийяр Ж.* Общество потребления. Его мифы и структуры / пер. с фр. Е. А. Самарской. М.: Республика. 2006.
2. *Выготский Л. С.* Психология искусства. М.: Искусство. 1986. С. 124.
3. *Зинченко В. П.* От классической к органической психологии // Вопросы психологии. 1996. №. 5. С. 7–20.
4. *Зинченко В. П., Моргунов Е. Б.* Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М.: Тривола. 1994. С. 11.
5. *Иванченко Г. В., Леонтьев Д. А., Орлицкий Ю. Б.* Поэзия как междисциплинарный феномен: на перекрестке языка, культуры и личности. М.: Смысл, 2015. 480 с.
6. *Леонтьев Д. А.* Введение в психологию искусства. М.: Изд-во Московского ун-та, 1998. 111 с.
7. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. М.: Альпина Паблишер, 1999.
8. *Томпсон Д.* Как продать за \$12 миллионов чучело акулы. Скандальная правда о современном искусстве и аукционных домах. СПб.: Азбука-Аттикус, 2017.
9. *Фрейд З.* Психологические этюды // Навязчивые действия и религиозные обряды. Поэт и фантазия. “Культурная” сексуальная мораль и современная нервозность. 1912.
10. *Шиньев Е. П.* Интертекстуальность как механизм культурного взаимодействия и социокультурный феномен // Вестн. РУДН. Серия: Социология. 2010. № 1. С. 81–88.

**Кушнир Денис Григорьевич,  
Кушнир Татьяна Игоревна**  
профессиональная приёмная семья, Таймыр, Дудинка, Россия

**Denis G. Kushnir,  
Tatiana I. Kushnir**  
professional foster family, Taimyr, Dudinka, Russia

## **ОЦЕНКА ЗОНЫ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ КАК НЕОБХОДИМЫЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ НА ПРИМЕРЕ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**Аннотация.** Инклюзивные процессы в школе обуславливают ситуацию, когда дети с ограниченными возможностями здоровья вынуждены оперативно ликвидировать отставание по целому ряду общеобразовательных предметов и существенно расширяют зону своего ближайшего развития. Однако современные, во многом формальные, принципы оценивания ограничивают использование этого потенциала. Подобные ограничения в той или иной мере замедляют формирование высших психических функций и у большинства других учеников, что сдерживает их развитие, останавливая надолго на одном и том же уровне, уже в значительной степени освоенном. Всё более возрастающая формализация контроля знаний вызвана постепенным закономерным внедрением в учебный процесс критериев, используемых при проверке государственной итоговой аттестации. В этой связи, чтобы отделить формальную оценку актуального уровня развития, необходимую для поступления в высшие учебные заведения, от процесса обучения, требующего максимально субъективированного подхода, следует разнообразить экзаменационные формы, используя в том числе традиционные школьные экзамены, не ориентированные напрямую на дальнейшее обучение и позволяющие применять устоявшиеся субъектно-ориентированные системы оценивания.

**Ключевые слова:** зона ближайшего развития, высшие психические функции, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, государственная итоговая аттестация.

## **ASSESSMENT OF THE ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT AS A NECESSARY FACTOR IN THE FORMATION OF HIGHER MENTAL FUNCTIONS ON THE EXAMPLE OF SCHOOLCHILDREN WITH DISABILITIES**

**Abstract.** Inclusive processes at school determine the situation when children with disabilities are forced to quickly eliminate the backlog in a number of general education subjects and significantly expand their zone of proximal development. However, modern, largely formal, assessment principles limit the use of this potential. Such restrictions to one degree or another slow down the formation of higher mental functions not only lagging behind, but also most other students, which inhibits their development, stopping for a long time at the same level, already largely mastered. The ever-increasing formalization of knowledge control is caused by the gradual



natural introduction into the educational process of the criteria used in checking the state final attestation. In this regard, in order to separate the formal assessment of the current level of development, which is necessary for admission to higher educational institutions, from the learning process, which requires the most subjective approach, it is necessary to diversify the examination forms, using, among other things, traditional school exams that are not directly focused on further education and allowing the use of well-established subject-oriented assessment systems.

**Keywords:** zone of proximal development, higher mental functions, schoolchildren with disabilities, state final certification.

Один из двух основных инструментов исследования развития высших психических функций, по Л.С. Выготскому, реализуется в рамках изучения “так называемого дефективного, то есть биологически не полноценного, ребёнка” [3]. Действительно, опыт работы с отстающими учениками наиболее контрастно демонстрирует влияние на развитие детей таких относительно новых образовательных тенденций, как, например, абсолютно объективный единый государственный экзамен (ЕГЭ). Инклюзивные процессы в школе, зачастую, обуславливают ситуацию, когда дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) вынуждены оперативно ликвидировать отставание по целому ряду общеобразовательных предметов, и, обладая высокой мотивацией, при оказании достаточной педагогической помощи существенно расширяют зону своего ближайшего развития (ЗБР). Однако современные принципы оценивания с позиций федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) ограничивают использование этого потенциала, что сдерживает развитие ребёнка, останавливая его надолго на одном и том же уровне, уже в значительной степени освоенном.

Например, как показывает практика, пятнадцатилетние подростки с умеренной умственной отсталостью, не умеющие считать в пределах 20, в случае изменения своего социального статуса и появлении надлежащей мотивации, способны за 2-3 месяца освоить программу по математике девятого класса общеобразовательной школы вплоть до построения графика функций и решения квадратных уравнений. Но из-за недостаточной вычислительной практики они будут выдавать от 70 до 90 % ошибок, количество которых соответственно возрастает при выполнении контрольных работ. По факту, для выхода на приемлемые с точки зрения контролирующих педагогов показатели по некоторым темам им приходится тратить ещё от двух до четырёх месяцев, что часто приводит к невыполнению ими промежуточной аттестации по ряду предметов и переносу её на следующий учебный год. А с учётом не менее сложной государственной итоговой аттестации (ГИА) переход из девятого класса коррекционной школы VIII-го вида в десятый класс общеобразовательной школы может

занимать до трёх-четырёх лет, что крайне негативно сказывается на мотивации дальнейшего обучения.

Между тем, выражаясь словами Л.С. Выготского, “только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегают вперёд развития и ведёт за собой” [1]. С точки зрения культурно-исторического подхода, высшие психические функции (ВПФ) формируются в совместной деятельности с педагогом и более широком социальном сотрудничестве, постепенно становясь внутренними процессами субъекта [3]. Как результат этого механизма и появляется зона ближайшего развития, определяющая отставание актуальных возможностей ученика от его потенциала, которым он уже частично овладел и, продолжая учиться, непременно овладеет в полной мере. Отказ современной школы от практического использования ЗБР приводит к замедлению развития учащихся, ввиду появляющейся в этом случае необходимости перманентного возвращения к освоенному программному материалу с целью оттачивания мастерства получения правильных ответов.

По нашим наблюдениям, основная причина применяемых на практике, во многом формальных, критериев качества освоения материала кроется в ориентации среднего и старшего школьного звена на подготовку к ГИА с максимально формализованной системой оценивания. Переход к такой системе происходит закономерно, в рамках подготовки к государственным экзаменам, когда на первое место выходит безошибочное выполнение учащимися заданий определённого типа, а развитие высших психических функций рассматривается учителями как второстепенный фактор.

Негативные последствия при этом касаются далеко не только детей с трудностями обучения (их в общеобразовательной школе насчитывают до 40 % [4]), но и других школьников, поскольку внимание всех участников образовательного процесса акцентируется на “вчерашнем дне”, как характеризует актуальное развитие Л.С. Выготский [2]. Для определения ЗБР ученику должна быть оказана помощь в выполнении задания с оценкой результата, которая всегда будет субъективной, что немыслимо в парадигме, диктуемой ГИА. Вследствие отодвигания субъективированного взаимоотношения ученика и учителя на второй план, когда педагога можно аппроксимировать автоматом, дающим информацию и оценивающим её прохождение, “превращение общественных отношений в психические функции” становится затруднительным по причине выпадения таковых из учебного процесса. Само собой, это пагубно сказывается на эффективности обучения, что маскируется за внешним соответствием действующим ФГОС, используемых в качестве глубоко проработанного, многопланового прикрытия.

В свете изложенного необходимость ежедневной абсолютно беспристрастной оценки результатов обучения в школе может быть поставлена под вопрос, так как без учёта ЗБР (во многом субъективного по определению), она ограничивает развитие высших психических функций. Это ни в коем случае не касается очевидной необходимости объективного определения уровня актуальной подготовки выпускников школ при поступлении в ВУЗ, которая осуществляется в рамках ЕГЭ и обеспечивает абитуриентам возможность подачи документов дистанционно сразу в несколько учебных заведений. Тем не менее, по-видимому, необходимо предотвратить влияние экзаменов ГИА с их максимально формализованными критериями на повседневные оценки, используемые в общем образовании.

Таким образом, ЕГЭ не может быть единственным вариантом получения аттестата, его нужно трансформировать в один из добровольно выбираемых вариантов выпускного экзамена. В качестве альтернативы, в частности, могут быть использованы традиционные школьные экзамены, не ориентированные напрямую на дальнейшее обучение в ВУЗе и позволяющие применять устоявшиеся десятилетиями субъектно-ориентированные системы оценивания. Более того, как показал 2020-ый год, в некоторых случаях для итоговой государственной аттестации достаточно даже текущих оценок, что после соответствующего анализа специалистов, вероятно, также можно будет использовать в будущем как один из способов получения аттестата.

#### Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. Мышление и речь. М.: Педагогика. 1982. 504 с.
2. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. М.: Педагогика. 1983. 368 с.
3. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций. М.: Юрайт, 2018. 336 с.
4. Диагностика школьной дезадаптации / под ред. С. А. Беличевой, И. А. Коробейникова, Т. Ф. Кумариной и др. М., 1993. 127 с.

**Лазюк Ирина Викторовна**

старший преподаватель кафедры психиатрии,  
наркологии, психотерапии и клинической психологии,  
Новосибирский государственный медицинский университет, Россия

**Пономаренко Ирина Владимировна**

старший преподаватель кафедры психиатрии,  
наркологии, психотерапии и клинической психологии  
Новосибирский государственный медицинский университет, Россия

**Курусь Ирина Александровна**

старший преподаватель кафедры психиатрии,  
наркологии, психотерапии и клинической психологии  
Новосибирский государственный медицинский университет, Россия

**Irina V. Lazyuk**

Senior teacher of Department psychiatry, narcology,  
psychotherapy and clinical psychology,  
Novosibirsk State Medical University, Russia

**Irina V. Ponomarenko**

Senior teacher of Department psychiatry, narcology,  
psychotherapy and clinical psychology,  
Novosibirsk State Medical University, Russia

**Irina A. Kurus**

Senior teacher of Department psychiatry, narcology,  
psychotherapy and clinical psychology,  
Novosibirsk State Medical University, Russia

## **ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**Аннотация.** Современная система образования должна соответствовать индивидуальным образовательным потребностям личности. Современные мировые системы обучения ориентированы на создание условий, способствующих удовлетворению индивидуальных образовательных потребностей. Для российской системы образования включение лиц с особыми образовательными потребностями сравнительно новый подход, называемый инклюзивным образованием. Адаптация студентов вузов к условиям обучения представляет собой актуальную проблему современного образования, исследуемую на психофизиологическом, индивидуально-психологическом и социально-психологическом уровнях.

В статье представлены результаты исследования адаптации и совладающего поведения у лиц с ОВЗ. Получены данные, что обучающиеся с ОВЗ обладают высоким уровнем

принятия других, не выражают активное стремление к доминированию и ориентированы на подчинение, однако достоверных данных, что в структуре их личности преобладает экстернальный локус-контроль не получено. Ведущими копинг-стратегиями в группе студентов с ОВЗ являются «дистанцирование», а в группе условно здоровых студентов – «принятие ответственности». На основе полученных данных может быть разработана программа формирования продуктивного копинг-поведения у лиц с ОВЗ с целью повышения уровня различных сфер социально-психологической адаптации.

**Ключевые слова:** адаптация, совладающее поведение, обучающиеся, ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), обучающиеся с ОВЗ.

## **ADAPTATION AND COPING BEHAVIOR OF STUDENTS WITH DISABILITIES**

**Abstract.** The modern education system must correspond to the individual educational needs of the individual. Modern world educational systems are focused on creating conditions conducive to meeting individual educational needs. The inclusion of persons with special educational needs is a relatively new approach for the Russian education system called inclusive education. The adaptation of university students to the learning environment is an urgent problem of modern education, studied at the psycho physiological, individual psychological and socio-psychological levels. The article presents the results of a study of adaptation and coping behavior in persons with disabilities. The data were obtained that students with disabilities have a high level of acceptance of others, do not express an active desire for domination and are oriented towards submission, however, reliable data that external locus control prevails in the structure of their personality has not been obtained. The leading coping strategies in the group of students with disabilities are “distancing”, and in the group of conditionally healthy students, “taking responsibility”. Based on the data obtained, a program for the formation of productive coping behavior in persons with disabilities can be developed in order to increase the level of various spheres of socio-psychological adaptation.

**Keywords:** adaptation, coping behavior, learners, disabilities, learners with disabilities.

По данным статистики ежегодно растет число студентов инклюзивно обучающихся в высших и средних учебных заведениях, при этом выпускаются из них примерно половина. В связи с чем актуальным становится поиск факторов, способствующих отчислению из учебных заведений [3]. Важным фактором успешности обучения является социально – психологическая адаптация студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), что предполагает сформированные навыки функционирования в среде учебных заведений, а также социального взаимодействия[1]. Основными трудностями, испытываемыми студентами с ОВЗ, выступают: отсутствие конструктивных навыков социального взаимодействия, самоизоляция из-за страхов по поводу непринятия и отвержения одноклассниками, сложности в выстраивании отношений с преподавателями [3].

Л.С. Выготский понимал социальную среду как совокупность человеческих отношений, в которой находится активность среды, педагогов и обучающихся, причем «личную деятельность» он считал определяющей [2]. Образовательный процесс в вузе формирует становление предметной части сознания, которая непосредственно связана с обучением. В ходе посещения лекций и семинаров, участия в коллоквиумах, студенты получают знания о будущей профессии и умения, необходимые для ее реализации. Профессиональное сознание и его становление и развитие связаны с развитием личностного сознания [5]. Студенты с ОВЗ, отдавая предпочтение профессиональному образовательному учреждению, нередко ориентируются не на личные предпочтения и склонности, а на объективные возможности, которые определяются рядом факторов: близость и техническая оснащенность выбранного образовательного учреждения, состояние здоровья. Такой выбор может приводить к трудностям интеграции в образовательную среду профессионального обучения, а вслед за этим, формировать проблемы профессиональной адаптации и самореализации [8]. Адаптация студентов с ОВЗ к условиям обучения в ВУЗах является одной из актуальных проблем для системы образования. На нее влияют множество факторов, важнейшим из которых выступают личностные характеристики человека [7]. Для студентов с ОВЗ характерны выраженные проблемы в построении межличностных отношениях, связанных с неадекватным самопринятием, физический дефект или соматическое заболевание зачастую воспринимается ими как дефект личности в целом. Дезадаптивные способы самоотношения также подкрепляются в ходе трудностей интеграции в образовательную среду ВУЗа. Вот почему выявление комплекса причин, препятствующих эффективной адаптации и обучению будет способствовать укреплению как соматического, так и психологического благополучия студентов с ОВЗ и их успешной интеграции в образовательный процесс [4]. В то же время снижению эффективной социализации обучающихся с ОВЗ также способствует отсутствие системы непрерывной помощи поддержки, как во время обучения, так и после окончания ВУЗа. Обеспечение психологического и педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ, создание условий для их профессионального развития является важной задачей [6]. Барьерами для гармоничной адаптации студентов с ОВЗ являются как внутриличностные причины, такие как отсутствие мотивации, усталость, а также организационные, отсутствие адаптированных программ, незнание психологических особенностей данной категории лиц [9]. В связи с поступлением в ВУЗ к человеку предъявляется ряд требований со стороны образовательной среды, в связи с чем должны сформироваться новые стратегии поведения в изменившихся условиях. Копинг-стратегии выступают в качестве процес-

са, способствующего адаптации в стрессовых ситуациях, поэтому важно проанализировать к каким стратегиям чаще прибегают студенты, имеющие ОВЗ.

### **Материал и методы:**

В исследовании приняли участие 50 студентов высших учебных заведений г. Новосибирска в возрасте от 17 лет до 23 лет.

В группу лиц с ОВЗ (25 испытуемых) вошли лица с нарушениями опорно-двигательного аппарата (40 % испытуемых), различными видами сенсорных дисфункций (28 % испытуемых), нарушениями, связанными с системами кровообращения, обмена веществ, внутренней секреции, пищеварения, дыхания (12 % испытуемых); 20 % не сообщили характер своей инвалидности.

В контрольную группу вошли условно здоровые (25 человек), эквивалентные испытуемым экспериментальной группы по полу и возрасту.

### **Методики исследования:**

1. Опросник «Социально– психологическая адаптация» К. Роджерса и Р. Даймонд;

2. Опросник «Способы совладающего поведения» Р.Лазаруса и С. Фолкмана.

### **Результаты исследования:**

В таблице 1 представлены результаты сравнительного анализа уровня социально-психологической адаптации лиц с ОВЗ и условно здоровых.

*Таблица 1*

### **Социально-психологическая адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья и условно здоровых (n=50), баллы**

| Интегральные показатели        | Студенты с ОВЗ (n=25) |      | Условно-здоровые студенты(n=25) |      | p-level |
|--------------------------------|-----------------------|------|---------------------------------|------|---------|
|                                | М                     | SD   | М                               | SD   |         |
| Адаптация (А)                  | 57,6                  | 15,1 | 58                              | 9,1  | -       |
| Самопринятие (S)               | 43,6                  | 9,6  | 44,6                            | 11,7 | -       |
| Принятие других (L)            | 61,1                  | 16   | 41,2                            | 14,3 | 0,05    |
| Эмоциональный комфорт (Е)      | 51,2                  | 13,9 | 56,9                            | 13,4 | -       |
| Интернальность(І)              | 39,9                  | 7,7  | 45                              | 15,1 | -       |
| Стремление к доминированию (D) | 40,7                  | 8,9  | 63,6                            | 16,6 | 0,05    |

Получены данные, что у студентов с ОВЗ достоверно выше показатели по шкале «Принятие других» и ниже по шкале «стремление к доминированию» ( $p \leq 0,05$ ). Это свидетельствует о том, что студенты с ОВЗ ориентированы на безоценочное и безусловное общение, проявляют доверие и открытость во взаимодействии, а также не выражают активное стремление к доминированию, имеют низкий уровень стремления к лидерству в решении задач и ориентиро-

ваны на подчинение. Можно предполагать, что такие студенты в ходе образовательного процесса не проявляют самостоятельность и прибегают к помощи извне, в связи с чем и зачастую оказываются неспособными к его завершению в силу ряда причин. В ходе социально-психологического сопровождения необходимо развивать навыки самостоятельного, конструктивного преодоления проблемных ситуаций.

В таблице 2 представлены результаты исследования копинг-стратегий лиц с ОВЗ и условно здоровых.

Таблица 2

**Копинг-стратегии лиц с ограниченными возможностями здоровья и условно здоровых (n=50), баллы**

| Копинг стратегии              | Студенты с ОВЗ (n=25) |     | Условно-здоровые студенты (n=25) |     | p-level |
|-------------------------------|-----------------------|-----|----------------------------------|-----|---------|
|                               | М                     | SD  | М                                | SD  |         |
| Конфронтация                  | 11,7                  | 5,3 | 10,6                             | 5,5 | -       |
| Дистанцирование               | 12,1                  | 5,6 | 9,6                              | 5,0 | 0,05    |
| Самоконтроль                  | 8,7                   | 4,5 | 9,3                              | 5,1 | -       |
| Поиск социальной поддержки    | 10,5                  | 5,0 | 11,2                             | 5,2 | -       |
| Принятие ответственности      | 7,3                   | 4,1 | 11                               | 5,3 | 0,05    |
| Бегство-избегание             | 11,7                  | 5,1 | 11,9                             | 5,0 | -       |
| Планирование решения проблемы | 10,3                  | 5,2 | 12,6                             | 4,9 | -       |
| Положительная переоценка      | 11,4                  | 4,8 | 11,8                             | 4,4 | -       |

Студенты с ОВЗ имеют достоверно высокие показатели по шкале «Дистанцирование» и низкие по шкале «Принятие ответственности» по сравнению с условно здоровыми студентами. Студенты с ОВЗ чаще предпринимают попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее и реже признают себя ответственными в возникновении проблемы свою ответственность за ее решение. Таким образом, студенты с ОВЗ не выходят из проблемной ситуации как в физическом, так и когнитивном плане, но меняют свое субъективное отношение к ней. Такое сочетание более высокого «дистанцирования» и низкого «принятия ответственности» способствуют низкому конструктивному преодолению стрессовых ситуаций и неэффективному совладанию с ними.

**Выводы:**

1. Студенты с ОВЗ обладают высоким уровнем принятия других, не выражают активное стремление к доминированию и ориентированы на подчинение.



2. Студенты с ОВЗ используют стратегию «дистанцирование» и реже прибегают к «принятию ответственности».

### Список литературы

1. Воеводина Е. В. Об опыте организации социологических исследований адаптированности студентов с ограничениями жизнедеятельности в условиях неспециализированного вуза // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2011. № 2. С. 12–17.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-пресс, 1999. 536 с.
3. Мещерякова Н. Н., Роготнева Е. Н. Социальная и психологическая адаптация студентов с ограниченными возможностями здоровья к системе профессионального образования: опыт социологических исследований // Вестник науки Сибири. 2018. № 4 (31). С. 25–41.
4. Павлова А. М. Субъективные особенности студентов с ограниченными возможностями здоровья, препятствующие их успешной адаптации // Молодой ученый. 2016. № 18 (122). С. 193–196.
5. Перевощикова Г. С. Культурно-исторические основания построения процесса воспитания в вузе // Вестник РГГУ. Серия: Педагогика. Психология. Образование. 2013. № 18. С. 173–184.
6. Цыренов В. Ц. Сущность процесса социально-профессиональной адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях высшего образования [Электронный ресурс] // Мир науки. 2017. Т. 5. № 4. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/13PDMN417.pdf> (дата обращения: 22.10.2020).
7. Щетинина Е. Б. Жизнестойкость студентов с ограниченными возможностями здоровья как фактор успешной социально-психологической адаптации к среде высшего образовательного учреждения // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2015. № 4 (16). С. 306–309.
8. Эрдыеева К. Г., Филиппова В. П., Мангушов В. В. Педагогическая концепция адаптивного поведения студентов // Успехи современного естествознания. 2009. № 1. С. 62–64.
9. Úbeda-Colomer J., Devís-Devís J., Sit C. Barriers to physical activity in university students with disabilities: Differences by sociodemographic variables // Comparative Study Disabil Health J. 2019. Vol. 12 (2). P. 278–286.

**Макаров Даниил Сергеевич**  
аспирант, ФГБНУ «Психологический институт РАО»  
Москва, Россия

**Daniil S. Makarov**  
graduate student, Psychological Institute  
of Russian Academy of education  
Moscow, Russia

## **СЕМЕЙНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ**

**Аннотация.** В статье рассмотрена проблема влияния семейной среды ребенка на появление у него признаков одаренности. Проанализировано значение актуализации познавательной потребности для развития одаренности. Предложено теоретическое обоснование ключевых механизмов влияния семейной среды на ребенка с опорой на культурно-историческую психологию. На эмпирическом и теоретическом материале обоснована актуальность дальнейших исследований.

**Ключевые слова:** познавательная потребность, мотивация, смысловое поле, передача переживаний, одаренность.

## **FAMILY ENVIRONMENT AS FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF GIFTEDNESS**

**Abstract.** The article considers the problem of influence of child's family environment on the appearance of giftedness manifestations. Cognitive need actualization value for giftedness development has been analyzed. A theoretical justification of the key mechanisms of family environment on child's development the cultural-historical psychology paradigm is proposed. The relevance of further research is substantiated on empirical and theoretical material.

**Keywords:** cognitive need, motivation, semantic field, transfer of feelings, giftedness.

Л.С. Выготский считал социальную среду источником развития личности. Результатом его многочисленных исследований стало понимание того, что ребенок постигает в процессе своего развития те виды деятельности, с которыми встречается во внешней социальной среде. Ребенок усваивает их включаясь в качестве наблюдателя и соучастника в деятельность взрослых и детей, его окружающих. При этом Главной фигурой воспитательной системы является именно сам ребенок, как субъект собственной деятельности[7].

Многочисленные труды, посвященные вопросам детства и опирающиеся на культурно-историческую психологию, рассматривают в первую очередь отношения между ребенком и педагогом, но сам Лев Семенович не признавал идею обособленности этих отношений, постоянно выделяя, как отдельный предмет рассмотрения, вмещающую их динамичную социальную среду.

В течение всего 20-го века социальная среда рассматривалась культурно-историческими психологами через призму марксистских идей, концепции классового общества и специфического социально-исторического континуума, в котором человеческое общество последовательно проходит стадии своего развития от одних форм социальной и производственной организации к другим. Семья рассматривалась как один из социальных институтов, чье устройство определяется актуальной стадией развития общества и классовой принадлежностью семьи, а специфические воспитательные функции сводятся к сообщению ребенку базовых ценностей, порождающих ценностно-смысловое развитие личности ребенка.

Культурно-историческая психология заложила фундамент для еще более детального рассмотрения влияния семейного контекста на педагогический процесс. Л. С. Выготский ввёл в психологию ключевые для этого дискурса понятия «смыслового поля» и «смыслового переживания». Наше восприятие смысловое, потому что оно обобщенное. Шахматная доска, воспринимается осмысленно человеком, умеющим играть; он видит отношения между фигурами, само шахматное поле, как целое, позицию и возможные ходы.

Существенная черта восприятия – структурность: мы воспринимаем образ, состоящий из определенных компонент. Окружающую действительность мы воспринимаем как шахматную доску. «Не только соседство или смежность предметов, но и всю действительность со всеми смысловыми связями и отношениями» [10].

Ребенок на ранних этапах своего развития лишен смыслового восприятия собственных переживаний. «Большая разница существует между чувством голода и знанием о том, что я голоден. Ребенок раннего возраста не знает собственных переживаний» [6]. Таким образом ребенок нуждается в том, чтобы его переживания и действия были наделены смыслом и тем самым включены в смысловое поле семьи для базового ценностно-смыслового развития его личности. Вместе с этим ребенок включается и в отношения, существующие между остальными членами семьи, а позднее – между семьей и другими социальными институтами, а зарождающиеся у него ценностные представления становятся отражением этих отношений. Становясь частью сознания ребенка ценности начинают определять его восприятие, его внимание отдается ценным событиям, людям, объектам, а лишённые ценности игнорируются.

Смысловые поля и ценности не статичны и не безусловны, в них присутствуют постоянно меняющиеся взаимные ожидания, отношения, нарративы – динамики, в контексте которых те или иные переживания и поступки динамически приобретают различные коннотации.

На сегодняшний день семья по-прежнему остается источником жизненных благ и базовых ценностей для детей. В связи с этим рассмотрение работы педагога с ребенком требует учета особенностей динамик семьи, чтобы, направлять в педагогически целесообразное русло интенции ребенка, создавать новые формы его сознания и поведения. Нехватка учета семейного контекста при рассмотрении проблемы развития одаренности приводит к тому, что рекомендации психологов и педагогов не соблюдаются или игнорируются детьми и их родителями в связи с тем, что не соответствуют динамикам, существующим во внутрисемейном смысловом поле.

Д. Б. Богоявленская и М. Е. Богоявленская приводят в пример неудачные случаи психолого-педагогических интервенций, осуществленных после первичной диагностики. В случае ребенка 6-ти лет с феноменальным объемом памяти, способностью к калькуляторному счету и трудностями в общении: «Родителям рекомендовали пути коррекционной работы с ребенком, а при выборе школы ориентироваться на «мягкие» варианты обучения без больших учебных нагрузок. К сожалению, уверовав в одаренность ребенка, родители обвинили проводившего обследование специалиста в некомпетентности. Вовремя не выявленные нарушения в развитии и отказ родителей ребенка от коррекционного вмешательства не дали, как мы выяснили позже, возможность мальчику учиться в той школе, куда его определили родители. Феноменальные способности ребенка носили «натуральный» характер и исчезли с возрастом, а неумение общаться и эмоциональная «глухота» – остались». В случае ребенка из 7-го класса, отмеченного преподавателями как способный учащийся, одаренный программист: «мама ребенка после консультации по его (обследования) результатам запретила Ване контакт с «некомпетентным» психологом. Агрессию вызвали рекомендации по путям коррекции выявленных нарушений в целях повышения работоспособности ребенка. Направление в центр психологической помощи и коррекции для занятий по нейрокоррекционной программе мама расценила как направление на лечение «её одаренного сына» психиатром. В середине восьмого класса мама была вынуждена забрать сына из лицея». В случае победителя районных и городских олимпиад по математике, у которого в новой школе появились проблемы в общении с одноклассниками и обучении: «Родители от предложенной помощи отказались, по результатам первого полугодия Саша из лицея был отчислен» [3].

Во всех описанных случаях диагностическая работа имела целью подтвердить или исключить подлинную одаренность ребенка, как интеллектуальную инициативу, и гипостазировать нозологию нарушений. При этом социальная среда его развития, смысловое поле семьи, в контексте которого «одарен-

ность», как выяснилось, была нагружена множеством дополнительных смыслов и вплетена в динамики не исследовалась.

Внутрисемейная жизнь играет огромную роль в процессе формирования личности ребенка, и это не только вопрос взаимоотношений ребенка и родителей, но вопрос отношений самих взрослых между собой. Члены семьи наделены властью влиять на переживания ребенка и удовлетворение его физических и эмоциональных потребностей. Постоянные ссоры, ложь, конфликты, драки, деспотизм способствуют срывам в нервной деятельности ребенка и невротическим состоянием. Ценностная парадигма семьи задает отправную точку для формирования собственных жизненных ориентиров ребенка, а поведение и качества личности ребенка обретают те или иные смыслы в контексте отношений супругов и общества в целом, что создает почву для проблемы лояльности ребенка тем или иным членам семьи, социальным институтам и поведенческим стратегиям.

Многие теоретики (В. К. Экземплярский, Ю. Д. Бабаева, В. Штерн, Т. В. Ахутина, А. Н. Кричевец, М.Е. Богоявленская и другие) указывают на связь «проблемного» развития ребенка, учебной неуспешности и одаренности. И именно социальная ситуация развития, по Л.С. Выготскому, приводит к формированию возрастных новообразований у ребенка. Таким образом проявления, которые взрослые называют следствием одаренности ребенка – всегда имеют место в смысловом поле семьи, и не исключено, что истинными побудительными силами новообразований или проблем ребенка во множестве случаев являются семейные динамики.

Иногда такие динамики очевидны. По мнению Л.С. Выготского, авторитарное воспитание, является лишенным нравственно-воспитательной силы, потому что заранее предполагает негативное отношение к вещам и поступкам. Запугивания, запреты, наблюдение порока создает предпосылки к тому, что ребенок в своём развитии будет ориентирован на разрешение внутрисемейных конфликтов и проблем, которые подавят его свободу. В силу этого «авторитарный принцип в морали должен быть разрешен, и на его место поставлено нечто совершенно новое» [5].

В качестве альтернативы таким формам воспитания предполагается использовать воспитательные возможности более широкой социальной среды. «Моральное воспитание – это прежде всего социальное воспитание» [5]. Но для этого ребенок должен сперва оказаться свободен от сложных семейных динамик, которые занимают первичное место среди условий его развития. По оценке Л.С. Выготского семейные ценности должны представлять собой первое, несложное, социально-целое с определенным количеством хорошо известных ребенку элементов взаимоотношений. Таким образом для помощи ребенку в раз-

витии одаренности необходимо учитывать семейный контекст его жизни, а при возможности оказывать содействие процессу освобождения ребенка от сложных внутрисемейных динамик.

Тот же вывод можно сделать и из "Рабочей концепции одаренности", в которой последняя представлена как системное интегральное свойство, объединяющее в себе когнитивные и личностные компоненты, проявляющееся в "способности к развитию деятельности по собственной инициативе" – то есть в выходе за пределы требований ситуации под действием собственной познавательной мотивации человека [2].

Познавательная потребность играет ключевую роль в теории одаренности Д. Б. Богоявленской. [1]. Познавательная потребность, как и потребность в движении или сне, относится к функциональным, а не предметным потребностям (в терминологии А.Н. Леонтьева), то есть она является потребностью не в чем-то, лежащем за пределами организма, а является потребностью в самой активности. Ж. Нюттен, определяя познавательную потребность, как потребность высшей нервной системы в самодетерминации, открывает проблему её актуализации, как важную цель любой работы, направленной на рост внутренней мотивации человека [11].

Актуализация познавательной потребности является процессом перехода человека от детерминации средой к самодетерминации. Актуализация потребности – есть движение от потребности к мотиву, к приданию сознательному отражению реальности субъективной окрашенности, которая выражает личностный смысл. Мотивация при этом не всегда тождественна мотивировке (объяснению человеком мотивов своих действий), но означает процесс формирования подлинного самосознания. Актуализация познавательной потребности в этой связи может быть понята как механизм развития личности [10].

Если ребенок перманентно стимулирован поддерживать статус «одаренного» по причине семейных динамик, его поведение не может быть подлинно внутренне мотивированным. В такого рода требованиях кроется суть понятия дисфункциональной семьи, то есть семьи, которая не обеспечивает развития каждого из своих членов соответственно их возрасту. «Социальная ситуация развития конкретного возраста, – подчеркивал Л.С. Выготский, – представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода» [4].

Многие сдерживающие развитие ребенка семейные динамики неочевидны. Семьи с такими динамиками являются внешне нормальными, но их внутренние динамики строятся вокруг зависимых отношений, эмоционального насилия и болезней членов семьи. Для ребенка из дисфункциональной семьи такого типа школа оказывается не средой образования, а только лишь средой

обучения. Повсеместная цифровизация и компетентностный подход поддерживают эту тенденцию. Обесценивается роль школы во внутренней жизни ребенка. В школе всё еще происходит социализация и обучение, но эти процессы почти не пересекаются. Оценка чаще играет для ребенка роль инструмента влияния на родителей, чем ориентира в развитии. Для родителей поведение ребенка является инструментом влияния друг на друга. Оценки ребенка обсуждаются с бабушками и дедушками, друзьями и подругами, а также учителями, и являются критерием по которым окружающие судят об успешности семьи в целом. На плечи ребенка, на острие его ручки, пишущей контрольную работу, давит вес ответственности за отношения родителей друг с другом, родительской семьи с другими родственниками и миром в целом. Ребенок формируется средой, которая неявным образом требует от него очень непростого функционирования, значение которого выходит далеко за рамки: играть, учиться и расти, соответственно возрасту.

В этой среде действуют законы манипулятивной коммуникации, где пребывание ребенка в зоне своего ближайшего развития сопряжено с чувством вины за отнятое у родителей время, их переживания, переживания учителей относительно его неуспешности в чем-либо, переживания, которые он перенимает. Роль побуждающих сил вместо принятия, уважения и интереса ребенка к деятельности занимают страх, обман и неизбежное чувство вины. Статус «одаренного» с тем же успехом вплетается в эту сеть отношений.

Л. С. Выготский был уверен, что воспитание состоит не в приспособлении ребёнка к окружающей среде, а в формировании личности, выходящей за рамки этой среды, как бы смотрящего далее, вперед. Так семья должна обеспечивать ребенку «надежный тыл», из которого он может двигаться во вне, движимый собственными мотивами. Только познавательная деятельность самого ребёнка может стать основой воспитания подлинной одаренности, а для этого семья должна быть понятной, поддерживающей средой, тылом развития, а родители должны отказаться от претензий на определение судьбы детей, ограничиваясь предоставлением ребенку примера нравственного внутренне мотивированного поведения и возможностей для его самодетерминированного развития.

Социальная ситуация в целом, и семейное смысловое поле в частности определяет те формы, и тот путь, следуя по которому ребёнок обретает новые и неизвестные свойства собственной личности, черпая их из среды, как из главного источника своего развития. Из жизни ребёнка в данной социальной ситуации возникает основной, или ведущий (по определению А.Н. Леонтьева) тип деятельности. В ней развиваются новообразования, присущие именно этому возрасту [4].

Возникшие новообразования в развитии ребёнка входят в противоречие со старой социальной ситуацией, ведут к её слому и построению совершенно новой социальной ситуации, которая открывает новые возможности и перспективы для психического развития ребёнка уже в следующем возрастном периоде [4].

Таким образом функциональная семья ориентирована не на поддержание статус-кво, а допускает развитие, а значит и изменения в поведенческих стратегиях и даже ценностных парадигмах своих членов. Дети открыты к общению со сверстниками и построению отношений с учителями, науками, социальными институтами по собственным внутренним мотивам.

Как отмечал Л.С. Выготский, изменения личности происходят главным образом в процессах общения. Общение рассматривается как процесс, основанный на разумном понимании и намеренной передаче мыслей и переживаний с помощью известной системы средств. Последнее означает, что социальные отношения – суть отношения конкретных индивидов и несут, следовательно, отпечаток их индивидуальности, что делает каждый отдельный случай формирования одаренности в социальной среде уникальным.

Все это напрямую относится к тому как мы должны смотреть на признаки одаренности у ребенка, понимая их не только как проявления его личных свойств, но и как результат определенной семейной среды, которая определяет степень свободы личности ребенка и служит условием появления истинной одаренности. Многие детали этой проблемы требуют более тщательного изучения, без проведения которого наше представление об условиях развития одаренности и наши усилия, направленные на помощь этому процессу, будут продолжать упираться в ограничения непонятых нами семейных контекстов.

#### Список литературы

1. *Богоявленская Д. Б.* Психология творческих способностей: монография. Самара: Изд. дом «Федоров», 2009.
2. Рабочая концепция одаренности / отв. ред. Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков. М., 2003.
3. *Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е.* Одаренность: природа и диагностика. М.: АНО «ЦНПРО», 2018. С. 179–183.
4. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983.
5. *Выготский Л. С.* Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2004. С. 264–290.
6. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. С. 379–385.
7. *Дубровина И. В.* Идеи Л. С. Выготского о содержании детской практической психологии // Психологическая наука и образование. 2013. № 3. С. 254–262.
8. *Леонтьев А. Н.* Потребности [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-308.html> (дата обращения: 15.10.2020).



9. *Лихтарников А. Л.* Условия передачи ценностей в семейном воспитании // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2006. Т. 7. № 17. С. 80.

10. *Нюттен Ж.* Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004.

**Плотникова Анна Владимировна**  
школьный нейропсихолог, MAOU Лицей 109,  
руководитель нейропсихологического центра «Территория роста»,  
Екатеринбург, Россия

**Anna V. Plotnikova**  
school neuropsychologist, MAOU Lyceum 109,  
Head of the Neuropsychological Center "Territory of Growth",  
Yekaterinburg, Russia

## **ПРОБЛЕМА ПРИМЕНЕНИЯ БРИГАДНОГО МЕТОДА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ. ОБОСНОВАНИЕ ВЫБОРА ДАННОГО МЕТОДА В ДИАГНОСТИКЕ И КОРРЕКЦИИ ТРУДНОСТЕЙ ОБУЧЕНИЯ**

**Аннотация.** В статье представлен анализ возможностей бригадного подхода в сопровождении детей с трудностями в обучении и адаптации в общеобразовательной школе, описаны возможности нейропсихологического подхода в сочетании с бригадным методом работы. Предложены этапы диагностического и коррекционного процесса с учетом специфики массовой общеобразовательной школы. Целью работы является анализ возможностей применения бригадного метода, основанного на нейропсихологическом подходе в общеобразовательной школе. Описано 4 этапа диагностического и коррекционного процесса с точки зрения бригадного подхода в сопровождении детей с трудностями в обучении. В диагностике использован метод группового и индивидуального нейропсихологического обследования детей с использованием Луриевской батареи, адаптированной для детского возраста, с количественной оценкой данных. Также была использована модифицированная методика «Корректирующая проба» и гештальт-тест Бендер. Описан метод многоступенчатой диагностики, адаптированный к условиям массовой общеобразовательной школы. Представлены результаты диагностики с описанием структуры когнитивного дефекта у первоклассников. Дана оценка возможностей применения бригадного метода, основанного на нейропсихологическом подходе, в общеобразовательной школе, а также возможностей школы в сопровождении детей «группы риска».

**Ключевые слова:** бригадный подход, коррекционно-развивающая работа в школе, диагностические методики, трудности в обучении и поведении, нейропсихолог в школе.

# THE PROBLEM OF APPLICATION OF THE BRIGADE METHOD IN THE CONDITIONS OF A GENERAL EDUCATIONAL PRIMARY SCHOOL. JUSTIFICATION FOR THE CHOICE OF THIS METHOD IN DIAGNOSTICS AND CORRECTION OF LEARNING DIFFICULTIES

**Abstract:** The paper presents an analysis of the possibilities of the brigade approach in accompanying children with learning and adaptation difficulties in a general education school, describes the possibilities of the neuropsychological approach in combination with the brigade method of work. The stages of the diagnostic and correctional process are proposed, taking into account the specifics of the mass general education school. The aim of the work is to analyze the possibilities of using the brigade method based on the neuropsychological approach in a general education school. 4 stages of the diagnostic and correctional process are described from the point of view of the team approach accompanied by children with learning difficulties. In diagnostics, the method of group and individual neuropsychological examination of children was used using the Luriev battery, adapted for children, with a quantitative assessment of the data. Also, a modified method "Correction test" and Bender's gestalt test were used. The method of multistage diagnostics, adapted to the conditions of a mass general education school, is described. The results of diagnostics with a description of the structure of a cognitive defect in first-graders are presented. An assessment of the possibilities of using the brigade method based on the neuropsychological approach in a general education school, as well as the possibilities of the school accompanied by children of the "risk group" is given.

**Keywords:** team approach, correctional and developmental work at school, diagnostic techniques, learning and behavioral difficulties, neuropsychologist at school.

**Проблема:** В настоящее время в отечественной педагогике и психологии остро стоит проблема обучения и социализации так называемых «трудных» детей. Это дети с трудностями обучения и адаптации в массовой школе, не готовые к школьному обучению, имеющие проблемы когнитивного, эмоционального и поведенческого характера. Они, как правило, не имеют явных патологий развития и серьезных клинических диагнозов, специалисты ПМПК рекомендуют им обучение в массовой школе, но на практике, без специально организованного психолого-педагогического сопровождения, такие дети оказываются дизадаптированными уже к окончанию первого класса. Проявлениями школьной дизадаптации являются трудности обучения по программе, соответствующей интеллектуальным способностям ребенка, стойкое нежелание ходить в школу либо отклонения от принятых дисциплинарных норм пребывания в школе [1,2,3]. В настоящее время, количество таких детей неуклонно растет во всем мире, составляя от 15 % до 40 % учеников начальной школы [4,5,6]. Традиционные методы школьного обучения и психологического сопровождения не приносят должного результата. Ребенку, в лучшем случае, предоставляется помощь школьного психолога и логопеда, причем не в рамках единого

подхода, и не с целью повышения уровня адаптивности и преодоления трудностей в обучении, а в дополнение к основному обучению [7,8,9].

Таким образом, потребность в теоретически обоснованном подходе к вопросам обучения и коррекции детей с трудностями обучения в рамках общеобразовательной школы встает очень остро. Такой подход возможно построить как на основании точных данных об уровне развития каждого ребенка, так и через определение зоны его ближайшего развития, т.е. возможностей и условий коррекционно-развивающих мероприятий [10,11]. Наилучшим образом эти задачи могут быть реализованы в рамках нейропсихологического подхода [12, 13, 14], что обеспечивается появлением в штате многих российских общеобразовательных школ должности школьного нейропсихолога.

Нейропсихологический подход позволяет не адаптировать ребенка к школьному процессу, но выявить парциальные отставания в развитии высших психических функций ребенка, вскрыть механизмы трудностей в обучении и поведении, наметить "мишени" психолого-педагогического воздействия и разработать индивидуальный план коррекционно-развивающего обучения в каждом конкретном случае с опорой на сильные стороны развития ребенка [15, 16, 17, 18].

Как в инклюзивном, так и в обычном классе дети имеют разный уровень подготовленности к школе и отличаются разным уровнем усвоения материала. Перед школьным учителем в начале учебного года стоит основная задача – провести анализ индивидуальных особенностей учеников, оценить уровень знаний, сориентироваться в уровне готовности детей к усвоению нового материала. Такая задача особо остро стоит в школах с индивидуальным подходом к образованию, в частности в инклюзивных и коррекционных школах. Для ее решения учителя проводят проверочные работы, школьные психологи активно используют разные психометрические тесты. Это позволяет оценить знания и уровень когнитивного развития детей. Так, для исследования памяти психологи обычно используют классическую пробу на запоминание «10 слов». Данная проба позволяет оценить объем слухоречевой памяти, стратегию запоминания. Но поскольку психометрические тесты, используемые психологами, и проверочные работы, применяемые педагогами, являются тестами достижений, они не ставят задачи выяснить причины плохого выполнения. Объем слухоречевой памяти может быть одинаково снижен как у ребенка с трудностями произвольного внимания, так и у ребенка со слабостью переработки слуховой информации. Задачу по различению первичных и вторичных трудностей позволяет решить нейропсихологический подход.

Основная сложность диагностики трудностей обучения и адаптации в общеобразовательной школе заключается в том, что имеющиеся в арсенале

школьного психолога методики оценивают, как правило, одну определенную область развития или небольшую группу навыков и не дают достаточной информации о причинах затруднений ребенка и механизмах их вызвавших. Кроме того, каждый специалист выбирает методики, из набора предложенных, руководствуясь собственными соображениями привлекательности и удобства применения. Диагностические методики слабо связаны между собой и могут дать в лучшем случае количественную оценку развития отдельных психических функций, либо сформированности учебных навыков. При этом сам механизм нарушения остается неясным. Также, очень часто школьному психологу, а тем более педагогу, бывает трудно дифференцировать трудности нейропсихологического характера от проблем эмоционального и педагогического характера, и определить долю того или другого в общем.

Актуальность проблемы обусловлена не только увеличивающимся количеством детей, не имеющих явных патологий развития и клинических диагнозов, но демонстрирующих стойкие трудности в обучении и поведении, но и повсеместном введении инклюзивного обучения в массовые школы. Такие дети, как правило, нуждаются в индивидуальных коррекционно-развивающих образовательных программах, сочетающих воздействие на когнитивные функции и на личность ребенка, которые будут способствовать их дальнейшей социализации, развитию и результативному обучению.

На практике же, коррекционно-развивающий маршрут ребенка оказывается сужен, либо ошибочен. Хроническая ситуация неуспеха как со стороны ребенка, так и со стороны взрослых приводит к формированию вторичных проблем. Ребенок становится неудобным, безнадежным, неуспешным для себя и окружающих.

Следующей проблемой в диагностике трудностей обучения и адаптации является отсутствие единого подхода к вопросам обучения и коррекции детей с трудностями. На данный момент самые распространенные диагностические комплексы для школ основаны на измерении отдельных психических функций, причем состоят из набора методик разных, как зарубежных, так и отечественных авторов, адаптированных и утвержденных для использования в общеобразовательных школах. Эти методики не имеют связи с методами дальнейшей коррекции диагностированных трудностей.

Таким образом, потребность в теоретически обоснованном подходе к вопросам обучения и коррекции детей с трудностями обучения в рамках общеобразовательной школы обозначена очень остро. Такой подход возможно построить как на основании точных данных об уровне развития каждого ребенка, так и на определении зоны его ближайшего развития, т.е. возможностей и условий коррекционно-развивающих мероприятий.

Для наиболее полной реализации нейропсихологического подхода в условиях общеобразовательной школы, работы только лишь нейропсихолога может оказаться недостаточно. Проблема заключается в самой специфике организации обучения в школе. В связи с реорганизацией и укрупнением школ, в параллели одного класса оказывается большое количество детей одного возраста, до 200 – 250 человек. Это затрудняет этап первичной диагностики и сводит к нулю индивидуализированный подход на первом этапе. Дети, имеющие трудности обучения, практически сразу оказываются дизадаптированными и быстро обнаруживают сопутствующие проблемы, связанные с нарушениями поведения, заниженной самооценкой, сниженной мотивацией к обучению, психосоматическими реакциями. Поскольку количество детей с трудностями обучения в последнее время только растет, то в классе может быть от 30 до 70 процентов детей, не справляющихся с требованиями обучения. Это влияет на работу и эмоциональное состояние учителя, заставляет либо коренным образом менять подход к обучению детей, либо формируется синдром профессионального выгорания, и качество работы учителя, как и его профессиональная идентичность, начинают страдать. Наилучшим решением данной проблемы является применение бригадного метода в обучении и коррекции детей с трудностями обучения в рамках общеобразовательной школы. *Бригадный метод предполагает взаимодействие всех участников процесса адаптации и обучения ребенка (педагога, психолога, нейропсихолога и социального педагога) в рамках единого подхода, направленного на выявление механизмов трудностей, испытываемых ребенком, зоны его ближайшего развития и возможностей построения коррекционно-развивающей индивидуальной программы.* Немаловажно также участие родителей в реализации этой программы. Внимательное отношение к ребенку, соблюдение всех рекомендаций, участие вместе с ребенком в развивающих занятиях, проводимых в школе, посещение так называемых родительских семинаров, с целью лучшего понимания и принятия особенностей развития ребенка, и активное участие в формировании путей помощи ему.

Нейропсихологический подход предполагает наличие точных данных об уровне развития каждого ребенка, которые выявляются путем использования специальных диагностических методик [19,20]. В условиях общеобразовательной школы это также имеет свою специфику. Методики должны, с одной стороны, быть пригодны для фронтального применения, легки в обработке и интерпретации, а с другой – быть достаточно индивидуализированы и информативны. В условиях общеобразовательной школы такую задачу представляется возможным разрешить с помощью *многоступенчатой диагностики*, по принципу «сита», имеющего все более мелкий размер ячеек с каждой следующей ступенью. На первом этапе диагностики должны быть применены методики,

позволяющие быстро и эффективно выделить группу детей, нуждающихся в дальнейшем обследовании и сопровождении. Это позволяет провести первый этап диагностики в любой школе и быстро получить данные о группе риска в каждом классе, причем психолог для проведения этого этапа может и не обладать специализированной нейропсихологической подготовкой. Затем дети группы риска диагностируются нейропсихологом с помощью индивидуального нейропсихологического обследования с использованием Луриевской батареи, адаптированной для детского возраста, с количественной оценкой данных [21, 22, 23]. Затем, для каждого ребенка, всеми специалистами совместно разрабатывается индивидуальная программа коррекционно-развивающего обучения, которая включает в себя не только методы нейропсихологической коррекции, но и методы сказкотерапии, игротерапии, семейной психотерапии, специального педагогического и социального воздействия. Немаловажно также оказать консультативную и психологическую помощь педагогу, осуществляющему контакт с детьми большую часть времени дня. Часть коррекционно – развивающей программы может быть осуществлена в школе, а часть требует направления ребенка в специально организованный коррекционно-развивающий центр, так как на данный момент общеобразовательная школа не обладает достаточными ресурсами, чтобы осуществить все ступени коррекционно-развивающей программы в полной мере.

**Целью** статьи является анализ возможностей применения бригадного метода, основанного на нейропсихологическом подходе в общеобразовательной школе.

#### **Материал и методы работы:**

Работа с детьми проводилась в четыре этапа: этап I – групповое обследование детей, поступивших в первый класс, с целью выявления детей группы риска. Этап II – индивидуальное обследование детей, не набравших достаточного количества баллов на первом этапе. Этап III – реализация коррекционно-развивающей программы с опорой на бригадный метод коррекции. Этап IV – повторное индивидуальное обследование с целью оценки результатов коррекционно-развивающей программы. В исследовании принимали участие: на этапе I – 202 первоклассника (6-8 лет), на этапе II – 75 первоклассников (6-8 лет), на III и IV этапах – 28 первоклассников (6-8 лет)

#### **Этап I:**

**1.** Была использована и модифицирована методика «Корректирующая проба» [20]. Вначале испытуемым была дана инструкция вычеркивать определенную букву. По истечении 1 минуты инструкция менялась. Испытуемым нужно было вычеркивать одну букву и подчеркивать другую. Буквы не повторялись. По ис-

течении второй минуты задание завершалось. Диагностическими критериями являлись:

- Усвоение инструкции после ее смены
- Уровень продуктивности внимания после смены инструкции

Сложностями в усвоении и следовании инструкции мы считали:

- 1) Выполнение задания по старой инструкции (вычеркивание 1 элемента)
- 2) Смешение старой и новой инструкций

3) Неусвоение либо первой, либо второй инструкций, выполнение посторонних действий.

- 4) Уход от инструкции – вычеркивание не тех букв

Уровень продуктивности внимания складывался из показателей точности и темпа выполнения. Диагностическим признаком падения продуктивности мы считали:

1) Падение показателей точности после смены инструкции более чем на 30%

- 2) Показатель точности 60% и ниже как до, так и после смены инструкции

3) Падение темпа выполнения более чем на 50% даже при сохранных показателях точности

2. Групповое нейропсихологическое обследование детей с использованием Луриевской батареи, адаптированной для детского возраста, с количественной оценкой данных [23]. Использовались следующие пробы:

- Графическая проба на динамический праксис «Забор»
- Копирование изображения дома
- Исследование зрительной памяти
- Исследование мышления (проба «четвертый лишний», парные ассоциации)

3. Гештальт-тест Бендер [24]. Каждому испытуемому выдавался бланк, представленный на рисунке 1. Предлагалось скопировать изображения максимально точно и в том же порядке, как они представлены на бланке. Временных ограничений не вводилось.

Каждый рисунок оценивался по трем параметрам:

- Передача углов
- Ориентация элементов
- Взаимное расположение элементов

По каждому из параметров выставлялось от 0 до 10 баллов по каждой фигуре. 0 баллов выставлялось за максимально полное соответствие образцу, 8-10 баллов выставлялось за ошибки персевераторного характера, ротацию фи-

гуры, зазор более 1 мм между элементами фигуры, неполное копирование фигуры, инверсия углов, отсутствие пересечения элементов фигуры.

Баллы по каждой фигуре суммировались в общий балл и сравнивались с табличным значением для данного возраста.

**Этап II:** Индивидуальное нейропсихологическое обследование с использованием Луриевской батареи, адаптированной для детского возраста, с количественной оценкой данных. Каждый ребенок, не набравший необходимого количества баллов на групповом тестировании, проходил комплексное индивидуальное нейропсихологическое обследование [20]. Целью индивидуального нейропсихологического обследования являлось дифференциация тех детей, которые войдут в коррекционно-развивающую программу, осуществляемую в школе, с опорой на бригадный метод работы и детей, нуждающихся в индивидуальной коррекции в специализированном центре. Основным критерием отбора являлась качественная и количественная оценка данных индивидуального нейропсихологического обследования.

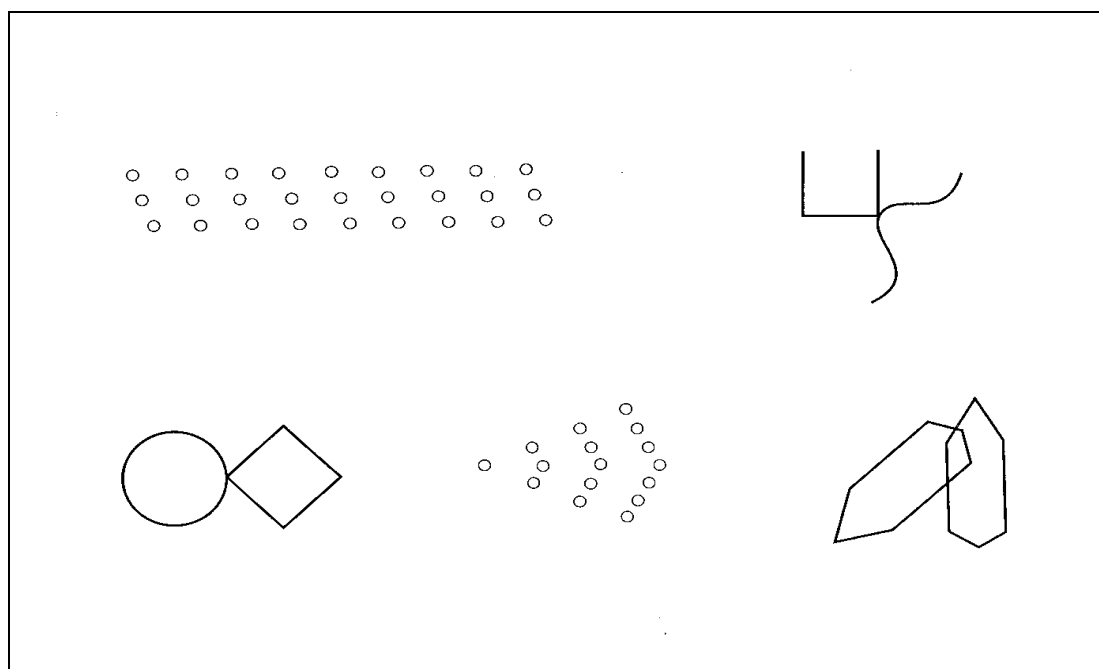


Рис. 1. Фигуры гештальт-теста Бендер

К указанным выше пробам обязательно добавлялась структурированная беседа с ребенком с целью выявления его личностных особенностей: адекватности в ситуации обследования, заинтересованности в успехе, эмоциональной стабильности.

**Этап III:** Коррекционно-развивающая программа строилась с учетом как индивидуальных особенностей развития каждого ребенка, так и особенностей осуществления процесса сопровождения в рамках общеобразовательной шко-



лы. Исходя из этого, наиболее результативным методом для решения задач развития и адаптации детей с трудностями в обучении, нам представляется метод бригадного подхода. Участниками процесса являются в данном случае педагог, непосредственно обучающий ребенка в классе, психолог, нейропсихолог и социальный педагог. Реализация коррекционно – развивающей программы включает:

1. Для каждого ребенка, при участии всех специалистов, разрабатывается индивидуальная коррекционно-развивающая программа с учетом зоны его ближайшего развития. В коррекционно-развивающую программу входят занятия в мини-группах по 3-5 человек. Занятия включают:

- Курс нейропсихологической коррекции, состоящий из 20 занятий, осуществляемый школьным нейропсихологом. Упражнения подбираются с учетом потребностей ребенка и возможностей осуществления их в рамках школы.

- Курс игровой и сказкотерапии, направленный на стабилизацию эмоционального состояния и укрепление адаптационных возможностей ребенка. Программа разрабатывается и осуществляется школьным психологом.

- Курс социально-педагогической коррекции, направленный на поддержание адекватной социальной адаптации ребенка, укрепления уверенности в своих силах, создания «ситуации успешности». Разрабатывается и осуществляется школьным социальным педагогом. Длительность и состав курсов определяется для каждого ребенка индивидуально, исходя из данных нейропсихологической диагностики.

2. Профилактическая работа с классами, в которых выявлено наибольшее количество детей с трудностями обучения. Работа ведется сразу со всем классом и включает в себя элементы нейропсихологической и психологической коррекции. Курс состоит из 30 профилактических занятий, разработанных и осуществляемых нейропсихологом и психологом. Занятия включают комплекс групповых игр и упражнений, направленный на развитие функций программирования, регуляции и контроля, некоторых моторных функций и межполушарного взаимодействия, который педагог реализует во время физкультурных минут, на переменах, в группе продленного дня, во время прогулки. Разрабатывается нейропсихологом.

3. Для педагогов совместно школьным нейропсихологом и психологом также разрабатывается программа поддержки, которая включает в себя:

- Курс обучающих занятий, где изучаются базовые принципы нейропсихологического подхода к обучению и практические методики, которые педагог может применять в классе. Разрабатывается и реализуется школьным нейропсихологом.

- Группа психологической помощи, направленная на решение актуальных психологических проблем, возникающих в работе педагога с классом и в частности с детьми, с трудностями в обучении и адаптации. Занятия разрабатываются школьным психологом и включают в себя методы арт-терапии, релаксационные методики, элементы групповой психотерапии.

**Этап IV:** Повторное индивидуальное нейропсихологическое обследование проводится с каждым ребенком по окончании его коррекционно – развивающей программы, с целью определения динамики развития и разработки плана его дальнейшего сопровождения при необходимости.

**Результаты исследования:**

В данной статье мы опишем результаты только первого этапа исследования.

Рассмотрим вначале распространенность отставания в развитии среди детей, поступающих на обучение в первый класс массовой школы (табл. 1).

*Таблица 1*

**Количество детей «группы риска» по каждому классу**

|  | 1А             | 1Б              | 1В              | 1Г             | 1Д               | 1Е               | 1Ж              |
|--|----------------|-----------------|-----------------|----------------|------------------|------------------|-----------------|
| Количество (%) детей, требующих особого внимания | 36%<br>(10чел) | 27%<br>(8 чел.) | 23 %<br>(7 чел) | 31%<br>(9 чел) | 46%<br>(13 чел.) | 37%<br>(13 чел.) | 50%<br>(15 чел) |

Как видно из результатов обследования, количество первоклассников, находящихся в «группе риска» по возможному развитию трудностей в обучении и адаптации составляет 75 человек или 37% от общего количества детей, принятых в первый класс общеобразовательной школы. Кроме того, дети «группы риска» распределены по классам неравномерно, поскольку у школы не хватает ни временных, ни правовых, ни организационных ресурсов для того, чтобы качественно продиагностировать за короткое время всех поступающих детей. Анализ гендерных и возрастных различий показал из 75 детей, попавших в «группу риска» 47 мальчиков и 28 девочек, из них 17 детей в возрасте 6 лет, 22 ребенка в возрасте 8 лет и 36 детей в возрасте 7 лет. Как мы видим из этих данных – количество мальчиков значительно превышает количество девочек. Наибольшее количество детей в возрасте 7 лет, что касается 6-ти и 8-ми летних детей, то в первом случае мы можем говорить о незрелости, неготовности к школьному обучению детей 6 летнего возраста, тогда как во втором на первый план уже выступает недостаточность диагностических и коррекционных воздействий за 1-2 года до школы.

Остановимся далее на структуре выявленных когнитивных дефектов, формирующих группу риска будущих трудностей обучения в начальной школе и школьной дизадаптации (рис. 2).



Рис. 2. Структура когнитивных дефектов у первоклассников.

Как показано на рисунке 2, наибольший вклад в структуру когнитивных дефектов вносят: уровень продуктивности внимания, способность следовать инструкции и степень сформированности зрительно-моторной координации первоклассников. Слаженная работа этих функций обеспечивается способностью ребенка к произвольной регуляции собственной деятельности, длительному умственному напряжению (нейродинамический фактор), переключению и распределению внимания в условиях высокого темпа работы и является также необходимым условием успешности школьного обучения [25, 26]. Важно отметить, что именно сочетание недостаточной сформированности нескольких функций сразу, вносит наибольший вклад в формирование будущих трудностей в обучении.

#### **Заключение:**

Возможности применения бригадного метода, основанного на нейропсихологическом подходе в общеобразовательной школе, заключаются, в первую очередь, во взаимодействии всех участников процесса адаптации и обучения ребенка с проблемами развития в рамках единого подхода, а также реализации диагностических и коррекционно – развивающих задач в сопровождении детей, испытывающих трудности в обучении.

Поскольку общеобразовательная школа не обладает на данный момент достаточными ресурсами для осуществления полного цикла нейропсихологической коррекции, то главной задачей школьного нейропсихолога является коор-

динамика всего процесса сопровождения от диагностики до разработки коррекционно-развивающих программ для детей и обучающих программ для педагогов.

При этом следует учитывать специфику первичной диагностики больших групп детей, критерии определения «группы риска», оценку возможностей школы в сопровождении детей «группы риска» и своевременное направление в специализированные центры комплексной нейропсихологической коррекции тех детей, которые в этом нуждаются.

#### Список литературы

1. Глозман Ж. М. Нейропсихология детского возраста. М.: Академия, 2009. 270 с.
2. Микадзе Ю. В. Нейропсихология детского возраста: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2008. 288 с.
3. Яницкий М. С., Серый А. В., Иванов М. С. [и др.] Постнеклассическая педагогическая психология: ценностно-смысловой тренд: монография. Кемерово: ГБУ ДПО «КРИР-ПО», 2017. 202 с.
4. Sapir S. G., Nitzburg A. C. Children with learning problems. N.Y., 1973. 150 p.
5. Ахутина Т. В. Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических методов в школе // I Международная конференция памяти А. Р. Лурия: сборник докладов. М.: Изд-во РПО, 1998. С. 201–208.
6. Выготский Л. С. Кризис семи лет // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. С. 376–385.
7. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / под ред. Ж. М. Глозман. М.: Генезис, 2016. 336 с.
8. Микадзе Ю. В. Нейропсихологический анализ формирования психических функций у детей // I Международная конференция памяти А. Р. Лурия: сборник докладов. М.: Изд-во РПО, 1998. С. 225–231.
9. Марковская И. Ф. Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика. М.: Компенс-центр, 1993. 198 с.
10. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Методология нейропсихологического сопровождения детей с неравномерностью развития психических функций // А. Р. Лурия и психология XXI века: доклады II Международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А. Р. Лурия / под ред. Т. В. Ахутиной, Ж. М. Глозман. М.: Смысл, 2003. С. 181–189.
11. Симерницкая Э. Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. М.: Изд-во МГУ, 1985. 190 с.
12. Hynd G. W., Obrzut J. E. School neuropsychology // Journal of school psychology. 1981. Vol. 19. № 1. P. 45–50.
13. Johnson M. H. Brain Development and Cognition. Oxford: Blackwell, 1993. 560 p.
14. Davidson M. C., Amso D., Anderson L. C. [etc.] Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching // Neuropsychologia. 2006. Vol. 44. № 11. P. 2037–2078.
15. Gaddes W. H. An examination of the validity of neuropsychological knowledge in educational diagnosis and remediation // Neuropsychological assessment and the school-aged child: issues and procedures. N. Y.: Grune & Stratton, 1981. P. 27–84.

16. *Gerstadt C. L., Hong Y. J., Diamond A.* The relationship between cognition and action: performance of children 3 1/2-7 years old on a Stroop-like day-night test // *Cognition*. 1994. Vol. 53. № 2. P. 129–153.
17. *Микадзе Ю. В., Корсакова Н. К.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция школьников. М.: ИнтелТех, 1994. 231 с.
18. *Hongwanishkul D., Happaney K.R., Lee W. S. C.* [etc.] Assessment of hot and cool executive function in young children: age-related changes and individual differences // *Developmental Neuropsychology*. 2005. Vol. 28. № 2. P. 617–644.
19. *Лебединский В. В.* Проблема развития в норме и патологии // I Международная конференция памяти А. Р. Лурия: сборник материалов. М.: Изд-во РПО, 1998. С. 193–201
20. *Глозман Ж. М., Соболева А. Е.* Нейропсихологическая диагностика детей школьного возраста. М.: Смысл, 2018. 175 с.
21. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под ред. Т. В. Ахутиной, О. В. Ишанковой. М.: В. Секачев, 2008. 128 с.
22. *Менчинская Н. А., Моро М. И.* Вопросы методики и психологии обучения арифметике в начальных классах. М.: Просвещение, 1965. 224 с.
23. *Глозман Ж. М.* Нейропсихологическое обследование: качественная и количественная оценка данных. М.: Смысл, 2012. 260 с.
24. *Белопольский В. И.* Моторный Бендер гештальт-тест: Руководство. М.: Когито-Центр, 2003. 42 с.
25. *Корсакова Н. К., Микадзе Ю. В., Балашова Е. Ю.* Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении. М., 2001. 238 с.
26. *Шимамура А. П., Печенкова Е. В.* Лобные доли и регуляция познавательной активности // А. Р. Лурия и психология XXI века: доклады II Международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А. Р. Лурия / под ред. Т. В. Ахутиной, Ж. М. Глозман. М.: Смысл, 2003. С. 80–90.

**Смирнова Яна Константиновна**

канд. психол. наук,  
доц. кафедры общей и прикладной психологии,  
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», Россия

**Yana K. Smirnova**

Cand. Sci. (Psychol.),  
Associate Professor at the Department of General and Applied Psychology,  
Altai State University, Russia

## **ДЕФИЦИТ СОВМЕСТНОГО ВНИМАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА<sup>1</sup>**

**Аннотация.** Статья посвящена изучению особенностей дефицита совместного внимания у дошкольников с нарушением слуха после кохлеарной имплантации. Осведомленность ребёнка о состоянии внимания взрослого рассматривается как критический компонент совместного внимания, необходимый для эффективного взаимодействия в процессе обучения. На выборке 40 дошкольников с сенсоневральной тугоухостью с кохлеарными имплантами и выборке контраста в ситуации реального взаимодействия и обучения при помощи метода слежения за движением глаз удалось зафиксировать специфичные особенности дефицита совместного внимания. Дети с нарушением слуха испытывают трудности выделения релевантных признаков для формирования целевой репрезентации социальных сигналов, понимания ребёнком не только общего направления взгляда взрослого, но и его локализацию на конкретном объекте. Меняются средства установления совместного внимания. У детей с нарушением слуха наблюдаются критические сдвиги визуального внимания и смены фокуса внимания, что препятствует эффективному установлению эпизодов совместного внимания в процессе взаимодействия и обучения.

**Ключевые слова:** совместное внимание, разделенное внимание, социальное внимание, возрастное развитие, дошкольный возраст, атипичное развитие, нарушение слуха, айтрекер.

## **DEFICIENCY OF JOINT ATTENTION IN PRESCHOOLERS WITH HEARING IMPAIRED**

**Abstract.** The article is devoted to the study of the features of joint attention deficit in preschoolers with hearing impairment after cochlear implantation. A child's awareness of the state of adult attention is seen as a critical component of joint attention, necessary for effective interaction in the learning process. On a sample of 40 preschoolers with sensorineural hearing loss with cochlear implants and a contrast sample in a situation of real interaction and learning, using the

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке гранта Президента МК-307.2020.6 «Айтрекинг исследование нарушений координации социального внимания в дошкольном возрасте».

eye tracking method, it was possible to record specific features of joint attention deficit. Children with hearing impairment experience difficulties in identifying relevant features for the formation of a target representation of social signals, the child's understanding not only of the general direction of an adult's gaze, but also of its localization at a specific object. The means of establishing joint attention are changing. Hearing impaired children experience critical shifts in visual attention and focus shifts, which prevent the effective establishment of episodes of joint attention during interaction and learning.

**Keywords:** joint attention, divided attention, social attention, age-related development, preschool age, atypical development, hearing impairment, eye tracker.

В современной науке наиболее актуальным является изучение атипичного развития детей через дефицит социальных навыков, а именно дефицит разделенного (совместного) внимания. Особо данная проблема характерна детям с нарушением слуха, которые значительно отстают от своих типично развивающихся сверстников в навыках совместного внимания [14].

Совместное внимание обеспечивается параллельной и распределенной системы обработки информации о социальной информации: обработкой внутренней информации о собственном визуальном внимании и внешней информацией о визуальном внимании других людей. Интегрированная обработка информации о совместном фокусе внимания автоматически задействуется в социальных взаимодействиях и служит важным двигателем когнитивного развития.

Ассоциации между ранним совместным вниманием и последующим развитием часто рассматриваются как свидетельство социально-когнитивной теории совместного внимания и отображены ещё в рамках культурно-исторической концепции [1]: в серии экспериментов Л.С. Выготского по изучению развития внимания как высшей психической функции (описаны «распределённое познание», интрапсихическая форма внимания, социально разделённая между ребенком и взрослым форма внимания), в экспериментах А.Н. Леонтьева (игра «в орешек»), где анализируется как используется указательный жест в качестве средства управления вниманием ребенка в зоне ближайшего развития.

В современных исследованиях подтверждено, что нарушение социально разделённого между ребенком и взрослым внимания нечувствительность к основным социальным сигналам будут препятствовать нормативному возрастному развитию. При дефиците совместного внимания нарушается поддержание зрительного контакта и смещение взгляда между направлением взгляда социального партнера и каким-либо объектом, наблюдаются трудности использовать направление взгляда и жестов, чтобы направлять внимание другого человека и реагировать на привлечение внимания [14]. Например, дети с аутизмом меньше используют коммуникативные указательные проделакративные жесты,

координацию зрительного контакта, вокализацию, другие коммуникативные референты, чтобы установить общий фокус внимания [12].

Однако остаётся мало известно о том, как атипичные сенсорные переживания, такие как потеря слуха, влияет на координацию внимания между детьми и их социальными партнерами [4; 13; 5]. Поэтому особый научный интерес представляет в изучении дефицита совместного внимания представляют дети с нарушением слуха.

В развитие ребенка с нарушением слуха большой вклад вносит культурный жестовый язык как способ установления совместного внимания [8]. Однако, в семье с ребёнком с нарушением слуха существенно меняются средства установления совместного внимания. Официальный жестовый язык – не единственный невербальный способ общения родителей со своим глухим ребенком. Существует «домашний жестовый язык» (Homesign). Этот вариант жестового языка обычно используется в семьях, где у слышащих родителей рождаются глухие дети [8].

В связи с доступностью вариативных мультимодальных средств установления совместного внимания, наблюдается не тотальное, а избирательное лишение доступа детей с нарушением слуха к интерпретации психических состояний других людей и поддержания совместного внимания [12]. Слышащие родители, как правило, сообщают о трудностях общения с детьми даже о привычных повседневных делах, и им крайне трудно делиться своими мыслями, воспоминаниями, намерениями и убеждениями [7; 12; 14].

Важность совместного внимания заключается в том, что люди могут согласовать свою перцептивную перспективу мира, чтобы соответствовать ситуационному контексту виденья разных людей, тем самым создавая общий фон, жизненно важный для обмена информацией. После согласования перспективы между двумя людьми, действия могут быть синхронизированы.

Однако отсутствие эффективного канала коммуникации искажает этот процесс в семьях, где дети с нарушением слуха имеют слышащих родителей. Именно с этим связывают тот факт, что слышащие матери детей с нарушением слуха в общении с ними чрезмерно отзывчивы по сравнению с теми матерями, чьи дети слышат. Они приблизительно в шесть раз чаще готовы отвечать на требования внимания со стороны ребенка [2; 9]. Gregory описывает поведение матерей как «невариативный ответ на требование внимания», они окружают ребенка чрезмерной заботой, стремятся мгновенно ответить на сигналы, идущие от него, не давая этим попыткам привлечь внимание достаточно сформироваться [10]. Этот факт подчёркивает в изменении средств реагирования и инициирования совместного внимания во взаимодействии детей с нарушением слуха.



В единичных исследованиях совместного внимания у глухих детей отмечается, что у данной группы детей часто снижается время, затрачиваемое на совместное внимание, они реже реагируют и расширяют свою инициативу и коммуникативные действия [3; 17]. Показано влияние потери слуха у детей на синхронность именованного объектов родителями и совместного внимания детей [8; 3]. Явно видимые психологические состояния (желания или эмоций) могут быть лучше поняты глухими детьми, чем скрытые психические состояния, которые трудно передать без слов только социальными поведенческими сигналами.

Исходя из этого, можно выделить проблему изучения дефицита вербальных и невербальных средств навыков совместного внимания у дошкольников с нарушением слуха.

Несмотря на то, что они учатся говорить и понимать обращённую речь, у детей после кохлеарной имплантации все еще много трудностей в распознавании психического состояния собеседника и установлении совместного внимания [6; 12; 3]. Основной вопрос состоит в том, при такой нехватке средств установления совместного внимания приписывают ли дети с нарушением слуха различные психические состояния им самим и другим, и признают ли они причины, связанные с поведением в ситуации детекции намерений. Получение таких данных является важным барьером для прогресса в разработке новых и персонализированные вмешательства, чтобы помочь улучшить свою речь-язык.

На наш взгляд, ещё одной проблемой исследования навыков совместного внимания у детей с нарушением слуха является релевантность метода. Необходимы исследования, которые сводят к минимуму требования к выполнению устных заданий [3; 11; 14].

Основываясь на процессе отслеживания движения глаз, предполагается во время натуралистической совместной игры ребёнка со взрослым изучить, как совместное внимание с взрослым координируются у детей с кохлеарными имплантатами, а также выделить специфические особенности обработки социальных сигналов, препятствующих нормативному развитию модели психического.

Целью исследования было выделение специфики дефицита совместного внимания у детей с нарушением слуха после кохлеарной имплантации, в том числе анализ того, как часто, и каким образом они добиваются скоординированного внимания с взрослым в ситуации обучения.

**Материал и методы.** Выборку исследования составили дошкольники 5-7 лет (средний возраст 6 лет 2 месяца) с нарушением слуха (сенсоневральной тугоухостью, класс Н90 по МКБ-10) (n=20). У данной группы детей зафиксиро-

вана двусторонняя выраженная сенсоневральная тугоухость (средний порог слухового восприятия на частотах 0,5, 1, 2 и 4 кГц более 90 дБ). Дошкольники имеют официальный диагноз и определён образовательный маршрут по итогам прохождения территориальной медико-психолого-педагогической комиссии. Дошкольники обладают достаточным для проведения исследования уровнем когнитивного развития, порогов восприятия и распознавания речи. Контрастную группу составили типично развивающиеся дошкольники (n=20).

### **Процедура**

В ходе эксперимента перед ребёнком на столе располагались 2 различных предмета (игрушки), после чего ему предлагалась игра, в которой ребёнок, наблюдая за направлением взгляда взрослого-экспериментатора, должен был отгадать, какой предмет он выберет (выбор игрушки в качестве целевого объекта осуществлялся в рандомизированном порядке). Задачей ребёнка было проследить за направлением взгляда взрослого и указать на тот предмет, на котором он остановился. Предлагалось 5 повторений данной задачи, где экспериментатор менял направление взгляда, каждый раз указывая на разные предметы. Фиксировалось количество безошибочных ответов ребёнка. Целевые объекты (игрушки) были представлены в рандомизированном порядке. Выбраны следующие зоны интересов: лицо взрослого экспериментатора, целевой объект (одна из игрушек), нецелевой объект. Лицо и игрушки были отмечены маркерами, чтобы изучить взаимодействие ребёнка с каждой зоной интереса.

Также процедура включала фиксацию и анализ движения глаз ребёнка в ситуации, когда взрослый давал обучающую инструкцию. В качестве задания была использована методика шифровка, когда ребёнку предлагалось заполнить знаки – символы. Инструкция (объяснение правил выполнения шифровки символов) давалась в двух вариантах: 1. вербально с исключением показа, указания жестов и дополнительных невербальных средств; 2. в ситуации использования демонстрации правила заполнения символа с исключением вербального сопровождения. Лицо и бланки были отмечены маркерами, чтобы изучить взаимодействие ребёнка с каждой зоной интереса.

Основным методом является метод регистрации движения глаз с использованием портативного трекера Pupil Headset – PLabs – айтрекер в формфакторе очков, бинокулярное исполнение.

### **Результаты**

В процессе эксперимента при помощи айтрекера были зафиксированы особенности установления эпизодов совместного у детей с нарушением слуха в реальном взаимодействии со взрослым. На тепловых картах в группе детей с нарушением слуха зафиксировано увеличение частоты фиксации визуального внимания, снижение точности детекции направления взгляда взрослого и труд-

ности синхронного взгляд. У детей с нарушением слуха часто проявляются эхопраксии (зеркального повторения действий взрослого) (рисунок 2).

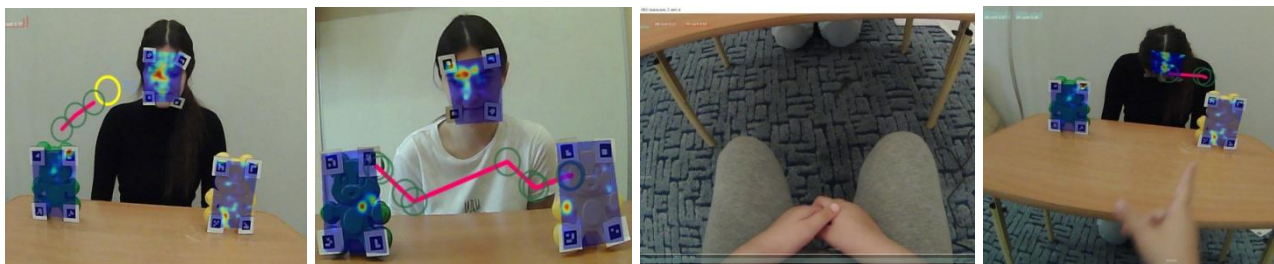


Рис. 2. Тепловые карты и графики движения взгляда

Дошкольники остаются мотивирован к социальному участию, пытаются выделить и используются дополнительные средства для установления эпизодов совместного внимания и определения целевого объекта (поворот головы, туловища, расположение рук и др. как дополнительные социальные сигналы). У детей с нарушением слуха наблюдается снижение устойчивости и концентрации внимания. Зафиксирована частая опережающая реакция в выборе целевого объекта.

Отдельно были построены и проанализированы тепловые карты в серии эксперимента, когда взрослый давал обучающую инструкцию (объяснение правил выполнения шифровки символов) в двух вариантах: 1. вербально с исключением показа, указания жестов и дополнительных невербальных средств; 2. в ситуации использования демонстрации правила заполнения символа с исключением вербального сопровождения.

На тепловых картах зафиксировано, что в ситуации, когда взрослый даёт инструкцию вербально у детей с нарушением слуха можно выделить критические моменты нарушения следящего взгляда и нарушения совместного внимания препятствующие эффективному обучению ребёнка (рисунок 3).

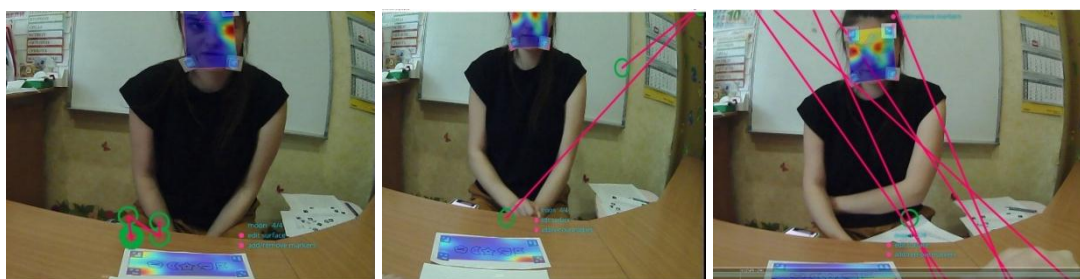


Рис. 3. Тепловые карты и графики движения взгляда

Среди проявлений дефицита совместного внимания в ситуации обучения у детей с нарушением слуха можно выделить: трудности детекции и поддержания зрительного контакта со взрослым, использование дополнительных средств для установления эпизодов совместного внимания, использование периферического внимания. Наблюдаются сложности сенсорного восприятия социальных сигналов, что скорее всего связано с недостаточностью информации (фрагментарностью восприятия). В визуальном внимании у детей с нарушением слуха выражено «достраивание» деталей, не узнавание социального сигнала, полевое поведение, нарушение избирательности («выхватывание» из окружающей обстановки не значимых в данной ситуации объектов и явлений, а любых, случайно попадающих в поле восприятия).

В ситуации невербальной инструкции дети с нарушением слуха более точно следят за действием взрослого, что позволяет им устанавливать и поддерживать совместное внимание (рисунок 4).

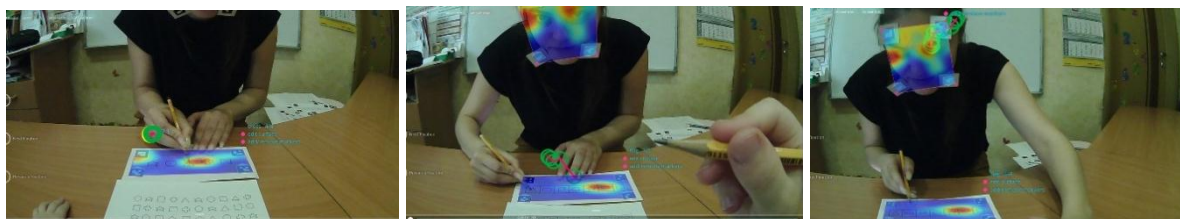


Рис. 4. Тепловые карты и графики движения взгляда

Таким образом, удалось зафиксировать специфику дефицита совместного внимания у детей с нарушением слуха, изучить маркеры трудностей сотрудничества между взрослым и ребёнком, которые могут быть использованы для понимания разработки стратегий улучшения восприятия материала в различных областях обучения детей с нарушением слуха.

Возможно учитывать трудности в установлении контакта, неразвитость средств коммуникации, произвольной организации ребенка с нарушением слуха, нестойкость объединения внимания на общем со взрослым объекте, неспособность к гибкому диалогу (речевому и действенному). В связи с этим, необходимо найти сочетание прямых, произвольных и опосредованных способов поддержания совместного внимания для организации обучения и развития.

### **Выводы**

Текущее исследование было сосредоточено на детей с нарушением слуха с кохлеарными имплантатами и обнаружены трудности использования типичных ссылок на психические состояния при коммуникационных обменах. Удалось проследить последствия сенсорной и разговорной депривации на функци-

онирования модели психического у детей с нарушением слуха после кохlearной имплантации.

Методом слежения за движением глаз выделены особенности взаимодействия дошкольников с нарушением слуха со взрослым, которые могут предсказать трудности обучения. Проанализировано как сдвиги взгляда во времени является прогнозирующими дефицит совместного внимания в ситуации обучения. Результаты исследования подтверждают, что, учитывая специфику развития детей с нарушением слуха для достижения результатов обучения необходимо развивать совместное внимание.

В ходе исследования выявлено, что детям с нарушением слуха оказываются доступны не все средства менталистического языка, в котором есть ссылки на собственные и другие умственные представления для приписывания намерений и интерпретации поведения. Дошкольникам с нарушением слуха оказываются избирательно не доступны средства детекции и интерпретации психических состояний другого человека. Детям с нарушением слуха труднее выстроить визуальную перспективу фокуса внимания взрослого, прогнозировать ситуации социального взаимодействия.

Однако, разнообразие путей, используемых детьми с нарушением слуха к скоординированному вниманию с взрослым, свидетельствует о гибкости возможности развития целого спектра путей для поддержания эффективного взаимодействия ребёнка со взрослым, необходимого для всестороннего обучения и развития.

### Список литературы

1. Фаликман М. В. Совместное внимание: роль в речевом и социальном развитии ребёнка и возможности интервенции при РАС // От рождения до взрослости: материалы международной конференции, посвященной 30-летию РБОО «Центр лечебной педагогики». М.: Теревинф, 2019. С. 55–58.
2. Хохлова А. Ю. Эффективность детско-родительского общения и интеллектуальное развитие глухих детей // Культурно-историческая психология. 2008. Т. 4. № 3. С. 86–91.
3. Chen C. H., Castellanos I., Yu C. [etc.] What leads to coordinated attention in parent-toddler interactions? Children's hearing status matters // *Developmental Science*. 2020. Vol. 23. № 3.
4. de Villiers P. A. The role of language in theory-of-mind development: What deaf children tell us // Astington W., Baird J. A. Why language matters for theory of mind. NY: Oxford University Press, 2005. P. 266–297.
5. Dunn J., Brophy M. Communication, relationships, and individual differences in children's understanding of mind // Astington W., Baird J. A. Why language matters for theory of mind. NY: Oxford University Press, 2005. P. 50–69.
6. Jackson A. L. Language facility and theory of mind development in deaf children // *Journal of Deaf studies and Deaf education*. 2001. Vol. 6/ № 3. P. 161–176.
7. Marschark M., Green V., Hindmarsh G. [etc.] Understanding theory of mind in children who are deaf // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2000. Vol. 41. № 8. P. 1067–1073.

8. *McQuillan M. E., Smith L. B., Yu C.* [etc.] Parents Influence the Visual Learning Environment Through Children's Manual Actions // *Child development*. 2020. Vol. 91. № 3. P. e701-e720.
9. *Meins E., Fernyhough C., Wainwright R.* [etc.] Maternal mind-mindedness and attachment security as predictor of theory of mind understanding // *Child Development*. 2002. Vol. 73. № 6. P. 1715–1726.
10. *Meristo M., Falkman K.W., Hjelmquist E.* Language Access and Theory of Mind Reasoning: Evidence From Deaf Children in Bilingual and Oralist Environments // *Developmental Psychology* Copyright. 2007. Vol. 43. № 5. P. 1156–1169
11. *Morford J.* Insights to Language from the Study of Gesture: a Review of Research on the Gestural Communication of Non-signing Deaf People // *Language & Communication*. 1996. Vol. 16. № 2. P. 165–178.
12. *Peterson C. C., Slaughter V. P.* Telling the story of theory of mind: Deaf and hearing children's narratives and mental state understanding // *Slaughter British Journal of Developmental Psychology*. 2006. Vol. 24. № 1. P. 151–179.
13. *Tomasuolo E., Valeri G., Di Renzo A.* [etc.] Deaf Children Attending Different School Environments: Sign Language Abilities and Theory of Mind // *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2013. Vol. 18. № 1. P. 12–29.
14. *Yu C., Smith L. B.* Hand–Eye Coordination Predicts Joint Attention // *Child Development*. 2017. Vol. 88. № 6. P. 2060–2078.

УДК 159.95

**Трифонова Екатерина Вячеславовна**

канд. психол. наук,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет», Россия

**Catherine V. Trifonova**

Cand. Sci. (Psychol.),  
Moscow Pedagogical State University, Russia

## **СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЙ ОДАРЕННОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются взгляды на одаренность, изложенные в работах Л. С. Выготского, раскрывается понятие «культурная одаренность», соотносится с современным представлением об одаренности, предложенном в трудах Д. Б. Богоявленской. Анализируются результаты диагностики по методу «Креативное поле» детей двух детских садов, работающих по разным программам. Выделяются условия, способствующие становлению одаренности в дошкольном возрасте.

**Ключевые слова:** культурная одаренность, средства деятельности, высшие психические функции, развитие, дошкольный возраст.

## SPECIFICS OF THE MANIFESTATIONS OF GIFTEDNESS IN PRESCHOOL AGE

**Abstract.** The article examines the views on giftedness expressed in the works of L. S. Vygotsky, reveals the concept of "Cultural giftedness", correlates with the modern idea of giftedness proposed in the works of D. B. Bogoyavlenskaya, analyzes the results of diagnostics using the "Creative field" method for children of two kindergartens working under different programs. The conditions that contribute to the formation of giftedness in preschool age are highlighted.

**Keywords:** cultural giftedness, means of activity, higher mental functions, development, preschool age.

В работах Л.С. Выготского одаренность рассматривается в контексте научных представлений тех лет как высокий уровень способностей, преимущественно как высокий уровень интеллекта («дефективность есть отрицательный полюс одаренности» [5, с. 243]). При этом Л.С. Выготский обращает внимание на то, что «культура нивелирует различия в одаренности, стирает или, вернее, делает исторически возможным преодоление органического недоразвития» [5, с. 520]. Он вводит понятие «Культурная одаренность», которая, согласно его позиции, «заключается прежде всего в том, чтобы, имея от природы средние или плохие данные, достигать с помощью их рационального использования таких результатов, каких другой, культурно неразвитый человек может достигнуть только с помощью натуральных данных, значительно более сильных. Умение владеть своим натуральным богатством, выработка и применение наилучших приемов их использования – вот в чем сущность культурной одаренности» [6, с. 221]. Такое понимание позволяет Л.С. Выготскому «выдвинуть вопрос о «культурной одаренности» как одну из важнейших проблем современной психологии» [6, с. 219].

Фактически это знаменует переход от понимания одаренности как врожденной способности к пониманию ее как способности воспитываемой: «Одаренность становится также задачей воспитания в то время, как в прежней психологии она фигурировала только как условие и факт его» [7, с. 301]. А в более поздней его работе это высказано еще более однозначно: «То, что мы принимаем за высокую прирожденную одаренность в какой-нибудь области, часто является отнюдь не результатом каких-либо врожденных свойств, а продуктом рационального применения культурных приемов и большого умения использовать в максимальной степени свои природные данные» [6, с. 218].

Под «рациональным применением культурных приемов» имелся в виду переход от опоры на натуральные психические функции к формированию высших психических функций, которые опосредованы, а следовательно – созна-

тельны и произвольны. На первый взгляд, мы сталкиваемся здесь исключительно с операциональным аспектом деятельности (опосредованность может рассматриваться как способ действия; разумеется, в данном случае – как более эффективный способ действия; а любой способ действия в рамках теории деятельности является операцией). Однако такой взгляд не отражал бы всей полноты подхода Л.С. Выготского: «по содержанию процесс культурного развития может быть охарактеризован как развитие личности и мировоззрения ребенка. Последние понятия являются недостаточно определенными и точными научными терминами. В науку о ребенке они вносятся почти впервые» [5, с. 533]. Фактически проблема культурной одаренности ребенка ставится как проблема развития его способностей за счет использования культурных средств опосредования в контексте общего личностного развития ребенка.

Принятые нами современные представления об одаренности созвучны тем тезисам, которые высказывал относительно «культурной одаренности» Л.С. Выготский. Так, психологическая структура одаренности предполагает следующие неотъемлемые составляющие:

«1. **Высокий или выше среднего уровень развития способностей**, необходимых для осуществления успешной деятельности; качество их интеграции, обеспечивающее компенсацию недостаточного развития отдельных способностей.

2. **Сформированный уровень психической регуляции**, в основе которого лежит механизм становления и функционирования высших психических функций. Саморегуляция в структуре одаренности отвечает за возможность реализации замыслов в деятельности, возможность реализовать свои способности, получить результат.

3. **Доминирование познавательной мотивации** в структуре личности, приоритет духовных и познавательных ценностей <...> подлинно одаренным может быть только ребенок, глубоко и искренне увлеченный деятельностью, соответствующей области его способностей. Именно доминирование внутренней мотивации и определяет способность ребенка к развитию деятельности по своей инициативе, проявлению подлинно субъектной, авторской позиции.

4. При рассмотрении структуры одаренности в дошкольном и младшем школьном возрасте необходимо учитывать и **уровень развития ведущей деятельности**. <...> Чем младше ребенок, тем весомее доля возрастных закономерностей развития в структуре одаренности» [1, с. 63-64, выд. Е.Т.].

В Рабочей концепции одаренности сформулировано современное понимание одаренности, рассматриваемое как «развитие деятельности по инициативе самого ребенка» [8, с. 22]. Это же понимание легло в основу метода «Креа-



тивное поле» (автор Д.Б. Богоявленская), который применялся в рамках нашего исследования [9, 10].

С целью изучения условий развития предпосылок одаренности нами была проведена диагностика 96 детей четырех подготовительных к школе групп двух детских садов Москвы по методу «Креативное поле». Метод направлен на выявление одаренности как действия, теряющего форму ответа, что становится возможным через предложение испытуемому «двуслойного» задания, где первый «слой» имеет внешнее очевидное требование, а второй содержится имплицитно, скрыто. Его обнаружение не требуется, но становится возможным при активной исследовательской деятельности в предложенном предметном поле, в ходе которой ребенком обнаруживается некоторая закономерность. Важно, что такой анализ идет без заранее поставленной цели просто потому, что ребенку это интересно. И еще одним значимым требованием методики выступает многократность испытаний. Специфика метода подробно изложена в работах Д.Б. Богоявленской [1, 2].

Представляя полученные данные, интересно также соотнести приведенную выше психологическую структуру одаренности и содержание метода «Креативное поле» с положениями Л.С. Выготского о культурной одаренности.

Первый и второй пункты психологической структуры одаренности обеспечиваются за счет того, что мы «вооружаем» ребенка разнообразными средствами для перевода его натуральных произвольных психических функций в высшие, опосредованные, произвольные. Можно возразить, что мы «вооружаем» не функции, а деятельность ребенка. Однако закон единства внешней и внутренней деятельности снимает это противоречие: мы «вооружаем» деятельность, но в результате ее интериоризации в итоге получаем сформированную способность и соответствующий предлагаемым средствам уровень психической регуляции.

Какими же «орудиями» опосредована деятельность ребенка на разных этапах применения метода «Креативное поле»?

Метод включает ряд последовательных этапов: 1) обучение новому способу действия, 2) предложение задачи, которая решается с применением нового освоенного способа действия, 3) предложение цикла однотипных задач, которые решаются обнаруженным на втором этапе способом. Именно на последнем этапе возможен выход за пределы заданного и нестимулированный извне поиск новых способов решения.

Какие средства («орудия») даются или доступны ребенку на каждом из этапов и насколько успешно дети дошкольного возраста используют эти средства? Ниже мы разводим способ действия (реализуемый ребенком) и средство, которое он использует для реализации этого способа и которое опосредует этот способ.

На этапе обучения, который оказывается достаточно сложным даже для детей старшего дошкольного возраста, хотя является в определенном смысле диагностическим с точки зрения их готовности к школе, ребенку нужно было проводить линию по определенному правилу (в каждой ячейке поля – по диагонали, а переход в следующую ячейку – только на пересечении линий окружностей и диаметров поля). Правило облачается для ребенка в осмысленную игровую форму (мышка может пробегать там, где дырочки, а дырочки остались только там, где стенки пересекаются). Если ребенок понимает смысл данной ситуации, проблем не возникает. Однако у детей, игравших мало, как правило, наблюдается сложности в воссоздании и принятии этой условной ситуации, игровая ситуация не облегчает им действие, тогда приходилось прибегать к тому, чтобы «сжать» развернутое правило в краткую и емкую инструкцию, которая направляла бы действия ребенка. Это был текст, сопровождающий движение «мышки»-карандаша: «Наискосок и в уголок». Такая инструкция сопровождала сначала совместное действие ребенка и взрослого (интерпсихическая форма), затем самостоятельное действие ребенка, управляемое им самим (экстрапсихическая форма), а затем могло стать собственно действием самого ребенка (интерпсихическая форма).

Из тех детей, которые справились с этапом обучения, в инновационном детском саду, работающем по программе ровеснического образования Е.Е. Шульшко, дети осваивали новый способ сразу, с первого же предъявления (98%), а в традиционном детском саду, работающем по программе «От рождения до школы», с первого раза способ осваивали только 2/3 детей выборки (63%), а остальные научались нужному действию со второго, третьего, а иногда и большего числа предъявлений задания. Часть детей даже этим внешним средством выполнения правила так и не овладела: это почти 21% детей из традиционного детского сада, и 12,5% детей из инновационного сада. В наши задачи не входило определение причин, по которым данные дети не могли овладеть предложенным средством, но в любом случае очевидно, что становление высших психических функций у этих детей не может протекать беспрепятственно и с ними необходима усиленная работа именно в зоне их ближайшего развития.

На следующем этапе, когда детям предлагалась задача, ее решение опосредовалось линиями движения мышки, которые ребенок в какой-то момент (или сразу, или проверяя первую гипотезу о местонахождении кота) рисовал карандашом на бланке методики. Однако это средство не давалось ребенку взрослым открыто (как при обучении), но взрослый косвенно обращал внимание ребенка на то, что мышка бежит только и только по этим линиям («Ты думаешь, коту надо сесть сюда? А мышка сюда вообще попадет? Давай проверим», «Давай проверим: если мышка побежит сюда, то кот ее... поймает! А если мышка

вздумает бежать в другую сторону?»). Ребенку нужно было понять, что для поймки мышки кот должен находиться как минимум на одной из этих линий. И в этом смысле была очень показательна стратегия поиска некоторых детей, когда сначала посадки кота были случайными, а потом начинали концентрироваться в клетках, через которые проходила линия. Если ребенок продолжал сажать кота в любые клетки, то можно было с достаточной вероятностью прогнозировать, что решения задачи не будет. Те дети, которые переходили от неадекватных гипотез (вне линий движения мышки) к адекватным (по линии движения мышки), решение находили. Оно могло быть случайным (нашел, но не понял, как нашел) или отрефлексированным, когда ребенок формулировал принцип решения задачи в общем виде «На перекрестке», «Где пересекаются», «Где они перекрестились», «Где пути сошлись», «Куда все пути будут вести», «Где два скрещенных пути», «Если появится крестик, то я там и поставлю», «Ищу смыкающиеся линии» и т.п. Если ребенок не формулировал вербально решение в общем виде, даже если находил его, то следующую задачу начинал опять решать через гипотезы и в итоге мог не найти решение второй и даже последующие разы.

Среди тех детей, которым была предложена задача, не смогли ее решить (понять принцип решения) почти 44% детей из обоих детских садов. То есть, на первый взгляд, мы можем сказать, что в отношении развития интеллекта мы имеем дело примерно с одинаковыми выборками.

Однако ситуация не так однозначна. Дети инновационного сада чаще решали задачу (37,5%) с первого раза. Реже (6,3%) со второго раза. Дальше дети оказывались от решения задачи, потому что находили себе в группе более интересные занятия со своими друзьями. В традиционном саду потребность общения со взрослым у детей была очень ярко выражена, они просились, чтобы их «взяли еще», несмотря на прошлый неудачный опыт. Фактически, ситуация обсуждения процесса решения представляла для этих детей своеобразную зону ближайшего развития. Медленное, но поступательное движение в этой зоне ближайшего развития, в совместном обсуждении со взрослым результативности того или иного действия, обеспечивало в итоге решение задачи. Однако с первого раза с задачей справились только 14,6 % детей, со второго – 16,7 %, а с третьего и последующих – 8,4% детей.

На следующем этапе детям предьявлялась серия задач. Здесь ребенок уже обладает надежным способом решения (точка пересечения линий), который, собственно, и выступает средством решения серии задач, однако это средство некоторые дети пытаются усовершенствовать, а некоторые сами обнаруживают новый способ – фактически открывают новый способ деятельности.

Здесь стратегии детей показали себя очень ярко. У детей инновационного детского сада заметно чаще наблюдалась рационализация деятельности, т.е. ее обобщение и сокращение. Это осмысленное отношение к тому, что делаешь, интерес к тому, а как это можно сделать иначе, позволяло некоторым детям (6% от всей выборки) перейти на следующий – эвристический – уровень, когда они замечали и пытались использовать в процессе работы новый способ решения предложенной задачи.

Дети традиционного детского сада, найдя способ, используют его, механически, практически без изменений перенося в новые условия. Каждый новый поиск идет по одному и тому же алгоритму, даже если он оказался усложненным и нерациональным. Это было отмечено не только в нашем исследовании: «В основном дошкольники работали одним и тем же сформированным способом» [3, с. 65]. Дети инновационного детского сада в 2 раза чаще, чем дети из традиционного детского сада используют способ рационализации, т.е. упрощения решения, что связано с анализом собственной деятельности и ее результатов, рефлексивному отношению к ним. Соответственно, в 2,5 раза больше среди детей инновационного детского сада тех, кто смог подняться на самый высокий (для этого возраста) уровень решения задачи.

Причинами таких расхождений в стратегиях поведения и деятельности детей были, на наш взгляд, не просто разные методы обучения детей по двум разным педагогическим системам, а в целом кардинально разные системы воспитания, предоставляющие детям возможность пробы, поиска, инициативы, взаимодействия со сверстниками либо нацеливающие детей на воспроизведение образца, на ориентировку на действия взрослого, точное повторение действия, послушание и исполнительность [9, 10].

Проведенное нами исследование подтверждает тезисы Л.С. Выготского: культурная одаренность воспитуема, и разные условия развития детей (разное культурное окружение) обеспечивают разные возможности для становления этого важного качества. Путь становления одаренности в дошкольном возрасте определяется возможностью детей использовать для решения задачи то или иное средство (предлагаемое взрослым или найденное самостоятельно). Переход к высшим формам проявления одаренности не может ограничиваться развитием операциональной составляющей деятельности, он возможен только при определенном развитии «личности и мировоззрения ребенка» [5, с. 533]. Обращение Л.С. Выготского к понятию личности представляется крайне важным предвосхищением, поскольку в дальнейшем в исследованиях было показано, что «функциональным органом творчества и одаренности является личность в целом» [4, с. 33] и решающим фактором при переходе к высшим формам про-

явления одаренности следует расценивать именно доминирование познавательной мотивации в структуре личности.

### Список литературы

1. *Богоявленская Д. Б.* Еще раз о понятиях «творчество» и «одаренность»: методологический подход // Психология одаренности и творчества: монография. М.; СПб.: Нестор-История, 2017. С. 21–36.
2. *Богоявленская Д. Б.* Психология творческих способностей. Самара: Изд. дом «Федоров», 2009. 414 с.
3. *Богоявленская Д. Б., Жукова Е. С., Низовцева А. Н.* О возможностях и ограничениях тестов интеллекта // Проблемы современного образования. 2017. № 4. С. 61–71.
4. *Богоявленская Д. Б., Низовцова А. Н.* Пути развития одаренности // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. М.: Перо, 2017. С. 30–36.
5. *Выготский Л. С.* Психология развития человека. М.: Смысл: Эксмо, 2004. 1136 с.
6. *Выготский Л. С., Лурия А. Р.* Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 221 с.
7. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
8. Рабочая концепция одаренности. 2-е изд., расш. и перераб. М., 2003. 94 с.
9. *Трифонова Е. В.* Развитие предпосылок одаренности в условиях разных педагогических систем: магистер. дисс. М.: МПГУ, 2019. 88 с.
10. *Трифонова Е. В.* Детская инициатива: возможности развития и риски (по результатам диагностики методом «Креативное поле») // Культурно-исторический подход в современной психологии развития: достижения, проблемы, перспективы. М.: Изд-во МГППУ, 2018. С. 103–108.

УДК 159.922.27

**Улановская Ирина Михайловна**

канд. психол. наук, ведущий научный сотрудник,  
Психологический институт Российской академии образования, Россия

**Irina M. Ulanovskaya**

Cand. Sci. (Psychol.), leading researcher,  
Psychological Institute of the Russian Academy of education, Russia

## **О НЕКОТОРЫХ ПОКАЗАТЕЛЯХ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ У ВЫПУСКНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ДЛЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ**

**Аннотация.** Выделение метапредметных результатов как важнейшего критерия эффективности образования требует создания инструментов для оценки их сформированности. В статье описана авторская методика диагностики социальных метапредметных результатов

начального школьного образования. Приведены результаты диагностики коммуникативных компетенций, стратегий взаимодействия и способов разрешения конфликтов при решении групповых задач в трех выборках: учащихся традиционной школы, школы для одаренных детей и школы, реализующей образовательную программу Эльконина-Давыдова.

**Ключевые слова:** стандарт НОО, метапредметные социальные компетенции, конфликт, диагностика, школа для одаренных детей, школа развивающего обучения.

## ON SOME INDICATORS OF META-SUBJECT RESULTS OF THE GRADUATES OF PRIMARY SCHOOL FOR GIFTED CHILDREN

**Abstract.** The identification of meta-subject results as the most important criterion of the education effectiveness requires the creation of tools for assessing their formation. The article describes the author's method of diagnostics of social meta-subject results of primary school education. The diagnostics of communicative competencies, interaction strategies, and ways to resolve conflicts in solving group tasks was studied in three samples: students of a traditional school, a school for gifted children, and a school implementing the Elkonin – Davydov educational program. Results are presented in the article.

**Keywords:** educational Standards, meta-subject social competences, cognitive conflict, diagnostics, school for gifted children, school with developing educational program.

В новом стандарте начального общего образования значительное место уделяется формированию социальных компетенций школьника. Из 16 метапредметных результатов, сформулированных в Стандарте начального образования (НОО), по крайней мере в пяти названы различные характеристики и аспекты социального поведения детей.

Во-первых, метапредметные результаты предъявляют требования к коммуникативной компетентности младших школьников. Это и «активное использование речевых средств для решения коммуникативных и познавательных задач», и «готовность слушать собеседника и вести диалог; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения».

Во-вторых, метапредметные результаты предъявляют требования к умению организовать совместную деятельность: «определение общей цели и путей ее достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности».

В-третьих, метапредметные результаты предъявляют требования к поведению ребенка в различных социальных ситуациях: «формирование умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха»; «готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества» [10].

Пристальное внимание к социальному развитию детей в начальной школе традиционно для западной педагогической традиции. В Российской школе оно заявлено впервые. Тем не менее, его истоки абсолютно понятны. Они связаны с культурно-исторической теорией Л.С.Выготского [1], согласно которой деятельность первоначально социальна и внешне опосредствована, и лишь в дальнейшем она превращается в индивидуально-психологическую и внутреннюю, сохраняя в принципе единую структуру. «Каждая высшая психическая функция появляется в процессе развития поведения дважды: сначала как функция коллективного поведения, как форма сотрудничества или взаимодействия, как средство социального приспособления, т.е. как категория **интерпсихическая**, а затем вторично как способ индивидуального поведения ребенка, как средство личного приспособления, как внутренний процесс поведения, т.е. как категория **интрапсихологическая**» [3, стр.19]. Т.е. исходной формой освоения любого культурного содержания является сотрудничество ребенка и взрослого, а применительно к школе – учебное сотрудничество как учителя и детей, так и самих учащихся, направленное на приобретение нового знания. В исследованиях, продолжающих традиции культурно-исторической теории Л.С.Выготского, акцент делается на представлении о происхождении внутренних форм учебной деятельности из развернутых форм совместной работы взрослого и учащихся, самих учащихся. При этом подходе особо организованная групповая учебная деятельность рассматривается как источник когнитивного развития ребенка, с одной стороны, и его социализации – с другой стороны [2, 4, 6, 7, 8, 11].

В дошкольном детстве социальные контакты ребенка со сверстниками и с взрослыми складываются стихийно. И только в школе появляется возможность целенаправленно строить такие формы и типы взаимодействия детей, которые максимально эффективно стимулировали бы формирование у учащихся основ учебной деятельности. В традиционной школе учебные взаимодействия строятся в системе «учитель – ученик», где роль учителя – доминирующая, ведущая, стимулирующая ответную активность ученика. В традиционной диаде «учитель – ученик» ребенок выступает как пассивный и ведомый исполнитель взрослых инициатив. При таком разделении функций содержательная и мотивационная сторона деятельности остается ребенку недоступной, а значит, у него не может сформироваться полноценной учебной деятельности. Также в традиционной школе практически не задействован такой мощный развивающий ресурс как собственно детские взаимодействия. Учащиеся в классе при обычной фронтальной форме работы лишь присутствуют, а их спонтанные попытки взаимодействия зачастую пресекаются. Таким образом, важнейшие психологические механизмы развития ребенка оказываются практически не используемыми традиционной педагогической практикой. Поэтому, очевидно, новый

стандарт может рассматриваться как инструмент, вынуждающий школу активнее использовать «социальный ресурс» в образовании учащихся.

Разрабатывая инструментарий для оценки сформированности метапредметных результатов начального школьного образования, мы предприняли попытку создать такие методики, которые моделировали бы различные социальные ситуации, и таким образом, позволяли бы оценить развитие каждого аспекта социальных компетенций. Нами были разработаны две методики: «Мозаика» и «Конфликт». Они были апробированы на большой выборке учащихся (около 2000 детей из 43 школ г.Москвы). Полученный массив данных и их статистический анализ позволили определить «норму» социальных компетенций, с одной стороны, и показали диагностическую надежность и валидность разработанного инструментария, с другой.

#### *Методика «Конфликт»*

Целый пласт исследований интрагруппового взаимодействия демонстрирует конструктивную роль конфликта в процессе решения задач [5]. Особую значимость социо-когнитивный конфликт приобретает в традиции развивающего обучения, когда намеренно организованная конфликтная учебная ситуация вынуждает детей рефлексивно взглянуть на свои действия и действия других членов группы [8].

Одним из важных диагностических средств, позволяющих выявить степень совместности, является использование конфликтной ситуации, вынуждающей детей рефлексивно взглянуть на свои действия и действия других членов группы. Таким образом, задание конфликта может выступить в качестве принципа построения методики для выявления особенностей групповой работы в целом и диагностики способности ее участников содержательно преодолевать конфликтную ситуацию. В ходе выполнения методики «Конфликт» дети вырабатывают собственные мнения, сопоставляют их, анализируют выявившиеся точки зрения и согласуют их в общем групповом решении. В данной методике группа из четырех человек, решая наглядно-логическую задачу, должна найти подходящие картинки для некоторой незавершенной системы картинок, выстроенных по определенной закономерности.

Методика проводится в два этапа: на первом дети работают индивидуально. Каждый ребенок должен подобрать нужные картинки, выбрав их из своего набора (всего наборов 4 по числу участников) пронумерованных картинок, и записать их номера в пустые клетки незавершенной системы на индивидуальном бланке. На втором этапе дети объединяются в группы по четыре человека, и им предлагается решить ту же задачу совместно, заполнив четыре пустые клетки самостоятельными рисунками на групповом бланке.



Конфликтность ситуации задается тем, что хотя картинки и их количество в наборе для каждого отдельного участника одинаковые, но одни и те же картинки стоят на разных местах в наборах отдельных участников и поэтому имеют разные порядковые номера. В процессе индивидуального решения у каждого ребенка складывается свое представление о правильности заполнения матрицы теми или иными номерами картинок. Начиная работать вместе, дети сталкиваются с тем, что у каждого из них стоят разные номера в индивидуальных бланках, что вызывает неизбежное столкновение позиций детей по поводу выбора единственно правильного решения. Следовательно, группе необходимо зафиксировать и согласовать позиции отдельных участников и договориться, что именно группа поместит в каждую пустую клетку совместно.

Показателями договоренности о способе решения и его групповой эффективности для нас являются характер заполнения каждой клетки матрицы (рисунком или отдельными фамилиями) и всех пустых клеток вместе, а также правильность заполнения каждой пустой клетки и согласованность действий участников. Таким образом, если группа находит правильное общее согласованное решение для всех пустых клеток, значит, она успешно справилась с конфликтом и эффективно и содержательно разрешила данную задачу.

Краткое содержание инструкции для детей состоит в следующем: « У вас есть два листочка с нарисованными рожицами. На одном из них рожицы стоят на своих местах как надо, а не случайно. Здесь же оставлены четыре пустые клетки. Ваша задача – выбрать подходящие рожицы для каждой клетки из набора на другом листочке, в котором пронумерованы 10 рожиц, и вписать их номера. А теперь повернитесь друг к другу так, чтобы образовать группу из четырех человек. Вот вам листочек, в котором нужно записать ваше общее групповое решение этой же задачи. Обсудите. Если вы все согласились, какая рожица должна быть в пустой клетке – нарисуйте ее. Если согласны не все – рисовать не надо. Тогда впишите в пустую клетку свои фамилии, номера рожиц и объедините фамилии согласившихся участников кружочком. Эти номера вы берете из своих индивидуальных наборов. Если никто не согласен, просто в пустой клетке напишите свои фамилии и номера рожиц. Время решения ограничено».

#### *Испытуемые. Результаты.*

В нашем исследовании приняли участие 3 выборки испытуемых. В первую вошли учащиеся 4 и 5 классов 40 московских школ Центрального административного округа (ЦАО) – всего 1990 человек. Они составили контрольную группу испытуемых. Во вторую выборку мы включили учащихся школы, отбирающей на условиях большого конкурса наиболее одаренных детей из разных московских школ для обучения в основном звене образования. Третью выборку со-

ставили выпускники школы № 91, работающей по программе РО (образовательная программ Эльконина-Давыдова). В школе № 91 г. Москвы система развивающего обучения создавалась, отрабатывалась и внедрялась многие годы. Сейчас практика РО наиболее полно представлена в начальной школе. Но и в основной школе отдельные учебные предметы выстроены на базе логико-предметного анализа научного содержания, а в других учебных предметах присутствуют элементы РО, связанные именно с организацией содержательного взаимодействия и групповой работы учащихся [9]. Поэтому результаты учащихся этой школы дают возможность (в сравнении со школами, практикующими другие образовательные технологии) оценить влияние РО на различные показатели интеллектуального и социально-личностного развития учащихся, в том числе на становление коммуникативных умений, содержательное взаимодействие и преодоление конфликтов. Мы рассмотрим результаты 80 учащихся (20 групп) четвертых классов, по два класса в разные годы выпуска (2012 и 2016 гг.).

Проведен статистический анализ эмпирических данных. Он показал:

1. Как и предполагалось, респонденты выборки 2 более успешны как в индивидуальных, так и в групповых решениях.

2. Во всех выборках при групповом решении дети более успешны, чем при индивидуальной форме работы.

Для того, чтобы сравнить индивидуальные показатели и групповые, на базе групповых данных были сформированы переменные, содержащие по каждой группе:

– усредненный итоговый индивидуальный балл всех входящих в данную группу респондентов.

– максимальный индивидуальный балл всех входящих в данную группу респондентов.

– минимальный индивидуальный балл всех входящих в данную группу респондентов.

Были подсчитаны коэффициенты корреляции между успешностью группового решения и индивидуальными показателями по группе.

*Таблица 1*

**Корреляция групповой успешности и индивидуальной  
(по групповым данным)**

| Название показателя успешности индивидуального решения |            | Успешность группового решения |                             |
|--|------------|-------------------------------|-----------------------------|
|  |            | Контрольная выборка           | Экспериментальная выборка 2 |
| 1  | 2          | 3                             | 4                           |
| Минимальный по группе                                  | Корреляция | 0,290                         | 0,294                       |
|  | Значимость | 0,000                         | 0,208                       |
|  | N          | 305                           | 20                          |

| 1                 | 2          | 3     | 4     |
|-------------------|------------|-------|-------|
| Максимальный      | Корреляция | 0,550 | 0,734 |
|                   | Значимость | 0,000 | 0,000 |
|                   | N          | 305   | 20    |
| Средний по группе | Корреляция | 0,551 | 0,491 |
|                   | Значимость | 0,000 | 0,028 |
|                   | N          | 304   | 20    |

Из таблицы видно, что в контрольной выборке групповая успешность в большей степени коррелирует со средним по индивидуальным данным, а в выборке 2 – с максимальным.

С помощью критерия Стьюдента для парных выборок были проверены значимости различий в контрольной выборке и экспериментальной выборке 2.

Таблица 2

**Различия между групповой и индивидуальной успешностями**

|                           | Контрольная выборка |            | Экспериментальная выборка 2 |            |
|---------------------------|---------------------|------------|-----------------------------|------------|
|                           | Разница             | Значимость | Разница                     | Значимость |
| Индивидуальная успешность |                     |            |                             |            |
| Усредненная               | 0,504               | 0,000      | 1,158                       | 0,001      |
| Максимальная              | -0,616              | 0,000      | -0,150                      | 0,505      |

Из таблицы видно, что в обоих случаях групповая успешность больше средней индивидуальной, но в выборке 2 она практически приблизилась к максимальной индивидуальной.

Чтобы подтвердить возможность успешного формирования совместной содержательной работы детей, нами была проведена такая же диагностика в московской школе № 91 с образовательной средой развивающего типа, в которой групповой работе детей уделяется специальное внимание. В этой школе уровень совместности существенно превышал среднестатистические данные ранее описанной контрольной выборки. Если средний балл успешности группового выполнения задания в контрольной выборке равен 1,7 (при том, что максимальный балл равен 4), то в школе с развивающей средой (выборка 3) – 3,5 балла (87,5%). Различие значимо на высоком уровне ( $p < 0,001$ ).

Эффективность индивидуальных и групповых решений выражена в среднем балле правильности по вышеуказанным выборкам в процентном отношении к максимальному баллу для данной задачи. Мы видим, что правильность индивидуальных решений в выборке 3 фактически совпадает с соответствующими данными контрольной выборки. Во второй выборке (где собраны способные дети) показатели правильности индивидуальных решений значимо выше, чем в двух других выборках. Правильность групповых решений в выборках 2 и 3 почти вдвое выше, чем в контрольной выборке. При этом, в школе РО

(выборка 3) с невысокими индивидуальными показателями прирост эффективности групповых решений в несколько раз превышает такой прирост в школах контрольной группы (ЦАО). Он фактически достигает уровня высокоэффективных групповых решений в школе, где учатся способные дети (выборка 2). Это означает, что адекватное использование групповых форм в учебной работе существенно повышает эффективность совместного решения задач.

В целом по полученным экспериментальным данным можно утверждать, что:

1. Методика «Конфликт» имеет существенные дифференцирующие возможности для оценки сформированности групповой работы детей, касающиеся различий между школами и классами.

2. В среднем, по обследованной контрольной выборке учащихся пятых классов (почти 2000 детей из школ ЦАО) было обнаружено, что умение совместно работать в группе сформировано совершенно недостаточно, что особенно заметно при сравнении с результатами школ с развивающей образовательной средой (выборка 3) и с одаренными учащимися (выборка 2).

3. Учебные технологии оказывают значительно более существенное влияние на развитие социальных компетенций, связанных с преодолением когнитивного конфликта, чем индивидуальные когнитивные способности учащихся.

4. В учебной деятельности школы необходимо уделять специальное внимание формированию умения детей работать совместно. По итогам эмпирического исследования можно сказать, что разработанные нами в рамках требований ФГОС и апробированные на большом контингенте учащихся образцы методик для диагностики степени совместности учащихся позволяют оценить стратегию и результативность групповой работы детей в процессе решения наглядно-практических задач.

#### Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
2. *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении. М.: Педагогическое общество России, 2000. 480 с.
3. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1983.
4. *Обухова Л. Ф.* Социокогнитивный подход к исследованию интеллектуального развития ребенка [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2010. № 5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2010/5/Obuhova.phtml> (дата обращения: 11.10.2020).
5. *Перре-Клермон А. Н.* Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей / ред. и предисл. В. В. Рубцова. М.: Педагогика, 1991. 249 с.
6. *Поливанова Н. И., Ривина И. В., Улановская И. М.* Выявление умения учащихся начальной школы действовать совместно в условиях социо-когнитивного конфликта [Элек-

тронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2013. № 4. URL: [https://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2013/n4/65849.shtml](https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n4/65849.shtml) (дата обращения: 11.10.2020).

7. *Поливанова Н. И., Ривина И. В., Улановская И. М.* Оценка сформированности социальных и коммуникативных метапредметных результатов у выпускников начальной школы // Оценка метапредметных компетенций выпускников начальной школы / под ред. И. М. Улановской. М.: Изд-во МГППУ, 2015. С. 85–139.

8. *Рубцов В. В.* Социальные взаимодействия и обучение: культурно-исторический контекст // Культурно-историческая психология. 2005. № 1. С. 14–24.

9. Технология оценки образовательной среды школы: учебно-метод. пособие для школьных психологов / под ред. В. В. Рубцова, И. М. Улановской. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. 256 с.

10. Федеральный Государственный образовательный стандарт НОО (в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241 от 22.09.2011) [Электронный ресурс]. URL: [минобрнауки.рф/922/файл/748/ФГОС\\_НОО.pdf](http://минобрнауки.рф/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf) (дата обращения: 11.10.2020).

11. *Цукерман Г. А.* Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993. 268 с.

**Чупров Леонид Федорович**

канд. психол. наук, главный редактор научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири», Черногорск, Россия

**Завоеванная Наталья Сергеевна**

педагог-психолог, факультет педагогической психологии, Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия

**Селицкий Олег Николаевич**

медицинский психолог, публицист, Городской клинический психиатрический диспансер, Минск, Республика Беларусь

**Leonid F. Chuprov**

Cand. Sci. (Psychol.), editor-in-chief of the scientific journal "Bulletin on pedagogy and psychology of southern Siberia", Chernogorsk, Russia

**Natalia S. Zavoevannaya**

educational psychologist, Faculty of pedagogical psychology, Russian state professional pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

**Aleh Selitsky**

medical psychologist, publicist, Health Care Institution Minsk city clinical psychiatric Dispensary, Minsk, Republic of Belarus

**ТРЕТЬЕ МАГИСТРАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ  
«КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШИХ  
ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ»: ОТ ПЕДОЛОГИИ ТРУДНОГО ДЕТСТВА  
ДО СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**Аннотация.** В статье обсуждается вопрос о третьем магистральном направлении в структуре «Культурно-исторической теории развития высших психических функций». Анализируется эволюция этого направления от педологии трудного детства, комплексной науки советской дефектологии, к современному состоянию специальной психологии.

**Ключевые слова:** культурно-историческая теория, история психологии, педология, дефектология, специальная психология.

**THE THIRD MAIN DIRECTION OF THE "CULTURAL AND HISTORICAL  
THEORY OF THE DEVELOPMENT OF HIGHER MENTAL FUNCTIONS":  
FROM THE PEDODOLOGY OF DIFFICULT CHILDHOOD  
TO SPECIAL PSYCHOLOGY**

**Abstract.** The article discusses the issue of the third main direction in the structure of the "Cultural-historical theory of the development of higher mental functions." The evolution of this

direction from the pedology of difficult childhood, the complex science of Soviet defectology, to the modern state of special psychology is analyzed.

**Keywords:** cultural-historical theory, history of psychology, pedology, defectology, special psychology.

Ярчайшими страницами воплощения воззрений Льва Семеновича Выготского (1896–1934) в рамках его «Культурно-исторической теории развития высших психических функций», осуществленных его учениками и последователями в период XX столетия, помимо прочего вклада в методологию, педагогику и психологию являются три магистральных направления. О том, что в период 20 – 30 гг. доминировала именно группа Л.С. Выготского, отмечает и американский методолог Л.Р. Грэхэм [2]. Стоит сразу оговорить следующий момент: Л.С. Выготский имел учеников и последователей, но своей научной школы Л.С. Выготский не успел оставить [6, С. 61]. При его жизни в Советском Союзе существовала признаваемая официально всего одна научная школа – И.П. Павлова. В этой связи правильнее будет употребление понятия «группа» [2], «линия» [6, С. 61] или «круг Выготского» [12], или «направления исследования».

В зависимости от приоритетов, степени разработки, состояния науки и практики в любой научно-практической сфере выделяют разные магистральные и периферийные направления наук. Имеет место быть такое различие и при сравнении направлений советской и зарубежной психолого-педагогической науки.

Первое магистральное направление «Л.С. Выготский – А.Н. Леонтьев», предметом которого стала разработка психологической теории деятельности (В.В. Лучков и М.С. Певзнер относят это направление целиком к А.Н. Леонтьеву) [6]. Второе направление «Л.С. Выготский – А.Р. Лурия», заложившее школу отечественной нейропсихологии.

Третье магистральное направление, рассматриваемое некоторыми зарубежными авторами как «периферийное» – исследования в области дефектологии. Исходно это направление возникло в рамках педологии, где развивалось Л.С. Выготским и его учениками как педология трудного детства. Л.С. Выготского интересовал этот вопрос еще до 1924 года в период его работы в Гомеле. При жизни Л.С. Выготским были сформулированы основные закономерности развития нормальных и аномальных детей. Эти исследования Л.С. Выготского нашли воплощение в 5 томе его собраний сочинений [1].

После 1936 г. вплоть до 50-х гг. исследования в области аномального детства почти не проводились. Они были возобновлены группой учеников Л.С. Выготского (Р.М. Боскис, Р.Е. Левина, Н.Г. Морозова, М.С. Певзнер, Ж.И. Шиф), последователей и сотрудников в период работы в качестве заме-

стителя директора Института дефектологии АПН СССР по научной работе А.Р. Лурии.

В определенной степени нами (Л.Ф.Чупров, Н.С. Завоеванная, О.Н. Селицкий) исследована история отечественной психологии и, в частности, этого направления развития воззрений Л.С. Выготского [3; 4; 7; 8; 9; 10; 11].

Именно под руководством Александра Романовича Лурии (1903 – 1977) в 50 – 60-е гг. преемницей педологии трудного детства стала комплексная клинко-психолого-педагогическая наука и сфера практической деятельности – дефектология. В поле внимания исследователей находятся почти все категории аномальных детей, разрабатываются основы обучения и воспитания этих детей в VIII типах образовательных учреждений, начинаются исследования детей с ранним детским аутизмом и клинко-генетическое их изучение.

В конце 80-х гг. начался этап дифференциации дефектологии на отдельные направления. Почти сразу после кончины Р.Е. Левиной логопедия приобретает свой статус в рамках «логопедии и психологии речи». Ученицей Л.С. Выготского, Марией Семеновной Певзнер (1901–1989) было заложено новое направление отечественной науки – клиническая дефектология.

Самостоятельность получают такие направления как специальная педагогика и специальная психология. Отпадение зрелых областей наук и практик, ранее входивших в дефектологию, вполне закономерный этап развития любой науки. Но с дефектологией ситуация получила несколько иной вектор движения.

Первой удар из трех магистральных направлений культурно-исторической психологии развития высших психических функций на себя приняла именно дефектология. В 1992 г. название НИИ дефектологии АПН было заменено на ИКП (Институт коррекционной педагогики), которое не отражало реального содержания всей его деятельности и не могло быть термином, соответствующим той комплексной научной области, которую называли (а многие продолжают называть) дефектологией. Естественно, стали лишними многие направления работы, и из ИКП ушли ведущие ученые, такие как В.И. Лубовский (ученик А.Р. Лурии), В.Г. Петрова (ученица Ж.И. Шиф), Е.М. Мастюкова, Л.И. Переслени и др., перейдя для работы в другие учреждения. Часть учеников Л.С. Выготского (профессора Н.Г. Морозова и М.С. Певзнер) чуть раньше покинули этот мир, оставив добрую память о себе в своих учениках и научных трудах [10, С. 276].

Согласно Антону Ясницкому (А. Yasnitsky): «Последнее десятилетие (2006 – 2016) ознаменовалось целой серией новых исследований по истории русской психологии, которые дали основания говорить об "архивной революции" ..., а затем даже и о "ревизионистской революции в выготсковедении"» [12].



Одним из результатов такой «революции» можно, на наш взгляд, считать работу Екатерины Завершневой и Рене ван дер Веера с архивом Льва Семеновича, продолжавшаяся несколько лет. Эта работа была успешно завершена в 2017 году выходом в свет книги «Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное» [5].

Эта книга примечательна тем, что в ней опубликованы ранее неизвестные записи Л.С. Выготского и можно проследить взаимосвязь личных переживаний с его научной и практической деятельностью. Например, ярко запоминаются его размышления о собственном тяжелом заболевании, желании уйти от него, обойти его. Не менее ярко запоминаются истории болезни детей, с которыми работал Л.С. Выгодский в начале 30-х годов прошлого века, стараясь выявить возможности этих детей. И если мы посмотрим на точку зрения Льва Семеновича в области дефектологии, то увидим, что он призывал [1; 4; 5] видеть целостную личность больного ребенка, ориентироваться на здоровые (на «пуды здоровья»), а не на «золотники болезни»), сильные стороны этой личности, искать пути для компенсации дефекта за счет этих сторон, добиваясь социализации ребенка. По одной простой причине – жить ему среди здоровых людей.

Для неоднозначного восприятия трудов Л.С. Выготского за рубежом есть объяснение, данное Л.Р. Грэхэмом, некачественный перевод с исключением многих ссылок на классиков марксизма-ленинизма [2]. В СССР же причину ревизии наследия Л.С. Выготского авторы В.В. Лучков и М.С. Певзнер усматривают в долгом замалчивании, а затем невнимательном прочтении работ Л.С. Выготского [6].

Эти идеи воспринял Владимир Иванович Лубовский (1923 – 2017 гг.), которого по праву можно считать основоположником специальной психологии. Как мы уже отмечали в более ранних работах [4], среди текущих задач Владимир Иванович видел разработки проблем аномального детства: диагностика нарушений развития у детей и особенности психического развития детей с интеллектуальными нарушениями, выявление специфических особенностей такого развития и определение условий адаптации контингента этих детей в образовательной среде. В 50-70-х годах В.И. Лубовский вел экспериментальную работу не только с умственно отсталыми школьниками, детьми с задержкой психического развития, но и с нарушениями слуха и зрения [4].

Такая работа и требования времени привели к тому, что уже в начале 2000-х годов специальная психология окончательно оформилась в отрасль психологической науки и практики. Однако это не значит, что специальная психология успешно решила все проблемы, которые рассматривал еще Л.С. Выготский. Напротив.

Среди основных проблем В.И. Лубовский, как мы (Л.Ф. Чупров, Н.С. Завоеванная) подчеркивали в прошлых исследованиях, выделял следующие [3; 4]:

1) острая нехватка работ квалифицированных специалистов в области психодиагностики особенностей детей с теми или иными нарушениями в развитии;

2) отсутствие единого стандарта диагностики психического развития детей;

3) преимущественно интуитивно-эмпирический подход в диагностике детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ);

4) неоправданное расширение понятийного аппарата специальной психологии в сторону «смягчения» для широкой аудитории отдельных терминов таких, например, как «умственная отсталость»;

5) отсутствие активного просвещения населения в области специальной психологии.

б) инклюзивное образование детей с нарушениями в психическом, психологическом и физическом развитии без опоры на потребности и возможности каждого ребенка.

В.И. Лубовский до последних своих дней пытался продвинуться на пути решения указанных проблем. Он создал новую концепцию психодиагностики нарушений развития, он остро критиковал всеобщую инклюзивность образования детей с нарушениями в развитии, призывая опираться, прежде всего, на возможности каждого ребенка.

Однако проблемы не решены. А значит, идеи Л.С. Выготского в данной области до сих пор актуальны и требуют своего воплощения...

#### Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. 368 с.

2. *Грэхэм Л. Р.* Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе. М.: Политиздат, 1991. 480 с.

3. *Завоеванная Н. С., Чупров Л. Ф.* Путь служения науке В. И. Лубовского // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2017. № 6. С. 69–85.

4. *Завоеванная Н. С.* Отечественная специальная психология: от Л. С. Выготского до В. И. Лубовского // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2020. № 2. С. 26–48.

5. Записные книжки Л. С. Выготского. Избранное / под общ. ред. Е. Завершневой и Р. ван дер Веера. М.: Канон+, 2017. 608 с.

6. *Лучков В. В., Певзнер М. С.* Значение теории Л. С. Выготского для психологии и дефектологии // Вестн. Московского ун-та. Серия 14. Психология. 1981. № 4. С. 60–70.

7. *Чупров Л. Ф.* Amarcord о М. С. Певзнер // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2016. № 5. С. 196–209.

8. *Чупров Л. Ф.* Научная школа педологии (дефектологии) трудного детства: Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, М. С. Певзнер, В. И. Лубовский // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2018. № 2. С. 537–543.

9. Чупров Л. Ф. Отечественная специальная психология: период XX – начала XXI столетия // ПЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2019. № 4. С. 69–78.

10. Чупров Л. Ф. Советская дефектология как комплексная клинико-психолого-педагогическая наука и практика: от рассвета до заката // Развитие российской психологии накануне и после русской революции 1917 года: тенденции, научные школы, персоналии: сборник статей участников Всероссийской научной конференции с международным участием / отв. ред. А. Л. Журавлёв, Ю. Н. Олейник, Э. В. Тихонова. Саров: Интерконтакт, 2019. С. 271–277.

11. Чупров Л. Ф., Селицкий О. Н. К вопросу периодизации истории развития психологии в России // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2020. № 2. С. 156–185.

12. Yasnitsky A. Ревизионистская революция в выготсковедении и наследие Выготского в 21 веке [Revisionist Revolution in Vygotsky Studies and Vygotsky's Legacy in the 21st century]. Paper prepared for presentation on November 15, 2016 at the International Network Congress of Psychology dedicated to the 120th Anniversary of L.S. Vygotsky's birthday held at Moscow State Pedagogical University, November 14-19, 2016, Moscow, Russia [Электронный ресурс]. URL: [http://individual.utoronto.ca/yasnitsky/texts/Yasnitsky%20\(2016\).%20REVpaper\\_RUS.pdf](http://individual.utoronto.ca/yasnitsky/texts/Yasnitsky%20(2016).%20REVpaper_RUS.pdf) (дата обращения: 30.09.2020).

УДК 159.9

**Leticia Vasconcellos Puppi**

Psychology Bachelor's Degree, Clinical Psychologist  
Federal University of Parana, Brazil

**Gabriela Martins dos Santos**

Psychology Bachelor's Degree, Clinical Psychologist  
Federal University of Parana, Brazil

**Летисия Васконселлос Пуппи**

бакалавр психологии, клинический психолог,  
Федеральный университет Параны, Бразилия

**Габриэла Мартинс душ Сантуш**

бакалавр психологии, клинический психолог,  
Федеральный университет Параны, Бразилия

**CORPORAL EXPRESSION AND MENTAL HEALTH:  
A PSYCHOLOGY INTERNSHIP EXPERIENCE AT  
A MENTAL HEALTH CENTER IN BRAZIL**

**Abstract.** The article presents the development and analysis of a Corporal Expression Workshop held in a mental health center of Brazil destined to beneficiaries with abusive use of alcohol or other drugs. The intervention was part of a Psychology Undergraduate internship and

was based on the principles of Cultural-Historical Psychology and Psychiatric Reform. The workshop's main goals were promote expression and self-consciousness in the participants through the mediation of an artistic language such as corporal expression, which proved to be a potential way of working with consciousness, the creation of new meanings and the participants' communication skills.

**Keywords:** corporal expression, cultural-historical psychology, mental health, asylum reform, internship.

## **ТЕЛЕСНОЕ ВЫРАЖЕНИЕ И ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ: ОПЫТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТАЖИРОВКИ В ЦЕНТРЕ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ В БРАЗИЛИИ**

**Аннотация.** В статье представлена разработка и анализ семинара по телесному выражению, проведенного в центре психического здоровья в Бразилии, предназначенного для бенефициаров, злоупотребляющих алкоголем или другими наркотиками. Это было частью стажировки бакалавриата по психологии и основывалось на принципах культурно-исторической психологии и психиатрической практики. Главные цели семинара заключались в том, чтобы способствовать самовыражению и самосознанию участников с помощью художественного языка, такого, как телесное выражение, что оказалось потенциальным способом работы с сознанием, создания новых значений и коммуникативных навыков участников.

**Ключевые слова:** телесное выражение, культурно-историческая психология, психическое здоровье, стажировка.

### **Introduction**

This paper presents the development and analysis of a corporal expression workshop offered as part of the health internship which is part of the Psychology Undergraduate Program from the Federal University of Parana, Brazil. The workshop happened at an Psychosocial Care Center (Centro de Atenção Psicossocial – CAPS), a mental health center destined to treat the abusive use of alcohol and other drugs, in the city of Curitiba, Parana, Brazil in the year of 2018. The internship activities were held by the authors of this article, psychology students at the time, under the supervision of Professor Melissa Almeida, from the Psychology Department.

The internship's planning and intervention was based on the Cultural-Historical Psychology and in the historic and dialectical materialism fundamentals. According to Marx and Engels, quoted by Netto [1], the historical and dialectical analysis' pivot are the material conditions of the individual's life that are produced in society. Such conditions were historically produced and are under the permanent construction's process throughout human praxis. Following such fundamentals, Historical-Cultural Psychology approaches the phenomenons by studying their genesis, processuality and totality, as the synthesis of multiple determinations of a complex and historical reality. Accordingly, understands the *psyche* as an inter-

functional system that builds a subjective image which represents the objective reality.

The internship's intervention, the workshop's development and the following analysis were based on three main aspects. The first is the Brazilian political-economical scenario that, constrained by international institutions such as the International Monetary Fund and the World Bank, adhered to neoliberalism, held by the market deregulation, privatizations and trade opening. The consequences of such politics (globally) were the massive unemployment and a general impoverishment of the population, associated with state's social protection services dismantling. In countries dominated by large economies, such as Brazil and other sites in Latin America, this condition is associated with the increase of public debt, the decrease in tax revenue and the withdrawal of workers' rights [2].

The second aspect concerns the social determination theory of drug use, which comprehends that, in the capitalist production system, the drug use need is related to collective processes and patterns. In neoliberal scenario's face – increase of workforce exploitation and deterioration of workers' living conditions – drug use intensifies as a source of pleasure and escape from life's precarious circumstances. Therefore, Moraes [3] highlights that the drug, in the capitalist society, is a commodity with *use value*, in order to meet the individual's needs, and with *exchange value*, as a profit maker. The drug use presents itself as an individual response, even though its need arise from collective processes and patterns.

Finally, the third aspect refers to the mental health politics understanding established in Brazil as a result from the psychiatric reform, which aims to develop humanizing forms of care, presenting itself as a social movement in reaction to the asylum logic and diagnostic reason as forms of madness and misery's social control. In Brazil, the psychiatric reform happened during the military's dictatorship final years (1964-1985) and the rise of the working class struggle. One of the main organizations that played a leading role in the psychiatric reform movement was the Mental Health Workers Movement (Movimento dos Trabalhadores em Saúde Mental – MTSM), which later on assembled the health care beneficiaries, their families and part of the civil society. The movement was against the asylum model, the deficiency of its assistance and the psychiatric science that supported it, as well as the increasing health services privatization with a medicalizing and mercantilizing logic – the so-called *madness industry* [4].

The health and mental health movements in Brazil achieved important advances within the institutional framework, such as the approval of a unified public health system (Sistema Único de Saúde – SUS) and the Brazilian Psychiatric Reform Law (Federal Law N° 10.216), which defined the gradual reduction of asylums and the creation of an alternative network as a state policy. Psychosocial care centers

were created, such as the Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), offering “clinical and psychosocial rehabilitation care, with the aim of replacing the hospital-centered model, avoiding hospitalizations and favoring the exercise of citizenship and the users and their families social inclusion” [5, p. 12].

CAPS are defined by size and complexity and characterized under three modalities: for people with severe and/or persistent mental disorders, for people that have an abusive use of alcohol and other drugs and for children and teenagers [5]. The CAPS where the corporal expression workshop was held is intended for people that have an abusive relation with alcohol and other drugs and it works full-time: it’s open during regular business hours for the community, and in the weekends its activities are exclusive to the users who are staying overnight for a couple of days.

The internship’s intervention proposal, therefore, was based on the Brazilian complex reality understanding, the psychiatric reform trajectory and, as proposed by Basaglia [6], the comprehension of suffering as an expression of social life unbearability.

### **Methods**

The internship’s first stage happened between March and May, whereas the service characterization and the demands gathering were made as a precondition to elaborate the intervention proposal. In this characterization, it was observed that the service coordinators had a more distant and less communicative relationship with the multi-professional team, generating tension and instability in the workplace, which seemed to affect the team's interaction with the users.

Among the gathered demands, the main need signaled by the care recipients was the absence of activities involving the body, as the predominant activities in the service were conversation meetings. Accordingly to this and considering the technical possibilities, the interns presented the proposal of a Corporal Expression Workshop, converging the users demand for body exercise with the possibility of working with the body as an expression form. Thereby, the workshop aimed to promote participants' expression and self-consciousness through the body.

Due to the workshop’s quality and the service’s dynamics, the users participation in the workshop was open and unrestricted, whereas anyone interested could participate. However, as there was other activities happening at the same time as the workshop, the users participation was irregular, ranging from 10 to 20 people at each meeting. The participants profile, as well as the service beneficiaries standard, consisted mainly of men, aged between 20 and 60 years, who were in a unemployment or social vulnerability situation.

The Corporal Expression Workshop happened once a week, totalizing 13 meetings during the year, counting the winter break in the middle of the year. The activities were developed based on the principles of Cultural-Historical Psychology

and Psychiatric Reform, adding techniques from Augusto Boal's Theater of the Oppressed, perception exercises and body movement, as well as a final moment to collectively reflect upon the activities performed. The methodology of the meetings was based on: (1) self-presentation, where the users were invited to say their names out loud and simultaneously do a movement that represented their personality, that would then be repeated by everyone; (2) planned activity according to the meeting's goal; (3) collective discussion.

During the first semester, five meetings took place, with the central purpose of working with the recognition of the participants own body, establishing a group bond and discussing what body expression is. Character creation activities and mime exercises were carried out as mediation for the participants to communicate their life story and their main activity in life. During this period, there was a high transition of participants in the group and users showed resistance to perform the activities.

In the following semester eight meetings were held with a more regular participants group, providing the possibility of the activities gradual complexification. The activities happened in two sections: (1) sensibilization and experimentation of the body – passing through breathing, movement and sense organs; (2) the body as a form of expression. The scenic exercises carried out in section 2 were focused on creating and presenting artistic images with the body. Through body actions, it was possible to explore the proposed themes in their universal presentation and connect it with the singular experiences lived by the participants.

### **Results**

In the first semester, the workshop participants showed more resistance and difficulties to perform the proposed activities, that can be related to the unfamiliarity with the body exercises as well as some limitations regarding the users' life conditions. A demonstration of these limitations occurred in the first semester's third meeting, wherein the aim was to explore the users' life history throughout the stages of life – childhood, teen and adult life –, exploring activities related to each stage and performing them. In this meeting, a participant reported that he "had no childhood". This statement was very significant because it revealed that this person was deprived from childhood games, the main activity by which the world is appropriated by children and their social relations and complexified [7, 8].

Martins, regarding Leontiev's statements, asserts that children's plays demand the logical operations mastery such as "analyzes/syntheses, comparisons, generalizations and abstractions" [8, p. 1578]. The lack of such activities in childhood, wherein some life stories are aggravated by the absence of schooling and language development, has resonances in the adult life, some of which were observed

in the workshop due to the difficulty in performing complex operations such as abstraction and imagination.

In the second semester, the participants were familiarized with their own bodies through exercises of breathing, movement and sensibility and the practice of scenic exercises from the Oppressed Technique [9], which provided the means to understand and operate with the body as an instrument. Through this technique, the participants were invited to share oppressive situations experienced by them through the composition of scenes, wherein there was a final moment of overcoming, in which they could propose a positive solution to the scene. Boal's exercises proposes social position's awareness that the participants perform in society and creates the possibility for them to have an active role in the scene's development, instigating new ways of operating with their life's reality.

The reported difficulties were already expected due to the service's nature and the beneficiaries characterization, whose majority of life stories express misery and exploitation. Therefore, the workshop's proposal sought to start from their concrete reality and, through psychological intervention and artistic language, provide the development of some potentialities towards the participants humanization.

The first accomplishment was the raising of awareness about the participants' life histories through the representation of their experiences in the form of scenic images. Throughout this process, similar experiences were discovered, such as the first contact with alcohol and other drugs in adolescence, family conflicts and work problems. And reproductive activities also, like walking and playing football. Based on the reports and the stagings, it was possible to address issues such as self-blaming for the drug abuse, their life context and the thought of reproductive activities as being part of the care process.

In the session in which the oppressive experiences were explored, the participants shared experiences that happened in the family context, in the workplace and during police intervention. The police intervention was represented in 3 of the 7 stories staged. Through this activity, it was possible to work upon the experiences collective dimension and contextualize some of the capitalist's society forms of oppression. However, the highlight of this activity was the final act, wherein the participants were supposed to overcome the oppressive situation. Police abuse was the most recurrent situation represented, thus all participants were invited to stage this situation together in the final exercise. Under the command to overcome the situation by an act of improvisation, the reaction of all the "victims" of the scene was to react and confront the police officer.

Mostly expressed in this activity, but present throughout the workshop, was the participants observations regarding their own life and the development of the group. One of the participants reported that the representation of the scenes made him think



about actions he had never had in his life but which he could have. Another subject pointed out the development of a very quiet participant, who was not used to intervene in the CAPS activities, whereas in the workshop was quite involved. There was also a collective recognition of the group's advances in relation to interest and self-control: at the workshop's beginning, the participants used to talk a lot and affirm that this was a characteristic of CAPS' users because they "had no control" and could not change. However, the workshop's activity proved that, due to the interest and regulation of conduct, the participants developed more concentration, respect and autonomy. The users themselves several times assumed the role of helping the participants that showed greater difficulties in some activities.

In a sense, the group mediation was very important to potentialize the development of consciousness upon the users' lived experiences, the subjective meanings reorganization, the new possibilities discovery to engage with life, the self-control development and their own individual abilities recognition, also contributing to the participants positive self-image construction.

It was important to work upon their self-image because of the degraded social stigma of the "addict", which is mostly internalized by the beneficiaries. This stigma individualizes social problems and blames the subject for the drug abuse. Moraes [3], addressing the social determination of drug use, argues that mental illness and drug use were traditionally understood only through the individual or the chemical properties of the psychoactive substance, without establishing any relationship with social dynamics, reinforcing a superficial perspective and blaming the consumer. This question's homogeneous understanding is reinforced by society and even reproduced by some health workers, as well as noticed in the workshop's participants speech.

It was possible to acknowledge, through the workshop, that it is both possible and necessary to explore new forms of mediation and users' approach in health services, such as the CAPS, that are not guided by the individualizing and blaming bias about those who have an abusive use of drugs. The drug use control is a voluntary behavior, mediated by motivations and meanings, thus it is necessary to work upon the users' conscience, explicit the social mechanisms involved and "elaborate about the meanings and decisions involved in the origin and development of a problematic pattern of alcohol consumption and drug use" [10, p. 209].

Thereby, the workshop's final evaluation was positive. The participants recognized in them the new skills development, a better relationship with their body, the growth of the group and the overcoming of some individual and collective limitations. Furthermore, identified as beneficial and necessary a workshop with a different approach from the traditional ones that are commonly held on CAPS. The activities and their unfolding was confluent with the workshop's aim of developing

the participants expression and self-consciousness. Corporal expression, as an artistic language, proved to be a potential way of working with awareness, the creation of new meanings and the participants' communication skills. In addition, the body's discovery as expressive and the development of its domain were allies to provoke reflections mediated by words, drawing several parallels between the difficulties of communicating through their bodies and the society's deafness upon the users needs.

### **Conclusion**

The Historical-Cultural Psychology perspective led a critical internship intervention, assembled with a solid analysis of the elements of the Brazilian reality, the mental health service and the reality of the beneficiaries. Despite not acting directly upon the reasons of the drug use, the workshop provided tools for the participants to think more consciously and intentionally their relation not only with the drug, but also about the social relations they take part on life.

Hence, the workshop intervention sought to boost, through art potentialities, the personality development and the participants' expression ability. However, it is important to point that the intervention's limits are also linked with the service's capacity to realize the material conditions necessary for the development of care and autonomy in the beneficiaries' lives. On top of that, lies the Brazilian economy and politics limitations, with the rise of unemployment and the worsening of the working class living conditions.

A major challenge in the internship was to face different care conceptions in the mental health team, wherein the asylum logic, the individual blaming and the medicalizing perspective were still very present in the professionals' practice and speech, which hindered the development of a more collective action.

The service operation main difficulties and the team professional qualification are originated in the Brazilian psychiatric reform process limitations. Despite the achievement of significant advances in psychosocial care policies and practices, the anti-asylum struggle was never incorporated by a wider union or social struggle. On the contrary, it was assimilated by the growing institutionalization and bureaucratization of the social movements [11] and is under increasing attack, especially the drug policy. Years of anti-asylum struggle resulted in the consent of a fragile, though relevant, psychosocial care network that coexists with private initiative, asylums and is under risk as a social policy given the present decrease of the public budget. Pinho and Giannini [12] highlight this process as a "Psychiatric Counter-reform", characterized by a series of regress and attacks against the conquered advances in this field.

That being said, resuming Basaglia [6], it is crucial that health professionals do not cease in the search to comprehend their reality in order to transform it. It is, therefore, of main importance, that we revitalize the anti-asylum struggle in CAPS'

defense, building strong bonds between professionals, beneficiaries, family members and the community. Only expounding the contradictions in their universal dimension is it possible to create the necessary conditions to overcome the material conditions that originate psychological suffering, in a struggle that goes beyond the limits of the mental health field, embracing the whole working class. Thus, we expect to have explicit throughout this article the potentiality of historical-cultural psychology and art concerning this wider social struggle and the need to continue developing resources based on a critical view of reality.

### References

1. Netto J. P. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx* (1st ed.). São Paulo: Expressão Popular.
2. Fiori J. L. (1998). Neoliberalismo e políticas públicas. In: Fiori J. L. *Os Moedeiros Falsos* (pp. 211–223). Petrópolis: Vozes.
3. Moraes R. J. S. (2018). *Determinação social do consumo de drogas: estudo de histórias de vida em uma perspectiva marxista* (Doctoral dissertation, "Júlio de Mesquita Filho" Paulista State University, São Paulo, Brazil).
4. Amarante P. (1995). *Loucos pela vida: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
5. Brasil. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. (2004). *Saúde mental no SUS: Os centros de atenção psicossocial*. Brasília: Ministério da Saúde. Retrieved from: [http://www.ccs.saude.gov.br/saude\\_mental/pdf/sm\\_sus.pdf](http://www.ccs.saude.gov.br/saude_mental/pdf/sm_sus.pdf)
6. Basaglia F. (1979). As Técnicas Psiquiátricas como Instrumento de Libertação ou de Opressão. In: *A psiquiatria alternativa* (p.13–27). São Paulo: Brasil Debates.
7. Vygotsky L. S, Luria A. R., Leontiev A. N. (2001). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (9th ed.). São Paulo: Ícone.
8. Martins L. M. (2016). Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. *Fórum Linguístico*, 13 (4), 1572–1586. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2016v13n4p1572>
9. Boal A. (1996). *O Arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
10. Santos J. L., Vecchia M. D. (2018). A vontade em Vygotski: contribuições para a compreensão da "fissura" na dependência de drogas. *Psicologia USP*, 29 (2), pp. 200–211. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-656420160189>
11. Albrecht D. (2017). Consciência antimanicomial em tempos democrático-populares: caminhos de um movimento. In: R. G. Passos, R. A. Costa, F. G. Silva (Orgs.). *Saúde Mental e os desafios atuais da Atenção Psicossocial* (pp. 283–312). Rio de Janeiro: Gramma.
12. Pinho L., Giannini R. (2019). O avanço da contrarreforma psiquiátrica. Retrieved from: <https://www.brasildefato.com.br/2019/10/25/artigo-or-o-avanco-da-contrarreforma-psiquiatrica-sobre-o-orcamento-publico>

Научное издание

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Материалы Первого международного симпозиума  
по культурно-исторической психологии  
(Новосибирск, 17–19 ноября 2020 г.)

*В авторской редакции*  
Компьютерная верстка – *И. Т. Ильюк*

---

Подписано в печать 07.12.2020. Формат 60×84/16.  
Печать цифровая. Уч.-изд. л. 30,8. Усл. печ. л. 29,5. Тираж 100 экз.  
Заказ № 98.

---

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»  
630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28  
Тел.: (383) 244-06-62, [rio.nspru.ru](http://rio.nspru.ru)  
Отпечатано: ФГБОУ ВО «НГПУ»