

Международный научный журнал

International Scientific Journal

Культурно-историческая психология

2015. Т. 11. № 3

Cultural-Historical Psychology

2015. Vol. 11, no. 3

Московский городской психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education

Содержание

ИЗУЧАЯ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ И ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД

Новая модульная основная профессиональная образовательная программа исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»: опыт разработки и апробации <i>В.В. Рубцов, Б.Д. Эльконин</i>	4
К проблеме воли и произвольности в культурно-исторической психологии <i>Е.О. Смирнова</i>	9
Опыт и перспективы исследования детской игры в рамках культурно-исторической психологии <i>Л.И. Эльконина, И.С. Григорьев</i>	16
Роль идей Л.С. Выготского для становления парадигмы социального познания в современной психологии: обзор зарубежных исследований и обсуждение перспектив <i>А.Б. Холмогорова</i>	25
Теорема Л.С. Выготского «Один шаг в обучении – сто шагов в развитии»: в поисках доказательства <i>В.К. Зарецкий</i>	44

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

Развитие идей саморегуляции в исторической ретроспективе <i>А.К. Болотова, М.М. Пурецкий</i>	64
Призмы концепций: опыт анализа исследования в области дошкольного образования с точки зрения трех различных подходов <i>С. Ирвин, К. Дэвидсон, Н. Вересов, М. Адамс, А. Деви</i>	75

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Решение задачи на смысл сновидения как метод исследования осознания жизненных смыслов <i>В.С. Кубарев</i>	86
Доминирующая мотивация школьников: возрастные тенденции и условия развития <i>И.Ю. Кулагина</i>	100

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ

Репрезентация объективных ситуаций детьми дошкольного возраста <i>Н.Е. Веракса</i>	110
Место и функции социальной поддержки в структуре личностных ресурсов лиц с ограниченными возможностями здоровья <i>Д.А. Леонтьев, А.А. Лебедева, Т.А. Силантьева</i>	120

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

Психотехническая система обучения человекоцентрированному подходу <i>В.В. Колтачников</i>	135
--	-----

НЕКРОЛОГ

Д.И. Фельдштейн	147
-----------------------	-----

АНОНСЫ КНИЖНЫХ НОВИНОК

«Комментарии к театральным рецензиям Льва Выготского» В. Собкина	149
--	-----

Contents

EXPLORING CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY AND ACTIVITY APPROACH

New Modular Basic Master's Degree Program in Cultural-Historical and Activity Approach in Education: Development and Approbation <i>V.V. Rubtsov, B.D. Elkonin</i>	4
On the Problem of Will and Self-Regulation in Cultural-Historical Psychology <i>E.O. Smirnova</i>	9
Exploring Child Play within the Framework of Cultural-Historical Psychology: Experience and Perspectives <i>L.I. Elkoninova, I.S. Grigoryev</i>	16
The Role of L.S. Vygotsky's Ideas in the Development of Social Cognition Paradigm in Modern Psychology: A Review of Foreign Research and Discussion on Perspectives <i>A.B. Kholmogorova</i>	25
L.S. Vygotsky's Principle "One Step in Learning - A Hundred Steps in Development": In Search of Evidence <i>V.K. Zaretsky</i>	44

THEORY AND METHODOLOGY

Concepts of Self-Regulation: A Historical Retrospective <i>A.K. Bolotova, M.M. Puretsky</i>	64
Lenses and Lessons: Using Three Different Research Perspectives in Early Childhood Education Research <i>S. Irvine, C. Davidson, N. Veresov, M. Adams, A. Devi</i>	75

EMPIRICAL RESEARCH

Solving the Task of Finding the Meaning of Dreams as a Method of Exploring Comprehension of Meanings of Life <i>V.S. Kubarev</i>	86
Dominant Motivation in Schoolchildren: Age Trends and Conditions of Development <i>I.Yu. Kulagina</i>	100

THE PROBLEM OF DEVELOPMENT

Representation of Objective Situations in Preschool Children <i>N.Ye. Veraksa</i>	110
Social Support in the Structure of Personality Resources in Individuals with Disabilities <i>D.A. Leontiev, A.A. Lebedeva, T.A. Silantyeva</i>	120

PSYCHOLOGICAL PRACTICE

Psychotechnological System of Teaching Person-Centered Approach to Students <i>V.V. Kolpachnikov</i>	135
---	-----

OBITUARY

D.I. Feldshtein	147
-----------------------	-----

BOOK ANNOUNCEMENTS

"Comments on L.S. Vygotsky's Theatrical Reviews" by V.S. Sobkin	149
---	-----

**ИЗУЧАЯ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКУЮ
ПСИХОЛОГИЮ И ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД
EXPLORING CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY
AND ACTIVITY APPROACH**

Новая модульная основная профессиональная образовательная программа исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»: опыт разработки и апробации

В.В. Рубцов*,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
rectorat@list.ru

Б.Д. Эльконин**,
ФГНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия,
belconin@bk.ru

В статье рассматривается специфическое устройство магистратуры МГППУ «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании». Специфика построения магистратуры — в разработке модулей, позволяющих в интенсивном обучении представить ключевые вопросы, современное состояние и основные практики культурно-исторической психологии и деятельностного подхода.

Ключевые слова: Культурно-историческая психология, теория деятельности, деятельностный подход, профессиональный стандарт, образовательная среда, исследовательская деятельность, учебная деятельность.

В настоящее время все более остро ощущается нехватка специалистов, способных работать в рамках требований новых профстандартов. Не является исключением апробируемый в настоящее время в Российской Федерации профстандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, на-

чального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [7]. В соответствии с требованиями этого профстандарта эффективная организация учебной деятельности невозможна без психолого-педагогических исследований процессов обучения, воспитания и развития, проис-

Для цитаты:

Рубцов В.В., Эльконин Б.Д. Новая модульная основная профессиональная образовательная программа исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»: опыт разработки и апробации // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 4–8. doi: 10.17759/chp.2015110301

* *Рубцов Виталий Владимирович*, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: *rectorat@list.ru*

** *Эльконин Борис Данилович*, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией, ФГНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия. E-mail: *belconin@bk.ru*

ходящих в совместной работе учителя и учащихся. Без опоры на результаты исследований, «встраиваемых» в обучение, и наличия необходимых исследовательских компетенций современный педагог не сможет правильно оценить трудности, возникающие в условиях учебно-воспитательного процесса, не сможет перестраивать условия организации учебной работы и, следовательно, не сможет правильно строить эффективную учебную деятельность, формирующую высокий уровень образовательных результатов у обучающихся. Последнее, в свою очередь, является объективным препятствием для реализации ФГОС общего образования.

В настоящее время в системе высшего профессионального образования разработана и проходит апробацию программа исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании», направленная на подготовку педагога-исследователя, эксперта в области психолого-педагогических исследований проблем детства (раннего, дошкольного и школьного возраста), обладающего глубокой теоретической и практической базой, ориентирующегося в традиционных и современных исследованиях и разработках, выполненных в рамках культурно-исторической психологии и деятельностного подхода¹.

Программа представляет собой новый образовательный продукт, построенный по модульному принципу и нацеленный на подготовку специалистов, не просто знакомых с основными принципами и практиками организации научных исследований в области образования, но и способных оказывать качественную психолого-педагогическую поддержку образовательной среды современного образовательного учреждения. Программа включает компоненты, необходимые для решения этой задачи:

1) знание концептуальных основ построения психолого-педагогических исследований в образовании;

2) углубленную методологическую подготовку в области культурно-исторической психологии и деятельностного подхода как основы для построения практикоориентированного научного исследования;

3) усиление научно-исследовательской работы и практики студентов в сетевом взаимодействии с образовательными организациями различных уровней.

Принципиальным требованием магистерской программы является отказ от большого числа теоретических курсов и направленность на построение программ индивидуальных практик магистрантов на основе системы клинических баз практики, включающих образовательные учреждения дошкольного и общего образования, психолого-медико-социальные центры и др.

Общие направления проектирования модулей основной профессиональной образовательной программы магистратуры определены в проекте модерниза-

ции педагогического образования, основанном на компетентностно-деятельностном подходе к содержанию и методам подготовки будущих педагогов [1; 3; 8]. В проекте учтены также зарубежные достижения в подготовке учителей [11]. В русле этих направлений была разработана концепция проектирования новых (интегративных) модулей ОПОП исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании», предусматривающих увеличение НИР и практики студентов в сетевом взаимодействии образовательных учреждений различной направленности. В основе этой концепции лежат следующие положения.

Первое положение. Профессиональная подготовка на основе ОПОП исследовательской магистратуры психолого-педагогического направления осуществляется в форме особо организованной исследовательской деятельности студентов, включающей решение ими профессиональных исследовательских задач и выполнение профессиональных исследовательских действий, направленных на выявление и анализ проблем учебной деятельности. При этом:

- предметом целенаправленной работы слушателя магистратуры является образовательная среда, которая понимается в широком смысле как вид социальной практики;

- подготовка исследователя рассматривается как деятельность (исследовательская) над деятельностью (в данном случае над учебной деятельностью);

- исследовательская деятельность выступает: а) как теоретический принцип (учебное содержание модуля) и б) как предмет изучения (образовательная практика).

Второе положение. Исследование учебной деятельности предусматривает наличие системы дополнительных компетенций в области научно-исследовательской деятельности.

Третье положение. Системе дополнительных компетенций соответствует обобщенный способ исследования учебной деятельности

Четвертое положение. Практика и научно-исследовательская работа (НИР) студентов содержательно связаны между собой: исследовательские проблемы возникают в практике учебной деятельности, а содержание и методы исследования направлены на решение конкретных проблем, с которыми сталкиваются магистранты в условиях практики.

Пятое положение. Наличие исследовательских компетенций и соответствующего уровня сформированности обобщенного способа исследования учебной деятельности является показателем развития профессиональной компетентности исследователя в области учебной деятельности.

Выбор методологии и методов культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в качестве содержательной основы подготовки буду-

¹ Исследование, связанное с разработкой новой модульной основной профессиональной образовательной программы «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании», выполняется в рамках проекта «Разработка и апробация новых модулей основных образовательных программ магистратуры по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика»» (направление подготовки — Психолого-педагогическое образование) (Государственный контракт № 05.043.11.0023 от 16 мая 2014 г.).

щих педагогов-исследователей в системе общего образования определен следующими обстоятельствами. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования ориентирует педагогические коллективы школ на организацию учебной деятельности, которая носит принципиально развивающий характер [13]. Это определено, в частности, в требованиях к метапредметным и личностным образовательным результатам. В работе образовательных учреждений возникают реальные проблемы, требующие психолого-педагогической поддержки именно в реализации принципов психического развития в обучении, что представлено в традиции культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в образовании, заложенной трудами Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и их последователями. Культурно-историческая психология и деятельностный подход являются в настоя-

щее время активно развивающимися направлениями психологической науки в России и зарубежом [2; 10]. Активно развиваются исследования проблем учебной деятельности, начатые В.В. Давыдовым и Д.Б. Эльconiным, прежде всего, исследования природы действий анализа и рефлексии, учебной коммуникации [4; 8; 9; 12; 14]. Осваивая методологию и методы этой научной школы, студенты будут находиться на острие решения *современных* проблем образования. Именно поэтому мышление студентов не может опираться на культурно-исторический и деятельностный подходы как на завершенные «доктрины». В освоении этих подходов необходимы постановка новых исследовательских вопросов и выработка новых средств исследовательской и педагогической работы. Лишь в этом случае могут возникнуть и развиваться требуемые компетентности, а их развитие повлечет за собой и развитие самих культурно-исторической и деятельностной теорий.

Литература

1. *Болотов В.А.* Программа модернизации педагогического образования 2014–2017 [Электронный ресурс] // Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования. URL: <http://xn--80aaacgdafieaexjhz1dhebdg0bs2m.xn--p1ai/documents/show/14> (дата обращения 17.07.2014).

2. *Вересов Н.Н., Смолка А.Л., Парадиз Р.* Развивая культурно историческую теорию: четвертое поколение приходит? // Культурно-историческая психология. 2013. № 3. С. 46–55.

3. *Каспржак А.Г.* Институциональные тупики российской системы подготовки учителей // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 261–282.

4. *Максимов Л.К.* Теория и практика деятельностного подхода к обучению // Историческое образование: особенности реализации системно-деятельностного подхода в современной школе: матер. Межд. науч.-практ. конф. (Волгоград, 20 ноября 2012 г.). М.: Планета, 2013. С. 34–40.

5. *Марголис А.А.* Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. № 2. С. 1–18. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.html> (дата обращения: 25.07.2014).

6. Приказ Минобрнауки Российской Федерации от 16.04.2010 № 376 (ред. от 31.05.2011) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр»)» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 26.05.2010 N 17382).

7. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]: приложение к

Приказу Минтруда России № 544н от 18.10.2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» // Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. URL: <http://www.gosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения 17.07.2014).

8. *Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А.* О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 62–68.

9. *Рубцов В.В.* В.В. Давыдов — основатель научной школы и директор Психологического института // В.В. Рубцов. Социально-генетическая психология развивающегося образования. М.: МГППУ, 2008. С. 367–386.

10. *Рубцов В.В.* Культурно-исторический тип школы (проект разработки) / В.В. Рубцов, А.А. Марголис, В.А. Гуружапов // Психологическая наука и образование. 1996. № 4. С. 79–94.

11. *Сидоркин А.М.* Профессиональная подготовка учителей в США: уроки для России // Вопросы образования. 2013. № 1. С. 136–155.

12. Технология оценки образовательной среды школы: учеб.-метод. пособие для школьных психологов / Под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. М.; Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2010. 56 с.

13. Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования [Электронный ресурс] // Министерство Образования и Науки РФ. 1 марта 2012 года. Последнее изменение: 26 июня 2015 года. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения 125. 08. 2015).

14. *Эльконин Б.Д.* Пространство учебной деятельности младшего школьника: цели и результаты. // Сб. материалов 5-ой научно-практической конференции «Педагогика развития: проблема образовательных эффектов». Красноярск, 1998.

15. *Юдин Э.Г.* Деятельность как объяснительный принцип и как предмет научного изучения // Вопросы философии. 1976. № 5.

New Modular Basic Master's Degree Program in Cultural-Historical and Activity Approach in Education: Development and Approbation

V.V. Rubtsov*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
rectorat@list.ru

B.D. Elkonin**,

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
belconin@bk.ru

The paper focuses on the specifics of a master's degree program in "Cultural-historical psychology and activity approach in education" offered at the Moscow State University of Psychology and Education. Its key features are the specially developed modules that allow students to explore through an intensive teaching process the most essential issues, modern state and fundamental practices of cultural-historical psychology and activity approach.

Keywords: cultural-historical psychology, activity theory, activity approach, professional standards, education environment, research activities, learning activity.

References

1. Bolotov V.A. Programma modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya 2014–2017 [The modernization program of teacher education 2014–2017] [Elektronnyi resurs]. *Portal soprovozhdenii proektov modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya* [Portal accompanied by modernization projects of teacher education]. URL: <http://xn--80aaacgdafieaxjhz1dhebdg0bs2m.xn--p1ai/documents/show/14> (Accessed 17.07.2014).
2. Veresov N.N., Smolka A.L., Paradiz R. Razvivaya kul'turno istoricheskuyu teoriyu: chetvertoe pokolenie prikhodit?[Expanding the cultural-historical theory: fourth generation is coming?]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2013, no. 3, pp. 46–55. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Kasprzhak A.G. Institutsional'nye tupiki rossiiskoi sistemy podgotovki uchitelei [Institutional deadlock of the Russian system of teacher training]. *Voprosy obrazovaniya* [Questions of education], 2013, no. 4, pp. 261–282.
4. Maksimov L.K. Teoriya i praktika deyatel'nostnogo podkhoda k obucheniyu [Theory and practice of the activity approach to learning]. *Istoricheskoe obrazovanie: osobennosti realizatsii sistemno-deyatelnostnogo podkhoda v sovremennoi shkole: mater. mezhd. nauch.-prakt. konf. (Volgograd, 20 noyabrya 2012 g.)* [Historical education: especially the implementation of system-activity approach in the modern school: proceedings of the Int. scientific and practical. Conf.]. Moscow: Planeta, 2013, pp. 34–40.
5. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [Elektronnyi resurs] [Requirements for the Modernization of General Vocational Education Programs (GVEP) for Teachers' Training in Accordance with the Professional Standard of the Teacher: Proposals for the Implementation of the Activity Approach in Teachers' Training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological science and education PSYEDU.ru], 2014, no. 2, pp. 1–18. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (Accessed 25.07.2014). (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Prikaz Minobrnauki Rossiiskoi Federatsii ot 16.04.2010 № 376 (red. ot 31.05.2011) "Ob utverzhdenii i vvedenii v deystvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050400 Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikatsiya (stepen') "magistr")" (Zaregistrirovano v Minyuste RF 26.05.2010 N 17382) [The Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of 16.04.2010 № 376 (ed. Of 31.05.2011) "On approval and enactment of the federal state educational standards of higher

For citation:

Rubtsov V.V., Elkonin B.D. New Modular Basic Master's Degree Program in Cultural-Historical and Activity Approach in Education: Development and Approbation. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 4–8. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110301

* Rubtsov Vitaly Vladimirovich, PhD in Psychology, professor, head of the UNESCO Chair of Cultural-Historical Psychology of Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: rectorat@list.ru

** Elkonin Boris Daniilovich, PhD in Psychology, professor, head of the laboratory at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: belconin@bk.ru

professional education in the direction of preparation 050400 Psycho-pedagogical education (qualification (degree) "master")" (Registered in the Ministry of Justice 26.05.2010 N 17382).].

7. Professional'nyi standart "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vosпитatel', uchitel')" [Elektronnyi resurs]: prilozhenie k Prikazu Mintruda Rossii № 544n ot 18.10.2013 g. "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vosпитatel', uchitel')" [The professional standard "Teacher (educational activities in the field of preschool, primary general, basic general, secondary education) (tutor, teacher)" [electronic resource]: an application to the Ministry of Labour of Russia Order of 10.18.2013 № 544n "On approving the professional standard "The teacher (educational activities in the field of preschool, primary general, basic general, secondary education) (tutor, teacher)". *Ministerstvo truda i sotsial'noi zashchity Rossiiskoi Federatsii* [The Ministry of Labour and Social Protection of the Russian Federation]. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (Accessed 17.07.2014).

8. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. O deyatel'nostnom sodержanii psikhologo-pedagogicheskoi podgotovki sovremennogo uchitelya dlya novoi shkoly [About the content of activity-psychological-pedagogical training of future teachers for the new school]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2010, no. 4, pp. 62–68. (In Russ., abstr. in Engl.).

9. Rubtsov V.V. V.V.Davydov — osnovatel' nauchnoi shkoly i direktor Psikhologicheskogo instituta [V.V. Davydov — the founder of the scientific school and the director of the Psychological Institute]. In Rubtsov V.V. *Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya*

[Socio-genetic developmental psychology education]. Moscow: MGPPU, 2008, pp. 367–386.

10. Rubtsov V.V. Kul'turno-istoricheskii tip shkoly (proekt razrabotki) [Cultural-historical type of school] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 1996, no. 4, pp. 79–94. (In Russ., abstr. in Engl.).

11. Sidorkin A.M. Professional'naya podgotovka uchitelei v SShA: uroki dlya Rossii [Training of teachers in the United States: Lessons for Russia]. *Voprosy obrazovaniya* [Questions of education], 2013, no. 1, pp. 136–155.

12. Rubtsov V.V. (eds.) Tekhnologiya otsenki obrazovatel'noi sredy shkoly: ucheb.-metod. posobie dlya shkol'nykh psikhologov [Technology assessment of the educational environment of the school]. Moscow; Obninsk: IG_SOTsIN, 2010. 56 p.

13. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty osnovnogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [The federal state educational standards of general education]. *Ministerstvo Obrazovaniya i Nauki RF* [Ministry of education and science RF]. 1 marta 2012 goda. Poslednee izmenenie: 26 iyunya 2015 goda. URL: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/543> (Accessed 12.08.2015).

14. El'konin B.D. Prostranstvo uchebnoi deyatel'nosti mladshhego shkol'nika: tseli i rezul'taty. [The space educational activity of younger schoolboys: the objectives and results]. Sb. materialov 5-oi nauchno-prakticheskoi konferentsii *Pedagogika razvitiya: problema obrazovatel'nykh effektov* (Krasnoyarsk, 1998 g.) [Proceedings of the Fifth scientific practical conference "Pedagogy of development: the problem of educational effects"]. Krasnoyarsk, 1998.

15. Yudin E.G. Deyatel'nost' kak ob'yasnitel'nyi printsip i kak predmet nauchnogo izucheniya [Activities as an explanatory principle and as an object of scientific study]. *Voprosy filosofii* [Questions of philosophy], 1976, no. 5.

К проблеме воли и произвольности в культурно-исторической психологии

Е.О. Смирнова*,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
smirneo@mail.ru

В статье представлена попытка различить понятия «воля» и «произвольность». На материале анализа литературы автор предполагает, что в данной области мы имеем дело с двумя различными и качественно своеобразными процессами: в центре одного из них находится осознанность собственных действий, в центре другого — побуждение к действию, т. е. мотивация. В связи с этим предлагается гипотеза о соотношении понятий «воля» и «произвольность», согласно которой воля и произвольность имеют разное психологическое содержание и разные линии развития в онтогенезе. Произвольность, вслед за Л.С. Выготским, понимается как способность к овладению собой (своей внешней и внутренней деятельностью) на основе культурно заданных средств организации своего поведения. Этапы развития произвольности, исходя из этого, должны определяться уровнем осознания своей деятельности и средствами ее организации. Воля, следуя исторически сложившемуся пониманию, рассматривается как побуждение к активному действию, как сила и устойчивость его желаний и стремлений (волений). Развитие воли, с этой точки зрения, можно представить как формирование устойчивой мотивации, как становление собственных желаний и стремлений ребенка. Показана взаимосвязь побудительности и осознанности в разных формах детской деятельности, которая свидетельствует о том, что воля и произвольность, несмотря на качественное своеобразие, едины в своем генезисе. В заключительной части статьи обсуждаются проблемы современного детства в связи с развитием воли и произвольности.

Ключевые слова: воля, произвольность, осознанность, опосредованность, мотивация, деятельность, интерпсихическая форма.

Одними из основополагающих для культурно-исторической концепции являются понятия воли и произвольности. Становление воли и произвольности является магистральной линией развития личности ребенка. Согласно Л.С. Выготскому, «Личность ... охватывает единство поведения, которое отличается признаком **овладения**» [3, с. 315], и соответственно развитие личности есть становление способности владеть собой и своими психическими процессами. В этом солидарны практически все последователи Л.С. Выготского. Так, Д.Б. Эльконин неоднократно указывал на то, что формирование личностного поведения — это возникновение произвольных действий и поступков. А.Н. Леонтьев полагал, что формирование воли и произвольности имеет кардинальное, решающее значение для развития личности ребенка. Л.И. Божович также подчеркивала, что проблема во-

ли и произвольности является центральной для психологии личности и ее формирования.

Вместе с тем при анализе литературы по этому вопросу мы сталкиваемся с крайней неоднозначностью конкретно-психологического понимания феноменов воли и произвольности. К ним относятся и преодоление препятствий на пути к цели, и выбор самой цели, и произвольные движения, и волевые качества личности, и действия по речевой инструкции, и преодоление импульсивных реакций, и смена установки, и соподчинение мотивов, и проблема морального выбора (как и выбора вообще), и саморегуляция деятельности, и произвольность познавательных процессов и многое другое. Столь обширный и разнообразный перечень феноменов, обозначаемых одними терминами, побуждает обратиться к более пристальному анализу и определению данных понятий.

Для цитаты:

Смирнова Е.О. К проблеме воли и произвольности в культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 9–15. doi: 10.17759/chp.2015110302

* Смирнова Елена Олеговна, доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: smirneo@mail.ru

Произвольность и осознанность

Практически во всех литературных источниках в качестве основной и центральной характеристики, определяющей специфику воли и произвольности у человека, выделяется осознанность, или сознательность. Утверждение о том, что сознательность, или осознанность, является основной характеристикой волевого и произвольного поведения, содержится практически во всех определениях, представленных в психологической литературе. Приведем лишь некоторые из них. «Присущая человеку способность руководствоваться в своих действиях сознательно поставленной целью называется волей, а сознательно регулируемые действия называются произвольными или волевыми» [4 с. 153]. «Волевое действие человека всегда опосредовано более или менее сложной работой сознания. Воля в собственном смысле возникает только тогда, когда человек оказывается способным к рефлексии по отношению к своим действиям или влечениям, к тому, чтобы так или иначе отнестись к ним» [9, с. 509].

Сознательному, волевому (произвольному) действию противостоит действие вынужденное, навязанное, независимое от самого субъекта. К таким действиям можно отнести многочисленные органические реакции, условные и безусловные рефлексы, двигательные стереотипы, подсознательные влечения, т. е. все действия, источник которых лежит вне сознания субъекта и не зависит от него.

Непроизвольное движение, прежде чем превратиться в управляемое, должно стать ощущаемым, т. е. представленным самому субъекту. А.В. Запорожец выдвинул идею о том, что непроизвольные движения человека становятся произвольными благодаря тому, что они становятся ощущаемыми, т. е. осознаваемыми [4]. М.И. Лисина в своем оригинальном генетическом исследовании подтвердила эту гипотезу на материале формирования произвольно управляемых сосудистых реакций человека. Б.Д. Эльконин неоднократно подчеркивает, что ощущение своего действия («претерпевание») является необходимым условием самого действия и источником чувства собственной активности [11].

Согласно Л.С. Выготскому, волевое и произвольное поведение есть поведение, опосредованное знаком, а высшие психические функции являются произвольными и опосредствованными. «Воля означает господство над действием, выполняемым само собой; мы создаем только искусственные условия для того, чтобы оно было выполнено, поэтому воля есть всегда не прямой, непосредственный процесс» [2, с. 288]. Основная функция знаковых средств состоит в объективации собственного поведения. Оно перестает «совпадать» с субъектом активности, в результате чего становится возможным его осознание и отношение к нему.

В то же время Лев Семенович постоянно подчеркивает, что личность развивается **как целое** и что она является не результатом, не совокупностью конкрет-

ных высших психических функций, а **исходным условием** для развития отдельных функций. Он пишет: «Самый малейший шаг в области культурного развития какой-либо функции уже **предполагает развитие личности** хотя бы в зачаточных формах. Сущность культурного развития заключается в том, что человек овладевает процессами собственного поведения, но необходимой предпосылкой для овладения является **образование личности**, и поэтому развитие той или иной функции всегда **производно** от развития личности в целом и обусловлено им» [3, с. 316].

Здесь возникает вопрос, что представляет собой эта личность, которая обуславливает развитие психических функций.

Воля и мотивация

Категория личности традиционно связывается прежде всего с мотивационной или мотивационно-волевой сферой человека. Поскольку воля всегда наделялась функцией побуждения, инициации действия, а эта функция традиционно принадлежит мотивации, понятно, что воля и мотивация неразрывно связаны.

Так, К. Левин понимал и исследовал волю в контексте потребностно-мотивационной сферы. Проблема воли сводится для Левина к проблеме преодоления сил, существующих в поле восприятия. Волевое действие — это то, которое совершается не под влиянием ситуативных, полевых стимулов, а по намерению человека (по Б.В. Зейгарник) [5].

В рамках мотивационного подхода решает проблему воли и С.Л. Рубинштейн. «Зачатки воли, — пишет он, — заключаются уже в потребностях как исходных побуждениях человека к действию. Различные формы воли С.Л. Рубинштейн также связывает с мотивацией: «Воля на высших своих ступенях — это не просто совокупность желаний, а известная их организация» [9, с. 506].

А.Н. Леонтьев связывал становление общей произвольности с появлением иерархии мотивов, т. е. их соподчинения. Согласно его представлениям, произвольные действия побуждаются и направляются не отдельными, друг с другом не связанными мотивами, которые подкрепляют друг друга или вступают между собой в конфликт, но системой взаимно соподчиненных мотивов. А.Н. Леонтьев придавал возникновению соподчинения мотивов (или их иерархии) основополагающее значение для становления личности [8]. Формирование общей произвольности А.Н. Леонтьев рассматривал как становление специфической структуры деятельности человека, в которой содержание мотива (как предметной фиксации потребности) и конкретной цели данного действия не совпадают и, следовательно, ее выполнение возможно только при наличии отношения мотива к цели.

Итак, краткий анализ литературы показывает, что при определении сущности воли и произвольности в психологии доминируют два основных подхо-

да: в одном из них эти качества определяются через осознанность и опосредованность поведения, в другом — через особенности мотивации и динамику мотивационных процессов. При этом выделенные два направления, как правило, существуют относительно изолированно: в одном из них становление осознанности и опосредованности поведения рассматривается независимо от мотивационной сферы субъекта, в другом — мотивационные процессы определяются и исследуются в отрыве от уровня осознанности и опосредованности поведения.

В связи с этим целесообразно обратиться к соотношению двух постоянно используемых в контексте этой проблемы понятий.

Воля и произвольность

В психологии сложилось несколько различных точек зрения на соотношение понятий «воля» (волевое действие) и «произвольность» (произвольное действие). Сам Л.С. Выготский и его последователи (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Н.И. Непомнящая и другие) употребляли эти термины в одном и том же значении, как синонимы. Однако многие авторы все же пытаются так или иначе развести эти понятия и определить их соотношение.

Наиболее распространенная точка зрения на этот счет состоит в том, что воля — это высшая форма произвольного поведения, а именно: волевое действие — это действие в условиях преодоления препятствий при наличии трудностей (В.А. Аснин, Г.С. Костюк, В.К. Котырло, Я.Э. Неверович, В.И. Селиванов и др.).

Такое рассмотрение предполагает генетическую последовательность и преемственность произвольности и воли: развитие произвольного поведения приводит к тому, что у детей на определенном этапе появляется способность совершать усилия для преодоления трудностей и препятствий. Вместе с тем, сами понятия «трудности», «препятствия», «усилия» остаются неопределенными и трудно выявляемыми на практике. Наличие препятствий (внешних или внутренних) можно усмотреть в любом целенаправленном действии, как и субъективное переживание усилия.

Различия между волей и произвольностью с этой позиции остаются чисто количественными — произвольная регуляция является более простым и примитивным видом волевой. Следует отметить, что рассмотрение произвольных процессов в качестве первичной и наиболее простой формы волевого поведения, как правило, ограничивает эти процессы произвольными движениями, не учитывая внутренних форм произвольной регуляции (памяти, внимания, мышления), которые едва ли можно назвать первичными и наиболее простыми и которые нельзя определить как «волевые».

В.А. Иванников предложил определять волю как произвольную форму мотивации. Волевая регуляция понимается им как «...часть произвольной регу-

ляции процессов и действий человека... и есть один из уровней произвольной регуляции — личностный уровень» [7, с. 22]. Таким образом, воля, с точки зрения В.А. Иванникова, есть произвольное управление своими побуждениями и смыслами.

Однако вызывает сомнение сама возможность произвольного контроля и управления смыслами и мотивами своей деятельности, в особенности в детском возрасте. Включенность смысловых образований в породившую их жизнь и неподвластность своих желаний непосредственному контролю составляет их важнейшую особенность. С этой позиции о начале в формировании воли можно говорить только тогда, когда появляется способность создавать дополнительные намерения и смыслы, что предполагает осознание собственной мотивации, как актуальной, так и произвольно формируемой. Но известно, что дети до 7—8 лет не способны к адекватному осознанию собственной мотивации и тем более к произвольной регуляции своих побуждений. Еще К. Левин отмечал, что дети, в отличие от взрослых, не способны к образованию «любых» намерений и могут действовать только в направлении наиболее сильных непосредственных побуждений. Л.С. Выготский также неоднократно отмечал, что дошкольник может делать только то, что он хочет, и не может произвольно или по требованию взрослого изменять свои желания.

Приведенные выше варианты соотношения понятий «воля» и «произвольность» практически исключают возможность исследования развития воли в детском возрасте. Оно сводится к генезису произвольного поведения, к которому на определенном этапе прибавляется способность к волевым действиям — к преодолению препятствий, к произвольной регуляции мотивов или к более сложно организованным действиям. Количественные различия между этими понятиями не позволяют выделить качественное своеобразие процессов становления воли и произвольности.

Мы полагаем, что в данной области существуют два различных и качественно своеобразных процесса: в центре одного из них находится осознанность способов собственных действий, в центре другого — побуждение к действию, т. е. мотивация. Исходя из этого, «воля» и «произвольность» имеют разное психологическое содержание. Произвольность, вслед за Л.С. Выготским, можно представить как **способность к овладению собой** (своей внешней и внутренней деятельностью) на основе культурно заданных средств организации своего поведения. Развитие произвольности с этой точки зрения можно рассматривать как овладение средствами организации своего поведения, которые позволяют объективировать и осознать собственные действия. Этапы развития произвольности, исходя из этого, должны определяться уровнем осознания своей деятельности и средствами ее организации.

Волю, следуя исторически сложившемуся контексту, можно рассматривать как **побуждающую**

человека мотивацию, как силу, определенность и устойчивость его желаний и стремлений (волений). Развитие воли можно представить как формирование устойчивой мотивации, как становление собственных желаний и стремлений ребенка. С этой точки зрения, этапы развития воли определяются содержанием мотивов, т. е. побудителей деятельности ребенка, степенью их устойчивости и определенности. Как справедливо отмечает Л.И. Божович, «...формирование целостной, непротиворечивой личности не может характеризоваться развитием лишь ее способностей к сознательному самоуправлению. ...еще более важным является формирование мотивирующих систем, обеспечивающих требуемое поведение без мучительной борьбы человека с самим собой» [1, с. 26]. Становление таких мотивирующих систем, согласно нашей гипотезе, и есть развитие воли ребенка.

Таким образом, воля и произвольность в некотором смысле противоположны. Если волевое действие направлено вовне, на предмет внешнего мира (материальный или идеальный), на его достижение или преобразование, то произвольное действие направлено на себя, на средства и способы своей внешней или внутренней деятельности. Это, однако, не означает, что собственная деятельность или «я сам» не могут стать предметом воли субъекта. Но для этого они должны быть осознаны как нечто внешнее, не совпадающее с ним.

И волевое, и произвольное действие предполагают активную работу сознания, но эта работа разнонаправленна. Анализируя структуру сознания, В.П. Зинченко, вслед за Л.С. Выготским, выделяет два слоя сознания: бытийный и рефлексивный [6]. При волевом действии предметом сознания является реальный или идеальный предмет (мотив), на который направлено действие (человек знает, к чему он стремится). Поэтому волевое действие предполагает работу бытийного слоя сознания. Произвольное действие требует осознанности собственных действий и поэтому требует поворота сознания на себя и хотя бы элементарной рефлексивной работы.

Если попытаться определить своеобразие волевого и произвольного действия в терминах значения и смысла, как основных образующих сознания (А.Н. Леонтьев), то процесс становления волевого действия можно представить как осмысление того или иного предмета как лично-значимого, побуждающего. Здесь происходит своего рода отождествление, слияние внешнего и внутреннего, стирание границ субъекта и объекта и взаимопроникновение человека и мира. Человек переживает внутри себя (как свое сугубо внутреннее) явления и события внешнего мира («свое—иное» — по Б.Д. Эльконину). Формирование произвольного действия можно понять как процесс означивания (или объективации) собственных действий, как их опредмечивание, взгляд на себя со стороны («остранение»).

При таком рассмотрении воля и произвольность, вбирая традиционное, исторически сложившееся содержание, в ряде случаев могут не совпадать. Так, мотивы

ребенка, будучи достаточно устойчивыми и определенными, могут вести к неконтролируемому и неуправляемому поведению. Например, упрямство, настойчивость, навязчивость желаний ребенка можно рассматривать проявлениями воли. Как отмечал Д.Б. Эльконин, «...возникновение личных желаний перестраивает действие и превращает его в волевое» [10, с. 258]. В то же время эти проявления не являются произвольными, поскольку здесь малыш не контролирует себя, не осознает своих действий и ведет себя непосредственно.

В то же время многие действия ребенка (например, действия по правилу, по инструкции), будучи произвольными и опосредованными, могут не быть волевыми, если мотив и цель действия исходят не от самого ребенка, а задаются извне и действие является вынужденным.

У взрослого человека воля и произвольность также могут не совпадать: волевой человек, т. е. обладающий сильными и устойчивыми мотивами, а следовательно, и теми качествами, которые принято называть волевыми (упорством, настойчивостью, решительностью, смелостью и пр.), далеко не всегда способен к произвольной организации своего поведения (т. е. не владеет собой, не управляет своими реакциями, не контролирует свое поведение). И, напротив, человек с развитой произвольностью (т. е. хорошо владеющий собой, организованный, рефлексивный, склонный к соблюдению правил и норм поведения, управляющий своими внутренними психическими процессами) может не обладать устойчивой системой собственных мотивов и, следовательно, быть слабовольным. Разумеется, это не исключает наличия обоих этих качеств у одного и того же человека.

Склонность и способность к сознательному выбору и вытекающая из него борьба мотивов, которые обычно относились к сфере волевых проявлений, согласно предложенному различению, напротив, свидетельствуют о слабости воли (т. е. слабости и неустойчивости мотивационной сферы) и в то же время являются феноменами развитой произвольности и осознанности. «Человек, постоянно сталкивающийся с внутренними конфликтами, будет отличаться нерешительностью, неустойчивостью поведения, неспособностью добиваться поставленных целей, т. е. у него будут отсутствовать как раз те черты, которые как основополагающие входят в характеристику зрелой волевой личности» [1, с. 25].

Очевидно, что развитие воли и произвольности не может происходить изолированно одно от другого. Показав качественное своеобразие воли и произвольности, мы должны вернуться к их связи и единству. Однако здесь возникает вопрос: как содержательно связаны характер мотивации и средства овладения собой?

Единство развития воли и произвольности в онтогенезе

Одной из фундаментальных характеристик сознания, согласно Л.С. Выготскому, является единст-

во аффекта и интеллекта [3]. Ключевую роль это единство имеет применительно к сознанию ребенка, которое может отражать и фиксировать только то, что вызывает эмоциональное, пристрастное, личное отношение. Чисто рациональное, отчужденное знание, несущее обобщенный культурный опыт, но лишённое побудительной валентности, не может стать источником собственной активности ребенка и движущей силой его развития. Действие, лишённое для ребенка личного смысла, не становится его собственным действием и приобретает извращенно-иллюзорные формы. На повышенную эмоциональность детей, близость детских представлений чувствам указывали многие исследователи детства (Е.А. Аркин, П.П. Блонский, В.В. Зеньковский и другие) Именно эта неразличимость значений и смыслов воспринимаемого и аффективного составляет одну из специфических характеристик детского сознания.

Исходя из этого, можно полагать, что любое культурно заданное содержание, которое может стать для ребенка средством овладения своим поведением, должно выступить в единстве познавательного (воспринимаемого) и аффективного (побуждающего) моментов. Чтобы стать предметом действия, оно должно приобрести личный смысл. Это положение достаточно тривиально. Однако проблема заключается в том, как входит в жизнь и сознание ребенка то культурное содержание, которое не только воспринимается, но и приобретает «мотивационное значение». Как возможно превращение культурно заданных средств и образцов (предметных действий, правил поведения, норм отношений и пр.) в мотивы собственных действий ребенка?

Самый общий ответ на этот вопрос заключается в известном утверждении Выготского о том, что «за сознанием лежит жизнь». Разные формы культурного опыта не могут быть переданы ребенку непосредственно. Для их усвоения он должен быть включен в практическую деятельность. Именно в этой деятельности рождаются и смысл и средства (способы) деятельности. Ярким примером такой детской деятельности является ролевая игра. Многочисленные исследования показали, что ролевая игра существенно повышает возможности произвольного поведения в самых разных сферах. Каков же психологический механизм влияния роли на разные формы произвольности?

Отвечая на этот вопрос, Д.Б. Эльконин выделяет два таких механизма. Первый состоит в особой мотивации игровой деятельности. Введение роли и сюжета меняет смысл действий для ребенка, и поведение, неразрывно слитое с привлекательной ролью, становится предметом (мотивом) его деятельности. Второй механизм влияния роли на произвольное поведение дошкольников заключается в возможности объективации своих действий, способствующей осознанности и управляемости этих действий. Правило, заключенное в роли, относится именно к ней и лишь через нее к самому ребенку. Этим значительно облегчается осознание, так как правило оказывается вынесенным вовне.

«В игре правило отчуждено, задано в роли и ребенок следит за своим поведением, контролирует его как бы через зеркало-роль» [10, с. 177].

Таким образом, ролевая игра в органической и естественной форме сочетает в себе необходимые условия для развития волевого и произвольного поведения — повышение мотивации и осознанности своего поведения.

Однако игра, как и любая другая деятельность, не возникает спонтанно. Очевидно, что в раннем онтогенезе вовлечение ребенка в новую деятельность происходит в совместной жизнедеятельности с взрослым. При этом взрослый является для ребенка носителем не только средств и образцов деятельности, но и мотивов и смыслов. Как подчеркивал Д.Б. Эльконин, знак всегда несет «след другого человека», что делает возможным его присвоение и использование в качестве психологического орудия.

Интерпсихическая форма (или совокупное действие) признается всеми последователями Выготского как исходная форма действия. Однако когда речь идет о порождении новой деятельности (в единстве ее смыслов и средств), далеко не всякая модель взаимодействия может стать эффективной. Ни чистое общение, ни совместное действие в данном случае не могут выступать в качестве источника развития. Адекватной моделью здесь является «действие с действием», которое направлено на ориентировку действия другого [11]. Взрослый всегда выступает перед ребенком в двух ипостасях: с одной стороны, это конкретный уникальный индивид со своими особенностями и личным отношением к ребенку, а с другой, — носитель культурных образцов и способов действия. Совмещение этих двух полюсов в обращенности взрослого необходимо для превращения культурно заданных средств в орган собственной жизнедеятельности ребенка. Такая двойственная направленность взрослого несет в себе одновременно и эмоционально-смысловое отношение, и способ действия. Отношение взрослого к ребенку и к предмету (будь то способ действия, правило, или игрушка) наделяет этот предмет притягательностью и побудительной валентностью, превращает его в мотив действий ребенка.

Совмещение этих двух моментов в обращенности взрослого делают возможным передачу мотива и способа действия одновременно. Важно подчеркнуть, что на всех этапах онтогенеза мотивированность и осознанность действий должны выступать в единстве. Чтобы действие стало произвольным и осознанным, оно должно быть значимым, осмысленным, переживаться как свое, а не навязанное извне. С другой стороны, осмысленность действия не может возникнуть вне его осознания. Средством овладения собой может стать только то, что осознано как свое, не только известное и значащее, но и осмысленное. Взаимосвязь побудительности и осознанности в разных формах детской деятельности свидетельствует о том, что воля и произвольность, несмотря на качественное своеобразие, едины в своем генезисе.

Специфика современной ситуации

Эти, казалось бы, очевидные положения весьма проблематичны в настоящее время, когда наблюдается кризис традиционного детства, и прежде всего «...кризис посредничества и связанная с ним потеря идеальной формы» [11, с. 75]. Взрослые теряют авторитет для детей и средства воздействия на них. Ни родители, ни педагоги не в состоянии передать детям смыслы и мотивы культурно нормированной деятельности. Дети, начиная с 4–5 лет живут в собственной субкультуре, которая, хотя и создается взрослыми (современные игрушки, мультфильмы, компьютерные игры и пр.), часто противоречит их ценностным установкам. В свою очередь, мир взрослых (их профессиональная деятельность, отношения и пр.) закрыты для детей, что не способствует посреднической миссии родителей и педагогов. То, что несколько десятилетий назад казалось естественным, сегодня становится проблемой.

В то же время крепнет установка взрослых (родителей и педагогов) на раннее развитие, которое понимается исключительно как «обученность», т. е. как объем знаний и навыков. Развитие ребенка представляется как сумма различных способностей, которые целенаправленно формирует взрослый на специальных занятиях с ребенком. Такие занятия, тренирующие память, «усидчивость», моторику и сенсорику, совершенно игнорируют, а иногда и подавляют волю ребенка, но, как полагают многие педагоги, развивают произвольность (т.е. усидчивость, послушание, организованность и пр.). Дошкольники действительно покорно сидят и что-то воспринимают. Однако такая «вынужденная» произвольность существует только при внешнем контроле. При отсутствии контроля дети возвращаются к ситуативной, импуль-

сивной активности и полной беспомощности. Все это свидетельствует об отсутствии истинной произвольности: субъективно не значимые знания и способности действия не могут стать средствами овладения своим поведением.

Другой, казалось бы, противоположной тенденцией современного детства является предоставление маленькому ребенку полной свободы выбора и «свободы воли». Нередки случаи, когда двух-трех-летнему ребенку предлагают выбирать игрушки, занятия, еду и пр. Желания малыша становятся руководством к действию для взрослых. Это приводит к неосознанности и неопределенности собственных желаний ребенка и, в конечном счете, к полной зависимости от ситуации и от случайных обстоятельств. В обоих случаях нарушаются необходимые условия развития воли и произвольности, о которых говорилось выше.

Следует подчеркнуть, что именно невозможность самоорганизации, несформированность мотивационно-волевой сферы, ситуативность и зависимость от ситуации отмечаются как серьезные проблемы современных детей (во всяком случае, в дошкольном возрасте). Нам представляется, что эти проблемы во многом связаны с разрывом мотивации и способов действия ребенка. Культурные средства не опираются на мотивы ребенка, а собственные смыслы лежат вне традиционного культурного контекста. Данная ситуация является результатом нарушения посреднической функции взрослого.

Развитие ребенка всегда происходит в конкретной социокультурной ситуации и во многом определяется ей. Современная ситуация развития создает серьезные вызовы для психологов и требует своего рассмотрения с позиций культурно-исторической психологии.

Литература

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 460 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 365 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. М.: Педагогика, 1984. 396 с.
4. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений <http://childpsy.ru/lib/books/id/9132.php> // А.В. Запорожец. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1986. 286 с.
5. Зейгарник Б.В. Теория личности Левина. М.: Изд-во МГУ, 1981. 118 с.

6. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 15–37.
7. Иванников В.А. К сущности волевого поведения // Психологический журнал. 1985. № 3. С. 47–55.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
10. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ред.-сост. Б.Д. Эльконин. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 384 с.
11. Эльконин Б.Д. Опосредствование, действие, развитие. Ижевск: ERGO, 2010. 280 с.

On the Problem of Will and Self-Regulation in Cultural-Historical Psychology

E.O. Smirnova*,

Center for Psychological and Pedagogical Expertise of Games and Toys, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia,
smirneo@mail.ru

This paper attempts to differentiate between the concepts of 'will' and 'self-regulation'. Basing on literature research the author presumes that here we deal with two qualitatively different and specific processes: one of them centers around the awareness of an individual's actions, while at the core of the other lies the impulse to act, i.e. motivation. Thus the author sets forth a hypothesis that will and self-regulation have very different psychological content and different lines of development in ontogenesis. Following L.S. Vygotsky, the author considers self-regulation as the ability to control oneself (one's inner and outer activity) with the help of culturally provided means of organizing behavior. Stages of self-regulation development are therefore shaped by the level of the individual's awareness of his/her activity and by the means employed for its organization. Will, as it has been interpreted over the course of history, is considered as the urge towards active actions, as the powerfulness and persistence of one's wishes and desires (volitions). From this perspective the development of will may be described as the formation of persistent motivation in a child, as the emergence of his/her own desires. The paper reveals the relationship between impulse and awareness in various forms of child activities suggesting that, however specific, will and self-regulation are one in their genesis. The final part discusses issues in modern childhood related to the development of will and self-regulation.

Keywords: will, self-regulation, awareness, mediation, motivation, activity, interpsychic form.

References

1. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Moscow: Prosveshhenie, 1968. 460 p.
2. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii [The Collected Works]: V 6 t. T. 3, Moscow: Pedagogika, 1983. 365 p.
3. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii [The Collected Works]: V 6 t. T. 6, Moscow: Pedagogika, 1984. 396 p.
4. Zaporozhets A.V. Razvitie proizvol'nykh dvizhenii [Development of voluntary movements]. *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected psychological works]: V 2 t. T. 2, Moscow: Pedagogika, 1986. 286 p.
5. Zeigarnik B.V. Teoriya lichnosti Levina [The theory of personality Levin]. Moscow: MGU, 1981. 118 p.
6. Zinchenko V.P. Miry soznaniya i struktura soznaniya [Worlds of consciousness and structure of consciousness]. *Voprosy psikhologii* [Voprosy Psychologii], 1991, no. 2. pp. 15–37.
7. Ivannikov V.A. K sushchnosti volevogo povedeniya [By the nature of volitional behavior]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 1985, no. 3. pp. 47–55.
8. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat, 1975. 304 p.
9. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii [Fundamentals of General Psychology]. Saint-Petersburg: Piter, 2002. 720 p.
10. El'konin D.B. Detskaya psikhologiya [Children's psychology]. Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii. Moscow: Izdatel'skii tsentr "Akademiya", 2006. 384 p.
11. El'konin B.D. Oposredstvovanie, deistvie, razvitie. [Mediation, action, development]. Izhevsk: ERGO, 2010. 280 p.

For citation:

Smirnova E.O. On the Problem of Will and Self-Regulation in Cultural-Historical Psychology. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 9–15. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110302

* Smirnova Elena Olegovna, PhD in Psychology, professor, head of the Center for Psychological and Pedagogical Expertise of Games and Toys, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: smirneo@mail.ru

Опыт и перспективы исследования детской игры в рамках культурно-исторической психологии

Л.И. Эльконинова*,

ГБОУ ВПО МГППУ; Московская высшая школа социальных и экономических наук, Москва, Россия,
milaelk@gmail.com

И.С. Григорьев**,

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
i.grigoryev@mailog.ru

В статье восстановлена история проблемы психического развития на материале детской игры. Показано, как исследователи школы культурно-исторической психологии определяли развивающую функцию игры, фиксировали качественный скачок в ее развитии и пытались воссоздать его — начиная работами Л.С. Выготского, далее, его сторонников (деятельностный подход к трактовке сюжетно-ролевой игры: А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова и другие) и, наконец, исследователей, изучавших собственно акт развития в игре (Л.И. Эльконинова, Т.В. Бажанова, К.О. Юрьева). Высказано мнение, что концепция культурной формы игры, содержащей Вызов (обусловленный границами возможностей действия, риском) и Ответ на него, является основанием не только сюжетно-ролевой игры, но и игр с правилами, а также компьютерных игр. Вызов сопряжен с действием, меняющим ситуацию действия; он характерен для всех игровых форм, которые и призваны связывать в смысловой узел то, что в повседневном поведении ребенка разобщено.

Ключевые слова: история изучения детской игры, идеальная культурная форма, сюжетно-ролевая игра, акт развития в игре, вызов в игре, компьютерная игра.

Главный вопрос культурно-исторической и деятельностной психологии связан с загадкой качественного *перехода*, *скачка* в развитии психических функций/действия/деятельности. Укажем на ядерные положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского [1], тот источник, к которому будем возвращаться для удержания преемственности ответов на вопрос о психическом развитии в игре.

1. Психическое развитие возможно только как при-своение (т. е. делание своим) культурного опыта человечества, который не дан в готовом виде, и лишь *задан* в культурных идеальных формах. Образцы идеальных действий «не написаны»¹ на культурных предметах, их нельзя прямо «вычитать» из культур-

ного предмета/текста: они становятся своими в результате опробования средств.

2. Опосредствование развития (т. е. передача взрослым/принятие ребенком культурного средства) строится как переход от интерпсихической формы к интрапсихической. Согласно Выготскому, говорить ответственно об интрапсихическом (высших психических функциях, значениях, смыслах) можно лишь тогда, когда оно посредством экспериментально-генетический метод (ЭГМ) воссоздается в совместной (интерпсихической) деятельности ребенка и взрослого.

3. Психическое развитие сопряжено с качественным скачком — переходом от натуральной формы психических функций к их культурной форме, к

Для цитаты:

Эльконинова Л.И., Григорьев И.С. Опыт и перспективы исследования детской игры в рамках культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 16–24. doi: 10.17759/chp.2015110303

* Эльконинова Людмила Иосифовна, кандидат психологических наук, Ph.D., доцент, ГБОУ ВПО МГППУ; преподаватель, Московская высшая школа социальных и экономических наук, Москва, Россия. E-mail: milaelk@gmail.com

** Григорьев Игорь Сергеевич, аспирант факультета психологии образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: i.grigoryev@mailog.ru

¹ Слова Д.Б. Эльконина [8, с. 134].

высшим психическим функциям. С помощью культурных средств ребенок овладевает своим поведением, становится его субъектом: его действия перестают быть импульсивными, непосредственными, спонтанными, а становятся осознанными, произвольными, опосредованными.

Исходная точка: Выготский об игре дошкольника

Как указанные теоретические положения «жили» в исследованиях игры самого Л.С. Выготского? Поскольку в центре его внимания было *строение сознания*, он связывал качественный скачок в развитии дошкольника с появлением мнимой ситуации (расхождением видимого и смыслового поля, что кардинально меняет структуру восприятия). Следовательно, когда ребенок руководствуется непосредственным восприятием вещи или непосредственно действующей на него ситуацией — это стихийное, «натуральное» поведение; если он действует в ситуации, которая не видится, а только мыслится, его поведение можно назвать культурным. «Действие в воображаемом поле позволяет ребенку определиться в своем повелении смыслом воспринимаемой ситуации» [2]. «...Действие в игре впервые приобретает смысл, т.е. осознается» [9, с. 294].

Л.С. Выготский трактует игру как иллюзорную реализацию нереализуемых желаний. Он пишет: «...игра дает ребенку новую форму желаний, т.е. учит его желать, соотнося желания к фиктивному “я”, т.е. к роли в игре и ее правилу...» [2, с. 72]. Действие в мнимой ситуации способствует созданию произвольного намерения, и это «...делает ее девятым валом развития дошкольного возраста» [2, с. 75]. Благодаря игре изменяются потребности ребенка, и происходят изменения сознания общего характера, а именно, игра есть «...исполнение обобщенных желаний; основным содержанием этих желаний является система человеческих отношений» [9, с. 290]. Вместе с тем, мнимая ситуация сопряжена с правилом, в игре возникает внутренне самоограничение и самоопределение, связанное с выполнением правила. Образец поведения воплощен в правиле, через него ребенок овладевает своим поведением. Эволюция игры идет от явной мнимой ситуации и скрытых правил к игре с явными правилами и скрытой мнимой ситуацией.

Высказанные Львом Семеновичем идеи о функции ролевой игры в развитии сознания ребенка создали мощную перспективу будущих исследований игры (он сам не успел экспериментально изучить игру).

Деятельностный подход к игре

После смерти Л.С. Выготского Харьковская группа психологов во главе с А.Н. Леонтьевым сместила акцент с исследования сознания на *деятельность* индивида, на тот особый пласт жизненной реальности,

который лежит *за* значением, обобщением (т.е. обобщается способ действия). Для «деятельностников» психическое развитие — это освоение человеком сложившихся культурных образцов, возможное не иначе как посредством деятельности, адекватной, но не тождественной строению (логике) определенного объекта культуры. Структура культурного объекта составляет конституирующую характеристику деятельности — ее предметность, а субъектом деятельности можно назвать того (или тех), кто способен уподобить свое действие логике/структуре предмета.

Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин и А.Н. Леонтьев применяли экспериментально-генетический метод при моделировании только тех деятельностей, в которых осваивается преимущественно операционально-техническая, а не мотивационно-потребностная сторона действия (так, были получены убедительные данные о качественном переходе в развитии познавательных действий). Что касается исследований игры в школе Выготского—Леонтьева, Д.Б. Эльконин пишет: «...Очень важной особенностью исследований по психологии детской игры, проведенных психологами — последователями Л.С. Выготского, было то, что они не направлялись единой волей и одним умом, из единого организационного центра и не развертывались поэтому с достаточной логической последовательностью, при которой шаг за шагом исчезали бы «белые пятна» в неизведанной области детской игры» [9, с. 10].

А.Н. Леонтьев [4], придерживаясь своей трактовки структуры деятельности, в психологическом анализе ролевой игры дошкольника указывает на противоречивость ситуации ее зарождения: ребенок хочет самостоятельно действовать как взрослый, но наталкивается на невозможность операционально-технического осуществления действий взрослых. Однако этого можно добиться посредством специфических по форме игровых действий «как будто». Мотив игрового действия лежит не в его результате, а в самом процессе, ребенок играет не затем, чтобы выиграть, а затем, чтобы играть.

А.Н. Леонтьев анализировал игровое действие дошкольника на примере езды верхом на лошади/палочке, т.е. он обратил внимание лишь на замещение. Он пишет, что игровые операции должны согласоваться с условиями действия, свойствами предмета, и этому содержанию соответствует такая единица сознания, как значение (палочка удерживается в руках соответствующим образом). Но действие направлено на сознаваемую цель, отвечающую определенному мотиву (не поехать куданибудь, а *ехать* верхом на лошади, поэтому манера телесного движения ребенка соотносится с манерой наездника), и эта сторона игры связана с другой единицей сознания — личностным смыслом. Согласно Леонтьеву, сама структура игровой деятельности такова, что «...в результате возникает воображаемая игровая ситуация» [4, с. 482]. Но какова собственная функция воображаемой ситуации? В поле зрения исследователя не попадает мотив, содержащийся в *сюжете* иг-

ры (ребенок/рыцарь затем и скачет на лошади, чтобы завоевать принцессу и стать королем).

А.Н. Леоньев не использовал ЭГМ для изучения перехода от импульсивного игрового действия к подчинению его культурной норме (правилу), а допускал, что именно так в игре и происходит. Трактовка А.Н. Леонтьевым структуры деятельности была для него объяснительным принципом при понимании детской игры [8].

Д.Б. Эльконин [9] полагал, что применение ЭГМ к игре — задача трудная и выполнима лишь в будущем, и свои опыты с ролевой игрой назвал только этюдами. Продолжая разрабатывать идеи Выготского, он считал, что предметность сюжетно-ролевой игры составляет мотивационно-потребностная сторона действия, то, зачем человек что-то делает, и в какие отношения с другими людьми он, таким образом, вступает. Этот идеальный предмет требует соответствующей техники игры — действия «как будто». Мнимая ситуация позволяет моделировать, воссоздать в игре человеческие отношения, но в игре присутствуют и реальные отношения между детьми. Автор акцентирует особенности формы сюжетно-ролевой игры и связывает их, во-первых, с технической стороной игры — высокой условностью и сокращенностью действий (чем выше условность, тем глубже ребенок ориентируется в отношениях) и, во-вторых, с двойным символическим планом игры. Символизация в развитии игры первый раз встречается при переносе действия с одного предмета на другой, при переименовании предмета — без этого невозможно моделировать обобщенное значение данного действия. Во второй раз она встречается при взятии ребенком на себя роли взрослого человека. При этом высокая техника игры является условием для моделирования социальных отношений между людьми в процессе их деятельности, и, тем самым, прояснение ее смысла. Д.Б. Эльконин полагал, что нормативные (культурные) *образцы отношений* между людьми содержатся в живом поведении окружающих ребенка людей, в СМИ, в художественных произведениях, предназначенных для детей. Однако он не ставил вопрос о культурной заданности *сюжета* «идеальной» игры, ведь такая игра у него происходила на глазах, игровые способы естественно передавались от старших детей к младшим в общих играх, младшие могли видеть, куда им стремиться. Он представлял переход от натурального к культурному как эволюцию произвольности через освоение игровых правил.

Д.Б. Эльконин конкретизирует двойственную природу игры и понятийно. «Внутренний» план игры он связывает с содержанием игры (отношениями людей), а «внешний» план — с сюжетом игры. Оба плана связаны в роли — единице игры, за которой скрыты правила действия или общественного поведения.

Кроме единицы анализа игры, Даниил Борисович определил структуру сюжетно-ролевой игры, динамику ее развития на протяжении дошкольного возраста, а также уточнил показатели развития игры, которые и сейчас используются отечественными детскими психологами для диагностики развития ролевой игры. Уровни развития игры были определены методом срезов, т.е. оценивалось то, что у ребенка в игре сложилось/не сложилось. Многочисленные последователи Д.Б. Эльконинова шли в исследовании ролевой игры скорее вширь его теории, чем вглубь. Ни Д.Б. Эльконин, ни другие «деятельностики», исследовавшие ролевую игру, не воссоздавали с помощью ЭГМ процесс возникновения смысла в игре, не изучали сам момент перехода к новой, высшей форме игры, сопровождающийся конфликтом между натуральной и культурной формой поведения. Зарождение смысла в процессе принятия роли и соответствующих ей правил ими подразумевалось².

Подход к игре в рамках психологии развития

Почему экспериментальное опосредствование перехода с одного уровня развития сюжетно-ролевой игры на другой, более высокий, является такой трудной исследовательской задачей? Причина в том, что игра — свободная деятельность, и вмешательство взрослого ее легко разрушает (или превращает в послушное подражание взрослому). Кроме того, непонятно, как можно подтолкнуть ребенка чего-то захотеть. Игру нельзя трактовать натурально, она всегда иносказательна: взрослому вместе с ребенком следует разыграть такой сюжет, чтобы через него проникнуть к содержанию игры — смыслу, отношениям. Принципиальное строение такого сюжета игры может быть опорой, как для диагностики, так и для формирования ролевой игры.

Мы заново разбирались в условиях и структуре опосредствования, понятого как построение взрослым ориентировочной основы действий ребенка, т.е. в том, как может быть построена интерпсихическая форма передачи смыслов человеческой деятельности в сюжетно-ролевой игре [10]. Эта работа состояла из следующих этапов.

1. Определение идеальной формы сюжетно-ролевой игры.

А. Установление идеальной формы игры необходимо для того, чтобы в процессе ЭГМ иметь совершенную форму, «планку», с которой можно сопоставить реальную игру ребенка, фиксировать переход к культурной форме действия. Проведенный нами логико/культуролого-психологический анализ структуры народных волшебных сказок позволил установить субъектность героя волшебной сказки — она состоит в инициативности (принятии решения дейст-

² Так, Н.Я. Михайленко пишет: «Игровые действия в большей или меньшей степени воспроизводят внешний рисунок продуктивного действия, эксплицируя тем самым его смысл» [5, с. 60]. Следовательно, для постижения смысла достаточно формирования именно игровых действий и умений, т.е. техники игры.

вовать). Смысл человеческого действия представлен ребенку в понятном для него образе поступков героя сказки, которому ребенок сопереживает, следовательно, *чувствует* и его инициативу. Смысл поведения героя задан в двухтактной структуре сюжета: первая часть сказки символизирует *вызов*³ к герою (ситуация беды/недостачи «обращается» к герою с вопросом: «как ты в данных обстоятельствах поступишь?»). Вторая часть сюжета сказки составляет развернутый *ответ* героя на вызов (герой берется искоренить беду).

Б. Проверка гипотезы о заданности в народной волшебной сказке образца инициативности через организацию игр по каноническому сюжету сказок. Эксперимент показал, что игровая проба инициативы возможна только в случае, если ребенку удастся разыграть вызов и ответ, т.е. построить двухтактную форму сюжета.

В. Экспериментальная проверка гипотезы об идеальном образце сюжета свободной (а не только по сюжету сказки) ролевой игры [12]. Эксперимент показал, что общий способ построения игры как пробы смысла действия состоит в разыгрывании двухтактного игрового сюжета. Такова структура идеальной (развитой) формы игры. Сопоставив двухтактную форму игры с установленной Б.Д. Элькониным структурой акта развития действия [7], мы пришли к выводу, что момент создания, построения двухтактной игры и есть акт психического развития. Представление Д.Б. Элькониной о роли как единице сюжетно-ролевой игры было уточнено: единицей является не одна роль, а две роли, «сцепленные» как вызов и ответ. К двум формам символизации, выявленным в игре Д.Б. Элькониным, добавлена и третья — символическое обозначение общего способа построения игры как способа чувствования человеческих отношений.

2. Опосредствование развития ребенка в игре.

Построение перехода от интерпсихической формы сюжетно-ролевой игры к форме интрапсихической впервые было испробовано К.О. Юрьевой [14]. Взрослый был соучастником игры, «фасилитатором» и усилителем становления ее двухтактной формы. Было показано, что экспериментальный генез сюжетно-ролевой игры возможен как процесс содействия детской инициативе и прочувствованию ребенком своего действия (любые прямые указания взрослого исключаются). Для взрослого этот процесс внутренне противоречив: он не должен препятствовать свободной игре, но, вместе с тем, должен инициировать самоопределение ребенка в пространстве возможного будущего поля двухтактного действия.

Содержание посреднических действий взрослого должно состоять в поддержке детской инициативы через: а) означение пространства игры ребенком как смыслово поляризованного (дом—лес); б) определение ребенком своего реального места в нем; в) благо-

приятствование опробованию ребенком самых разных чувств и игровых действий. Взрослому следует способствовать установлению самим ребенком границ «свое»—«иное» (действие, роль, место, пространство). В противном случае ребенок не прочувствует значение своего действия, не сможет самоопределиться.

Необходимо вместе с ребенком обозначать новые смысловые места в игровом пространстве, создавать из них «сеть» («дорожную карту»), прочерчивать связи между смысловыми точками. Нельзя торопить ребенка, взрослый должен дать ему время для паузы между игровыми действиями, чтобы ребенок успел прочувствовать свое действие. Вместе с тем, чтобы игра не распадалась, взрослому надлежит удерживать ее ход через выразительное ожидание отклика ребенка и создание ритма игры.

3. Трактовка процесса овладения своим поведением.

Была определена спонтанная, «натуральная», форма поведения, которую ребенок преодолевает посредством придания ей культурной/двухтактной формы — это аффективный материал игры (страх, любовь и др.). Живой процесс игры описан как порождение, созидание смысла — ребенок складывает сюжет таким образом, чтобы пережить те или иные отношения; для него смысл существует только тогда, когда он его переживает в форме Вызова и Ответа, чувствует свое сопротивление правилу. Акцент сделан на способе воссоздания переживаний, на том, как оно возможно посредством сюжетной формы [12].

Перспективы исследования

Для продвижения концепции формы игры насущной потребностью фундаментального изучения ролевой игры является исследование условий построения собственных опор и поля действия [8] как взрослого, так и ребенка. С этим связана и задача выявления формы, в которой опыт, приобретенный в сюжетно-ролевой игре, существует в более позднем возрасте (младшем школьном, подростковом). Такое исследование проявит ключевые точки развития игры в онтогенетическом плане. Важным представляется экспериментальное определение механизма терапевтической функции ролевой игры, а также выявление условий поддержки игры детей разных возрастов.

Вызовом для КИП является интерпретация электронных игр. Определение развивающей функции этого нового *вида* игры, ее предметности, следовательно, и субъектности игроков, является трудным. Чтобы ответственно говорить о содержащемся в компьютерных играх (или каком-либо их типе) развивающем потенциале, необходимо провести логико/культуролого-психологический анализ каждой из них. Без этого анализа нельзя создать надежный

³ Функция вызова — пробуждать желание действовать, приводить к действию.

инструмент для экспертизы компьютерных игр (далее КИ), определить их возрастную адресованность, но мы таких работ в психологической литературе не нашли. Тем не менее, попытаемся примерить представление о вызовно-ответной форме игры к пониманию КИ.

Электронная/компьютерная игра включает в себя огромный диапазон разнообразных типов игр, классификация которых исследователями выстраивается по самым разным критериям [6]. В целом, компьютерные игры делятся на образовательные и развлекательные. Образовательные КИ по своей природе направлены на развитие у играющего определенных умений, способностей и передачу знаний, в то время как оценка развивающего/тормозящего влияния развлекательных компьютерных игр остается открытой задачей; в данной работе мы останавливаем внимание именно на них.

Компьютер как культурный предмет не является игрушкой — это сложно устроенный «прибор/орудие», который вклинился в пространство между игроком и игрой; специфика его устройства детерминирует способ разыгрывания в значительно большей степени, чем, например, обычная игрушка в сюжетно-ролевой игре. Если в ролевой игре ребенок почти все создает сам — замысел, сюжет, правила, технику игры, то в КИ он это «получает» в готовом виде. Ход КИ фактически идет в обратном направлении, чем ролевая игра. Игрок разгадывает по ходу игры не только технический способ (как работать с мышью/джойстиком, чтобы решить игровые задачи), но «поддается» ее готовому сюжету, правилам, и, главное, замыслу разработчика (т. е. вызову игроку), который тоже на игре «не написан».

Электронная игра развлекательного характера обладает следующими характеристиками.

Во-первых, *способ действия в компьютерной игре не является технически сложным*: действие с мышью, джойстиком или сенсорным экраном требует значительно меньше физических усилий, чем реальная игра, в которой нужно строить пространство, действовать в роли с игрушками и заместителями, удерживать игровой замысел, и т.п. По этой причине в компьютерной игре игрок *хуже чувствует* смысл и значение того, что он делает, и поэтому труднее контролирует степень вовлеченности в игру.

Во-вторых, *способ игры и позиция игрока определяется исключительно разработчиком компьютерной игры*. Каждая игра ставит перед игроком задачу, предоставляет те или иные средства ее решения и обратную связь (так, в *Angry Birds* нужно достигнуть высокого конечного уровня сложности игры, набрать соответствующее количество баллов; игроку даны снаряды; подается звуковой и зрительный сигнал при неус-

пешном действии). В некоторых типах КИ в самом ее начале устанавливаются достаточно жесткие условия и правила действия, и у игрока мало возможностей проявить собственную инициативу (например, «стрелялки»). Такие игры, как правило, начинаются демонстрацией правил и показом нужных действий; началу игры может предшествовать тренировочный этап (показано, как игроку следует двигать мышкой, чтобы в зависимости от величины и местонахождения мишени он разными снарядами в нее попал).

В других типах игр ребенку предоставлено большое количество степеней свободы действия. Так, в *Minecraft* игрок может проявить максимальную свободу в выборе режима игры (например, выживание, творчество или приключение), персонажей (дружелюбных или враждебных монстров); типа трехмерного мира (обычный, плоский или растянутый), который он может свободно перестраивать. Игрок волен создать что угодно, в игре нет задач и поощрения достижений.

В-третьих, *в КИ игровые и учебные задачи тесно переплетаются*.

В-четвертых, притягательность КИ вызвана тем, что она *предоставляет игроку огромное количество возможностей безопасного действия*, которые не открываются игроку сразу, а лишь по мере приобретения игрового опыта, но реальный мир ребенка таких возможностей лишен. Указанное свойство КИ было разработчиками электронных игр обозначено как «реиграбельность»⁴; она обеспечивает высокую вовлеченность игроков в игру (следовательно, ее экономический успех). В этом смысле разработчик КИ «программирует» игрока.

Развлекательная КИ устроена как предмет, который сам играет с играющим (Бойтендайк). При этом ребенок одновременно может вести троякую игру:

— игру *с замыслом разработчика*, создавшего условия игры, возможности внутриигровых действий и их последствия (в какой-то момент ребенок улавливает принцип устройства игры и теряет прежний интерес к ней, и это напрямую связано с возможностью намеренного завершения КИ, а также с ее возрастной адресованностью);

— игру, «детерминированную» конкретным сюжетом игры, его интригой; игрок, принимая определенную роль, участвует в разрешении внутриигрового конфликта;

— игру *с самим собой*, испытание своих возможностей через установление собственных (а не установленных разработчиком) игровых задач, опознание собственных переживаний и реакция на них, обнаружение границы своих возможностей и постановка новой планки достижений (что способствует самоопределению ребенка).

⁴ *Реиграбельность* (англ. *replayability, replay value*) — свойство компьютерной игры быть интересной при повторном прохождении. Чем большее влияние на развитие событий оказывают действия игрока, тем выше реиграбельность. Для повышения реиграбельности, разработчики увеличивают количество предоставленных игроку возможностей, большее количество вариантов последствий действий игрока, добавляют в игру дополнительные материалы, которые игрок получает в случае особо успешных действий в игре. Наибольшей реиграбельностью обладают многопользовательские игры, в которых ход игры зависит от нескольких игроков, а последствия этих действий менее предсказуемы для каждого игрока в отдельности.

Все перечисленное «оправдывает» длительное время игры — она не может быстро заканчиваться, но именно продолжительность игр стороннему наблюдателю часто представляется излишней, бессмысленной, что беспокоит родителей, и от психологов требуется ответ на вопрос о норме продолжительности игры. Ответ на этот вопрос и составит перспективу психологического исследования КИ. Что касается ролевой игры, хорошо известно, что дети не любят, когда взрослые прерывают их игру. Но сам дошкольник чувствует, что его игра «логически» закончена, когда ему удается выстроить ее двухтактную форму, т. е. прочувствовать свою инициативу, разобраться в своих намерениях.

В психологии нет однозначного ответа на вопрос о критерии игрозависимости: затраченное на КИ время считается чрезмерным, если ребенок перестает выполнять необходимую для его возраста нормативную деятельность, т. е. он теряет границу вымысел/реальность, игра для него становится более реальной и важной, чем жизнь. Наше исследование затрачиваемого на игру среднего количества времени показало, что современные городские подростки играют в компьютерные игры около 18 часов в неделю [3]. Опираясь на представление Б.Д. Эльконина о событии действия [8], мы предположили, что дело не во времени, затраченном на игру, а в том, насколько игрок способен придать своей стихийной, захватывающей его игре форму, т. е. уловить чувство собственной активности, придать игре ритм, испытать собственные опоры и изменить ситуацию действия. Если в игре ребенок пробует поставить и решить свою собственную задачу, а не просто выполнить задачу, встроенную в игру разработчиком, то это может быть критерием развития действия, сколько бы игра ни продолжалась. В рамках возрастной периодизации Д.Б. Эльконина длительность игр, возвращение к ним, является понятным и закономерным, ведь подростковый возраст связан с присвоением смысловой стороны деятельности, которое, например, в дошкольном возрасте длится около четырех лет.

Большинство развлекательных КИ имеет жестко установленные правила, задачи и способы действия, что не позволяет игроку реализовать собственный замысел, выполнить поставленную самостоятельно игровую задачу. Но как в КИ зафиксировать появление у игрока *своей* задачи? Для ответа на данный вопрос мы опробовали метод эксперимента, позволяющий уловить переход к собственному замыслу и его реализации в игре. Данный эксперимент носит предварительный характер, является лишь первой пробой концепции формы игры, «примеркой» представления о всеобщности вызова к компьютерной игре.

Экспериментальная ситуация строилась как последовательное разыгрывание ребенком двух различных видов игр: сначала компьютерной, а потом настольной, однако «содержание и сюжет» обеих игр были одинаковы. В компьютерной игре наблюдатель не видит, ставит ли ребенок собственную игровую задачу, реализует ли ее, но в «классической» игре

этот момент можно зафиксировать по тому, как игрок взаимодействует с полем и правилами игры. В данном случае настольная игра — это реализация компьютерного варианта, и поскольку содержание игры аналогично, можно предположить, что в ее компьютерном варианте ребенок тоже ставил (или поставил бы, если бы разработчик эту возможность встроил в КИ) самостоятельную игровую задачу.

Мы выбрали компьютерную игру Angry Birds и ее настольный аналог. В настольной игре испытуемый должен был сам конструировать препятствия и укрытия, бросать снаряды так, чтобы попасть в мишени, и, таким образом, уровень его физической активности был значительно выше, чем в компьютерном варианте Angry birds, и большинстве настольных игр. В эксперименте приняли участие 24 испытуемых в возрасте 15—17 лет.

После того, как испытуемый поиграл в компьютерную игру Angry Birds, ему предлагалось сыграть в ее настольный вариант. Экспериментатор не устанавливал правила игры, но разъяснял испытуемому назначение игровых предметов (мишени, снарядов, игрового поля, препятствий и т.п.). Это позволяло фиксировать перенос испытуемым правил, условий игры из компьютерной версии в настольную. Ход игр испытуемых оценивался по следующим критериям: а) время игры; б) живость игры, интерес к игре (он связан с принятием ребенком вызова разработчика); в) техника игры; г) присутствующие в игре повторы; д) присутствующие в игре риски; е) степень изменения/соблюдения правил (этот показатель связан с созданием своего игрового вызова).

Перед началом эксперимента мы посредством опросника [3] выяснили, сколько времени в течение своей обычной недели дети проводят в игре (как компьютерной, так и любой другой), и для опыта отобрали подростков, играющих более 30 часов в неделю (это намного больше среднего времени, потраченного на игру подростками).

В ходе настольной игры почти все участники пробовали изменить правила/условия игры так, чтобы легче достигнуть хорошего результата (сбить все мишени). Из общего количества испытуемых (24 человека) четверть — 6 подростков — не только играли, как в КИ, но изменяли игровое поле, условия игры так, чтобы поставить себе новые игровые задачи; иными словами, их игровые действия меняли ситуацию действия. При этом собственные игровые задачи были связаны не с тренировкой одного и того же способа действия, а с попытками использовать новые, отличные от предыдущих, известных им, способов выполнения игровой задачи. Самостоятельная постановка и решение игровых задач, изменение условий, границ игры свидетельствуют о собственном игровом вызове.

Если бы разработчики компьютерной версии Angry Birds встроили в нее возможность влиять на условия игры, вероятно, значительно больше, чем четверть игроков, ставили бы собственную игровую задачу. Подобная возможность присутствует в

некоторых КИ, например, в Minecraft. Эта игра часто обозначается как творческая, но большое количество содержащихся в ней правил, условий, способностей внутриигрового действия, большая продолжительность (некоторые коллективные КИ можно разыгрывать месяцами) делают ее логико-психологический анализ крайне затруднительным, но абсолютно необходимым для точного установления ее психологического содержания и развивающей функции.

В связи с тем, что в некоторых странах пробуют приобретенный в Minecraft игровой опыт перенести на решение неигровых задач, например, на виртуальное проектирование (составление виртуальных карт реальных местностей), мы видим следующие актуальные темы фундаментального исследования компьютерной игры в рамках КИП. Во-первых, это изучение содержащихся в самой КИ переходов и флуктуаций игровых и учебных задач; во-вторых, определение показателей, помогающих отличить функциональное удовольствие, которое присуще любой игре,

от скачка, освоения нового действия в процессе игры; в-третьих, выявление встроенных разработчиком в КИ характеристик, провоцирующих застревание ребенка в игре (это может быть невозможность или высокая сложность достижения/выработки ответов на последовательные игровые вызовы). Наконец, в-четвертых, это разработка культуролого-лого-психологического анализа игры как инструмента, позволяющего установить степень «положительного» и «отрицательного» влияния КИ на развитие детского действия.

В качестве заключения можно сказать, что концепция культурной формы игры, содержащей Вызов (которому дают начало границы возможностей действия, риск) и Ответ на него, является основанием не только сюжетно-ролевой игры, но и игр с правилами, а также компьютерных игр. Вызов сопряжен с действием, меняющим ситуацию действия; он характерен для всех игровых форм, которые и «призваны» связывать в смысловой узел то, что в повседневном поведении ребенка разобщено.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2 (504 с.), Т. 4 (433 с.), Т. 6 (377 с.). М.: Педагогика, 1982–1984.
2. *Выготский Л.С.* Игра и ее значение в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–76.
3. *Григорьев И.С.* Экспериментальное исследование игр современных подростков // Молодые ученые – столичному образованию. Материалы XIV Городской научно-практической конференции с международным участием. Т. 1. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. С. 25–27.
4. *Леонтьев А.Н.* Психологические основы дошкольной игры // А.Н. Леонтьев. Проблемы развития психики. М.: Изд-во МГУ, 1972. 575 с.
5. Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект / Под. ред. Н.Н. Поддьякова, Н.Я. Михайленко. М.: Педагогика, 1987. 192 с.
6. *Смирнова Е.О., Радева Р.Е.* Психологические особенности компьютерных игр: новый контекст детской субкультуры // Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Т. V. Вып. VII / Под. ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2000. С. 330–369.
7. *Эльконин Б.Д.* Введение в психологию развития. М.: Тривола, 1994. 168 с.
8. *Эльконин Б.Д.* Событие действия (Заметки о развитии предметных действий II) // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 11–19.
9. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
10. *Эльконинова Л.И., Эльконин Б.Д.* Знаковое опосредствование, волшебная сказка и субъектность действия // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1993. № 2. С. 62–70.
11. *Эльконинова Л.И.* О предметности детской игры // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 2000. № 2. С. 50–65.
12. *Эльконинова Л.И., Бажанова Т.В.* Развитие формы сюжетно-ролевой игры // Культурно-историческая психология. 2007. № 2. С. 2–10.
13. *Эльконинова Л.И.* Полнота развития сюжетно-ролевой игры // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 54–61.
14. *Юрьева К.О.* Опыт формирования сюжетно-ролевой игры в условиях инклюзивной группы детского сада // Молодые ученые столичному образованию. Материалы XII городской научно-практической конференции с международным участием (ГБОУ ВПО МГППУ). М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. С. 96–98.

Exploring Child Play within the Framework of Cultural-Historical Psychology: Experience and Perspectives

L.I. Elkoninova*,

Moscow State University of Psychology & Education; Moscow School of Social & Economic Sciences, Moscow, Russia,
milaelk@gmail.com

I.S. Grigoryev**,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
i.grigoryev@mailvg.ru

The paper reconstructs the history of the problem of the development of mind on the example of child play. It reveals how researchers from the cultural-historical school of thought explored the developmental function of play, recorded quantitative leaps in its development and attempted to reconstruct it – from the works of L.S. Vygotsky and his followers (activity approach to role play: A.N. Leontiev, D.B. Elkonin, N.Ya. Mikhaylenko, N.A. Korotkova and others) to the works of researchers who studied the very act of development in play (L.I. Elkoninova, T.V. Bazhanova, K.O. Yuryeva). It is argued that the concept of the cultural form of play that contains the Challenge (limited by possibilities of action, by risk) and the Response to it serves as a foundation not only for role-playing games, but also for games with rules and computer games too. The Challenge is associated with action which transforms the situation of acting and is typical of all forms of play that are required to tie together everything that is separated in an everyday behavior of a child.

Keywords: history of child play, ideal cultural form, role play, developmental act in play, challenge in play, computer game.

References

1. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 2 (504 s.), T. 4 (433 s.), T. 6 (377 s.)* [Works in 6 vol.]. Moscow: Pedagogika. 1982–1984.
2. Vygotskii L.S. *Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitií rebenka* [Play and its role in child's psychic development]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1966, no. 6, pp. 62–76.
3. Grigoriev I.S. *Eksperimental'noye issledovaniye igr sovremennykh podrostkov* [Experimental investigation of contemporary teenager's games]. *Materialy of the Fourteenth Gorodskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem "Molodye uchenye stolichnomu obrazovaniyu"*. Vol. I. (g. Moskva, 24 aprelya, 2015 g.) [Proceedings of the Fourteenth International Scientific and Practical Conference "Young scientists for capital's education"]. Moscow: Publ. GBOU VPO MGPPU, 2015. Vol. 1, pp. 25–27.
4. Leont'ev A.N. *Psikhologicheskiye osnovy doshkol'noy igry* [Psychological bases of preschool play]. In Leont'ev A.N. *Problemy razvitiya psikhiki* [Problems of development of the psyche]. Moscow: Publ. MGU, 1972. 575 p.
5. Podd'iakov N.N. (eds.) *Problemy doshkol'noy igry* [Problems of preschool play]. Moscow: Pedagogika, 1987. 192 p.
6. Smirnova Ye. O., Radeva Ye. *Psikhologicheskiye osobennosti komp'yuternykh igr: novyi kontext detskoyi subkul'tury* [Psychological features of computer games: a new context of children's subculture]. *Obrazovaniye i informatsionnaya kul'tura. Sotsiologicheskiye aspekty. Trudy po sotsiologii obrazovaniya* [Education and information culture. Sociological aspects. Proceedings of the sociology of education]. Sobkin V. S. (ed.). Moscow: Centre for the sociology of education RAO, 2000. Vol. V. Issue VII. pp. 330–369.
7. El'konin B.D. *Psikhologiya razvitiya* [Psychology of development]. Moscow: Trivola, 1994. 168 p.
8. El'konin B.D. *Sobytiye deistviya* [Event of action]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2014, no. 1, pp. 11–19. (In Russ., abstr. in Engl.).
9. El'konin D.B. *Psikhologiya igry* [Psychology of Play]. Moscow: Pedagogika, 1978. 304 p.

For citation:

Elkoninova L.I., Grigoryev I.S. Exploring Child Play within the Framework of Cultural-Historical Psychology: Experience and Perspectives. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 16–24. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110303

* *Elkoninova Lyudmila Iosifovna*, PhD in Psychology, associate professor, Moscow State University of Psychology & Education; lecturer, Moscow School of Social and Economic Sciences, Moscow, Russia. E-mail: milaelk@gmail.com

** *Grigoryev Igor Sergeevich*, PhD student, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: i.grigoryev@mailvg.ru

10. El'koninova L.I., El'konin B.D. Znakovoie oposredstvovaniye, volshebnyaya skazka i sub'iektnost' deistviya [Sign mediation, fairy-tale and subjectivity of action]. *Vestnik Mosk. un-ta* [Moscow University Bulletin] Seriya 14. Psikhologiya, 1993, no. 2, pp. 62–70.

11. El'koninova L.I. O predmetnosti detskoy igry [On the objectness of children's play]. *Vestnik Mosk. un-ta* [Moscow University Bulletin] Seriya 14. Psikhologiya, 2000, no. 2, pp. 50–65.

12. El'koninova L.I., Bazhanova T.V. Razvitie formy siuzhetno-rolevoi igry [The development of form of pretend play]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2007, no. 2, pp. 2–10. (In Russ., abstr. in Engl.).

13. El'koninova L.I. Polnota razvitiia siuzhetno-rolevoi igry [Role Play Development: The Complete Picture]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2014, no. 1, pp. 54–62. (In Russ., abstr. in Engl.).

14. Iur'eva K.O. Opyt formirovaniia siuzhetno-rolevoi igry v usloviakh inkluzivnoi gruppy detskogo sada [The experience of forming the pretend play in inclusive kindergarten]. "Molodye uchenyie stolichnomu obrazovaniuu". Materialy Dvenadtsatoi Gorodskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem (g. Moskva, 18 aprelya 2013 g.) [Proceedings of the Twelfth International Scientific and Practical Conference "Young scientists for capital's education"]. Moscow: Publ. GBOU VPO MGPPU, 2013. Vol. 1, pp. 96–98.

Роль идей Л.С. Выготского для становления парадигмы социального познания в современной психологии: обзор зарубежных исследований и обсуждение перспектив

А.Б. Холмогорова*,

ФГБУ «ФМИЦПН имени В.П. Сербского» Минздрава России; ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, psylab2006@yandex.ru

В статье дается анализ причин повышенного интереса к культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготского у ряда современных зарубежных исследователей социального познания в свете имеющихся методологических противоречий и последних эмпирических данных современной науки. Анализируются основные идеи и понятия культурно-исторической концепции, на которые опираются в своих исследованиях зарубежные последователи Л.С. Выготского, в том числе известные эксперты в области изучения процессов социального познания в фило-антропо- и онтогенезе М. Tomasello и Ch. Fernyhough. Приводится описание концептуального аппарата и моделей развития социального познания в фило-антропо- и онтогенезе, разработанных этими учеными в опоре на положения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. Особое внимание уделяется положению о диалогической природе человеческого мышления как основы развития социального познания в онтогенезе. Рассмотрены механизмы зарождения диалогического мышления из эгоцентрической речи, описанные в оригинальной модели становления социального познания в онтогенезе Ch. Fernyhough. Анализируются положения и понятия культурно-исторической концепции и ведущихся на ее основе разработок отечественных авторов, обладающие эвристическим потенциалом для дальнейшего становления парадигмы социального познания.

Ключевые слова: культурно-историческая теория развития психики, социальное познание (social cognition), социальное понимание (social understanding), ментализация, теория психического (Theory of mind), диалогическое мышление, модель диалогического мышления (dialogical thinking model), интериоризация, эгоцентрическая речь, интенциональный субъект (intentional agent), ментальный субъект (mental agent), социальная мотивация, социальная ангедония, кооперативная коммуникация, высшие и натуральные психические функции, теория привязанности, эмоциональный диалог, психические новообразования, рефлексия, субъектная позиция, партнерское сотрудничество.

Для человека понимание ментальных состояний —
То же самое, что эхолокация для летучей мыши.

Дан Спербер

(конференция по дарвинизму и гуманитарным наукам, июнь 1993)

Новый методологический кризис в психологии и психиатрии: в чем выход?

Проблемы и трудности в исследованиях социального познания во многом определяются общим мето-

дологическим кризисом в психологии и психиатрии. Наука XXI века, вооруженная новыми техническими средствами исследования головного мозга, не выдержала очередного искушения надеждой обнаружить секреты психики в ее биологическом субстрате.

Для цитаты:

Холмогорова А.Б. Роль идей Л.С. Выготского для становления парадигмы социального познания в современной психологии: обзор зарубежных исследований и обсуждение перспектив // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 25–43. doi: 10.17759/chp.2015110304

* Холмогорова Алла Борисовна, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией клинической психологии и психотерапии ФГБУ «ФМИЦПН имени В.П. Сербского» Минздрава России, заведующая кафедрой клинической психологии и психотерапии, и.о. декана факультета консультативной и клинической психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: psylab2006@yandex.ru

Биологический редукционизм поистине захлестнул современную психологию и психиатрию, превратившись в методологическую основу бурно развивающихся нейронаук, готовых поглотить основные финансовые вложения, а вместе с ними и все иначе ориентированные исследования.

Изучение текущей информации о наиболее масштабном современном проекте Национального института психического здоровья (NIMH) США, направленном на поиск оснований для новой классификации психических расстройств и получившим известность под аббревиатурой RDoC (Research Domain Criteria — критерии исследовательских доменов) свидетельствует о том, что центральная задача этого щедро финансируемого проекта — найти биологические корреляты в виде различных нейроцепей для самых сложных психических процессов, таких как рефлексия, ментализация, метакогниция (<http://www.nimh.nih.gov/research-priorities/rdoc/development-and-definitions-of-the-rdoc-do-mains-and-constructs.shtml>).

В проекте RDoS предполагается, что интегральные свойства психики определяются состоянием нейронных сетей. Однако существует немало данных в пользу других оснований человеческой психики, которые задаются культурно-исторической парадигмой. Согласно культурно-исторической теории происхождения психики Л.С. Выготского, натуральные психические функции присущи и животным, и человеку, а высшие — только человеку и формируются они в онтогенезе в процессе освоения ребенком культурного опыта. В основе высших психических функций, включая мышление, память, внимание, эмоциональные и волевые процессы, лежит система средств их регуляции, которые даны человеку не от природы, а заложены в культуре и являются предметом овладения в течении онтогенеза. Этот процесс овладения может нарушаться как по причинам биологического характера, так и в результате неблагоприятных средовых факторов, но он в корне отличается от процесса развития психики в животном мире, к аналогии с которым все время прибегают современные сторонники активного внедрения биомедицинской модели в научные исследования.

Справедливости ради надо сказать, что критика такой ориентации управления современной наукой также носит масштабный характер. Одна из последних дискуссий развернулась на страницах журнала Всемирной психиатрической ассоциации в 2014 г. в связи с публикацией статьи эксперта NIMH Брюса Катберта, раскрывающей направленность и основания проекта RDoC. В частности, в ней отмечается: «Сравнительные исследования косвенным образом ослабили точку зрения об исключительности человеческого вида, которая заключалась в обособленности психики и головного мозга, а также продемонстрировали данные о сохранности генов, нейротрансмиттеров и поведенческих функций на протяжении эволюции, которые имеются не только у грызунов и приматов, но и среди таких лабораторных животных, как дрозофилы и данио» [49, р. 31].

Общность с данио и дрозофилами сама по себе не связана ни с чем негативным или оскорбительным для человека, но насколько полезен такой подход для понимания специфики человеческой психологии и психической патологии? Сомнения по этому поводу выразили многие известные эксперты — участники дискуссии, некоторые высказывания которых приведены ниже [28].

Так, американский эксперт Джером Вейкфилд особо подчеркивает фактическое вынесение за скобки проблемы сознания человека в анализируемом проекте: «Недостаточное внимание уделяется центральной роли смысла и опыта субъективного сознания. Даже если исследования показывают, что человеческая исключительность является ошибкой, система смыслов по-прежнему является сложным и уникальным понятием. Тем не менее, в RDoC умаляется значение смысла, субъективного опыта и психической репрезентации. Нет конечно, в RDoC присутствует когнитивный домен, однако с учетом того, что больший упор делается на нейрональных цепях, это скорее ширма» [81]. Автор указывает также на невозможность установления прямой связи между работой нейронных цепей и системой смыслов, роль которой в психическом здоровье получила веские доказательства.

Другой известный американский психиатр Михаил Филлипс уже в заглавии своей статьи выражает сомнение, что американская психиатрия в будущем сохранит за собой лидирующие позиции при той стратегии исследований, которая диктуется проектом RDoC: «Несмотря на то, что инициатива RDoC интеллектуально привлекательна для нейробиологов, она не совпадает с существующей глобальной траекторией развития психиатрии... инициатива RDoC — это попытка разработать диагностическую систему с минимально возможным участием специалистов, не относящихся к нейробиологии. Предполагается, что экономические реалии, социальные факторы и культуральные предпочтения подождут, пока нейробиологи не обнаружат истину, а затем все остальные подстроятся под эту истину» [67].

Ален Фрэнсис — руководитель проекта по созданию классификации DSM-IV и один из самых видных мировых экспертов в области классификации психических расстройств — соглашается с важностью продолжения нейробиологических исследований и необходимостью проекта, подобного RDoS, но указывает на неадекватное преувеличение его значимости как источника революционных изменений в подходе к психической патологии. Он подчеркивает, что уже не первое десятилетие ведутся дорогостоящие и углубленные исследования биологических основ психической патологии, которые пока дали очень немного для понимания природы и еще меньше для практики лечения различных расстройств: «Институт NIMH занимал лидирующую позицию в поддержке охватившего весь мир энтузиазма, связанного с нейронауками, назвав 1990-е гг. десятилетием головного мозга, и прилагал немалые усилия к

внедрению биологических программ в ранее сбалансированные исследования, фундаментальные науки, терапию и систему здравоохранения в целом. По сути же, из института психического здоровья NIMH превратился в институт головного мозга. В результате его стараниями проведены великолепные исследования, однако никакой практической помощи пациентам из этого не последовало...» [59].

После общей характеристики кризиса в науках о психическом здоровье, обратимся к главной теме статьи. Она сфокусирована на парадигме социального познания, которая ворвалась в современную психологическую науку на гребне когнитивной парадигмы, а ее расцвет совпал с ошеломляющими успехами техник нейровизуализации. Не удивительно, что новая парадигма породила лавину исследований, направленных на поиски так называемого социального мозга [45; 46]. Изложению и критике модели социального мозга посвящена состоящая из двух частей статья, опубликованная в журнале «Культурно-историческая психология» [21; 22], поэтому здесь нет необходимости подробно останавливаться на этой модели.

Однако в упомянутой статье двух авторов лишь коротко обозначена возможная альтернатива гипотезе социального мозга — высказана идея об эвристичности культурно-исторической концепции развития психики Л.С. Выготского для дальнейшей разработки проблемы социального познания¹. Между тем растет число работ западных исследователей социального познания, активно цитирующих Л.С. Выготского и подчеркивающих основополагающую роль его идей для преодоления кризиса парадигмы социального познания, центрированной на методологии биологических наук. Эти работы появились в последние десятилетия на фоне методологических тупиков и тотального эмпиризма большинства современных исследований социального познания. Таким образом, более восьмидесяти лет спустя после выхода работы, посвященной смыслу кризиса в психологии первой половины прошлого столетия [6], Л.С. Выготский снова оказывается на переднем фронте научных дискуссий, а его идеи дают надежду на выход из очередного кризиса нашей науки, связанного с новыми попытками свести психическое к биологии и нивелировать качественные различия между животным и человеком.

А.В. Лурия был уверен, что идеи Л.С. Выготского значительно опережают современную ему психологию. Анализируя источники кризиса в психологии начала XX в., Л.С. Выготский усматривал его в разрыве между описательной и объяснительной психологией, который отражал методологический разрыв в возможностях изучения сложных и элементарных психических процессов: «Пропасть между физиологическими объяснениями элементарных актов и менталистическими описаниями сложных психичес-

ких процессов будет сохраняться до тех пор, пока мы не сможем понять, каким образом естественные процессы, как, например, физическое созревание и сенсорные механизмы, взаимодействуют с процессами, определяемыми культурой; именно это взаимодействие и создает психическую деятельность взрослого человека. Нам нужно выйти за пределы организма, чтобы обнаружить источники специфически человеческих форм психологической деятельности» [19].

Л.С. Выготский уделял большое внимание проблеме мозговых основ высших психических функций. В последние годы своей недолгой жизни он изучал медицину, ему принадлежат ключевые идеи, оттолкнувшись от которых А.Р. Лурия заложил основы нейропсихологии. При этом Л.С. Выготский, а вслед за ним и А.Р. Лурия, указывали, что базовые для высших психических процессов функциональные системы мозга формируются прижизненно и огромную роль в их формировании играет язык и другие орудия или инструменты цивилизации [8; 19]. Эти системы не локализованы в определенных частях мозга, а обеспечиваются сложной системой связей между разными блоками. Характерно, что в процессе разработки гипотезы социального мозга открываются все новые и новые отделы и связи, включенные в такой сложнейший процесс, как социальное познание, что опровергает гипотезу социального мозга как имеющего четкую нейро-анатомическую локализацию [21; 22].

Л.С. Выготский ставил вопрос о специфике человеческой психики, усматривая ее, прежде всего, в культурном происхождении и особом орудийном строении [8]. Повторим одно из наиболее часто цитируемых высказываний, характеризующих генеральную идею Л.С. Выготского: «Чтобы понять внутренние психические процессы, надо выйти за пределы организма и искать объяснение в общественных отношениях этого организма со средой. Он любил повторять: те, кто надеется найти источник высших психических процессов внутри индивидуума, впадает в ту же ошибку, что и обезьяна, пытающаяся обнаружить свое отражение в зеркале позади стекла. Не внутри мозга или духа, но в знаках, языке, орудиях, социальных отношениях таится разгадка тайн, интригующих психологов» [18].

Необходимость перехода в исследованиях социального познания от *интрапсихологической парадигмы* (в основе которой лежит представление о социальных когнициях как возникающих в результате созревания определенного генетически запрограммированного мозгового субстрата) к *интерпсихологической* зафиксирована в фундаментальной монографии 2008 года издания, редакторы которой являются видными экспертами в вопросах социального познания [72; 73]. Однако ссылок на работы Выготского, напрашивающихся в таком контексте, в ней не содержится. Тем не менее, запрос на новую методо-

¹ Эта идея разрабатывалась нами в ряде других работ, посвященных нарушениям социального познания при психической патологии с особым акцентом на роль социальной мотивации и рефлексии (Холмогорова, 2014 б; Холмогорова, Минакова, 2014; Рычкова, Холмогорова, 2013).

логию уже четко сформулирован. И к этому времени уже немало западных исследователей социального познания, которые в поисках методологических ориентиров открыли для себя Л.С. Выготского. Отечественными исследователями проведен фундаментальный анализ зарубежных исследований социального познания [24], однако цель данного обзора — фокусировка на работах тех зарубежных авторов, которые осознанно работают в культурно-исторической традиции.

В 2008—2009 гг. появляются два фундаментальных труда, сфокусированных на проблеме социального познания — книга американского психолога, директора Института эволюционной антропологии Макса Планка Майкла Томаселло «Истоки человеческого общения» (переведена на русский язык в 2011 г. — Томаселло, 2011) и методологический трактат британского психолога, профессора Даремского университета Чарльза Фернихоу «О теории психического с позиций Выготского: опосредствование, диалог и становление социального понимания» [54]. Прежде всего стоит сказать, что оба автора неохотно прибегают к термину социальное познание (*social cognition*), что естественно для последователей культурно-исторической теории развития психики. Неудачность этого термина заключается в том, что критерием выделения в особый вид психических процессов социальных когниций или социального познания служит социальная природа объектов, на которые это познание направлено; иначе говоря, речь идет о восприятии людьми других людей и различных социальных ситуаций. Между тем, согласно Л.С. Выготскому, все познание человека, все его когниции имеют социальную природу, поэтому трудно не согласиться с авторами, что лучше использовать термины, более точно описывающие изучаемый в парадигме социального познания процесс. М. Томаселло пишет о механизмах зарождения специфически человеческих форм коммуникации в процессе эволюции, лишь упоминая термин социальные когниции (*social cognition*) или социокогнитивные процессы, а Ч. Фернихоу пользуется термином социальное понимание (*social understanding*), который считает более точным для описания процессов, связанных с расшифровкой (*mind reading*) ментальных состояний.

В свете задач данной статьи особенно важно отметить уверенные заявления обоих авторов, что именно идеи Л.С. Выготского позволили им в корне по-новому взглянуть на специфику человеческой коммуникации и понимания людьми друг друга, т.е. с принципиально иных позиций подойти к активно дискутируемым в современной психологии проблемам, кристаллизованным в таких терминах, как ментализация (*mentalization*), теория психического (ТоМ), расшифровка психических состояний (*mind reading*).

Таким образом, положения культурно-исторической теории развития помогают современной науке наметить пути выхода из описанного выше кризиса.

В данной статье мы попытаемся дать ответ на несколько вопросов, связанных с перспективами исследования социального познания с позиций концепции Л.С. Выготского, которые и задают ее структуру. Перейдем к первому из них.

Как возникла новая волна интереса к идеям Выготского в рамках исследования процессов социального познания в зарубежной психологии?

Вопреки уже более четверти века продолжающимся стараниям многих исследователей отыскать нейрораномический субстрат, лежащий в основе некой универсальной социально-когнитивной способности к пониманию психических состояний других людей [60; 80], никаких очевидных доказательств этого субстрата так и не обнаружено [21; 22]. Кроме того, современные исследования социального познания позволяют говорить лишь о слабом влиянии генетического фактора, в то время как влияние социального окружения подтверждается во многих исследованиях. Приведем некоторые данные.

Предпринимались попытки сравнить сиблингов детей, страдающих аутизмом (психическая патология, которая во многом способствовала скачку интереса к проблеме социального познания в 1980-е гг. [40]), с сиблингами детей с нормативным развитием, причем обе группы сиблингов были уравнены по полу, возрасту и вербальному развитию. В одном из таких исследований, в котором приняли участие две группы (27 сиблингов больных детей и 27 сиблингов здоровых), было выявлено нарушение способности распознавать психическое состояние по рисункам глаз с определенным выражением (методика «Mind reading in the eyes») [41] у сиблингов из первой группы, что вроде бы, свидетельствовало о вкладе генетических факторов в нарушения социального познания [51]. Однако прямо противоположные результаты были получены в другом исследовании, где применялась та же методика и были обследованы две такие же группы — по 24 здоровых и больных сиблинга в каждой, но на этот раз никаких различий между ними не было обнаружено [70].

Были также проведены исследования монозиготных и дизиготных близнецов, методология которых была направлена на то, чтобы выявить различия в способности к ментализации у близнецов с одинаковой (монозиготные) и разной (дизиготные) наследственностью. В первом исследовании была взята выборка из 119 близнецовых пар в возрасте 42 месяца и данные показали более высокие корреляции показателей у монозиготных пар, что свидетельствовало в пользу роли генетического фактора [61]. Однако в наиболее методологически корректном исследовании, проведенном на выборке из 1000 близнецов в возрасте 60 месяцев значения корреляций у моно- и дизиготных близнецов были абсолютно идентичны, что полностью опровергло генетическую гипотезу

[62]. Эти данные можно интерпретировать как возрастание роли средовых факторов по мере развития, но возможно и то, что возрастание выборки позволило скорректировать возможные ошибки при анализе данных первой, которая была почти в 10 раз меньше.

Таким образом, в проведенных, правда, пока немногочисленных исследованиях **вклад генетических факторов в развитие социального познания не был подтвержден**. Более согласованными и обширными являются данные относительно роли факторов среды и социального окружения в уровне развития социального познания у детей, на которых мы коротко остановимся ниже.

Ч. Фернихоу называет еще одну причину повышенного интереса к идеям Л.С. Выготского, имеющую чисто методологический характер. Главным вопросом в философских и методологических спорах вокруг процессов социального познания является вопрос, имеющий картезианское происхождение: как один познающий субъект может обрести способность понимать другого познающего субъекта, в то время как психическое состояние невозможно объективно наблюдать, а любое познание, согласно Декарту, возможно только на основе существующих у человека перцептивных систем. Однако Л.С. Выготский преодолевает парадокс декартовой концепции, полагая психическое в качестве особой формы активности, которая может существовать за пределами тела и его перцептивных систем и осуществлять взаимодействие с такими же другими активными психическими системами. Ч. Фернихоу не упоминает о том, что за это представление в 1930-е гг. Л.С. Выготский был обвинен в идеализме, отходе от позиций материализма и подвергнут сокрушительной критике в стране победившего марксизма. Теория деятельности А.Н. Леонтьева позволила вывести культурно-историческую парадигму Л.С. Выготского из-под запрета после соответствующей коррекции — был выдвинут тезис о совместной деятельности ребенка со взрослым [17]. Помимо взаимодействия в идеальном плане появляется совместный предмет деятельности, то, что в модели Фернихоу называется триадическими отношениями — взрослый—ребенок—объект реальности, на который направлено совместное внимание (shared attention) и совместная деятельность (sharing).

В результате такого выхода из методологического тупика возникает концепция базовой интерактивности человеческой психики и человеческого мышления, существующего изначально в экстерноризованных формах взаимодействия между людьми и лишь позднее, в результате интериоризации, приобретающего характер внутреннего процесса, сохраняющего, однако, свою диалогическую природу. Как будет видно в дальнейшем, именно эти идеи Л.С. Выготского были замечены рядом современных исследователей социального познания как путеводные маяки в море методологических и эмпирических противоречий.

Помимо этого, возрастающие свидетельства о важной роли языка в развитии процессов социально-

го познания [39] заставляют искать наиболее полезные теоретические идеи для понимания механизмов этого влияния. Такие идеи также содержит культурно-историческая теория Л.С. Выготского, рассматривающая развитие высших психических функций как системный процесс, в котором все функции опосредствованы и тесно взаимосвязаны.

Один из наиболее известных западных последователей Л.С. Выготского Дж. Вертч подчеркивал три основополагающие идеи в его теории происхождения и строения высших психических функций (ВПФ) — необходимость изучения ВПФ в процессе развития (генетический метод), их интерактивную природу и, наконец, их опосредованный характер [82]. Согласно Дж. Вертчу, «...возникновение способности к саморегуляции в онтогенезе — центральная тема работ Выготского и его последователей. ... его идеи о саморегуляции могут быть правильно поняты только, если мы проводим генетический анализ, восходящий к истокам саморегуляции» [83]. И далее ученый с сожалением констатирует недооценку центральной, прорывной идеи Выготского: «... исследователи уделяли очень мало внимания его идее о переходе интерпсихического функционирования в интрапсихическое» [83]. Как будет показано ниже, этот упрек никак нельзя отнести к работам двух анализируемых авторов, особенно к модели развития социального познания в онтогенезе Ч. Фернихоу, который положил в основу своей модели механизм интериоризации внешнего диалога со взрослым во внутренний. Кроме того, оба рассматриваемые нами автора в своем анализе опираются на генетический метод — метод наблюдения и экспериментирования при решении задач на социальное понимание у высших приматов и у детей в разных возрастах.

Мы вкратце описали причины, которые побудили исследователей социального познания обратиться к культурно-исторической теории развития психики. Остановимся на тех идеях Л.С. Выготского, которые зарубежные авторы выделяют в качестве методологически определяющих для их подхода к проблеме развития социального познания в фило- антропо- и онтогенезе.

Какие идеи Выготского обладают наибольшей объяснительной силой для преодоления разрывов и противоречий в современных теориях развития социального познания в фило- антропо- и онтогенезе?

Логично начать со взглядов на развитие способности к пониманию других людей в процессе фило- и антропогенеза, т.е. со взглядов эволюционных антропологов, среди которых М. Томаселло представляет для нас особый интерес в силу его уже упомянутой выше приверженности идеям Л.С. Выготского. В предисловии к русскому изданию своей книги М. Томаселло отмечает: «Практически с самого начала моя работа происходила в контексте теории Вы-

готского о познавательном и культурном развитии человека. Я заимствовал у Выготского основополагающую гипотезу о том, что большинство уникальных аспектов «высшего познания» или даже все они тем или иным способом происходят из социального взаимодействия и его интериоризации индивидами. Выготский четко показал, что языку отводится центральная роль в этом процессе, поскольку коммуникативный обмен представляет собой особую форму социального взаимодействия» [79].

Для ответа на главный вопрос книги — вопрос о происхождении специфически человеческой коммуникации — М. Томаселло привлекает обширный концептуальный аппарат. В контексте проблемы социального познания представляют особую важность следующие понятия: 1) *intentional subject* — интенциональный субъект, т.е. активный субъект, имеющий определенные намерения; 2) *shared intentionality* — совместная интенциональность или направленность; 3) *cooperation* — кооперация, сотрудничество; 4) *cooperative communication* — кооперативная коммуникация; 5) *social motivation* — социальная мотивация, т.е. направленность на другого человека и сотрудничество с ним.

Согласно взглядам М. Томаселло, филогенетические корни понимания Другого восходят к человекообразным обезьянам, эксперименты с которыми указывают на их способность воспринимать другого как активного субъекта, обладающего собственными намерениями (*intentional subject*). Способность к такому первичному, наиболее примитивному социальному пониманию возникает у человеческого ребенка в возрасте от 9 месяцев до полутора лет. Эту линию, общую с приматами, М. Томаселло относит **к натуральной линии развития высших психических функций, по Л.С. Выготскому** [79]. Согласно М. Томаселло, развитие **высших форм социального познания**, т.е. разрыв в способностях к социальному пониманию между человеком и шимпанзе, возникает еще до овладения ребенком языком, на основе языка жестов с появлением способности к совместной направленности и совместному вниманию, что становится основой довербального диалога и совместной деятельности ребенка со взрослым. Он также ссылается на известные исследования, доказывающие неспособность к истинно совместной деятельности на основе общей цели у шимпанзе [48].

Особую роль в происхождении собственно человеческой коммуникации Томаселло отводит **кооперативной коммуникации**, под которой имеет в виду «бескорыстную» коммуникацию, т.е. не имеющую очевидной прагматической ценности для данного индивида. Согласно его гипотезе, именно способность к такой кооперации способствовала выживанию и стремительному прогрессу вида *homo sapiens* в процессе эволюции. Будучи эволюционным антропологом, М. Томаселло конечно же ищет обоснования закреплению такого рода способности в процессе эволюции этого вида и его явному преимуществу перед приматами и другими гоминидами. Поэтому

он задается следующими вопросами: «...мы должны объяснить, почему человек-реципиент с готовностью уступает просьбам коммуниканта о помощи и почему коммуникант с готовностью предоставляет помощь реципиенту, безвозмездно предоставляя информацию, которая пойдет тому на пользу. Почему особи, совершающие подобные альтруистические поступки, оставляют больше потомства?» [79].

Автор указывает, что в наши дни кооперативная коммуникация нередко используется в разного рода эгоистических, нечестных, соревновательных индивидуалистических целях, что позволяет сомневаться в том, что не эти контексты, а именно кооперативная коммуникация закладывалась в процессе антропогенеза как коммуникация человеческого типа, принципиально отличная от коммуникации высших приматов. Однако М. Томаселло подчеркивает, что кооперативная коммуникация выстраивалась исключительно внутри видов деятельности, направленных на сотрудничество, а, следовательно, выстроенных в соответствии с совместными целями, и только впоследствии другие виды деятельности, не предполагающие сотрудничества и направленные на достижение некооперативных целей, вобрали в себя кооперативную коммуникацию.

Не имея неопровержимых доказательств своей теории, М. Томаселло выражает уверенность, что его эволюционная гипотеза не является очередной мифологией, «...поскольку общая базовая структура совместных намерений, лежащая в основе как совместной деятельности, так и коммуникативной активности современного человека, несет на себе отчетливую печать их общего эволюционного происхождения.<...> Человеческие навыки речевой коммуникации надстраиваются над этим уже заложенным в ходе эволюции базисом кооперативной коммуникации, наделяя человека предельно гибкой, ничем не ограниченной и самой мощной формой коммуникации на планете» [79].

Предрасположенность человека к сотрудничеству как основа эволюции и прогресса вида дискутируется в философской и антропологической литературе [68]. В этой связи интересно также обратиться к статье «Родословная альтруизма» одного из известных российских генетиков В.П. Эфроимсона, опубликованной в журнале «Новый мир» в 1971 г., когда гонения на генетику в СССР уже ушли в историю [35]. В статье, написанной для широкой публики, приводятся многочисленные аргументы ученого в пользу существования генетической предрасположенности к альтруизму как результату естественного отбора в ходе антропогенеза. Не игнорируя многочисленные страшные страницы человеческой истории, автор настаивает на той же идее, что и М. Томаселло — на идее предрасположенности к кооперативной коммуникации как специфики человеческого вида: «Из этического наследия человека, из арсенала его наследственных норм реакции в каждую историческую эпоху реализуется далеко не все. Для пробуждения, реализации этих общечеловеческих эмоций, конечно, требуется

воспитание. <...> В разные исторические периоды реализуется не весь наследственный этический код, а лишь та его часть, которая соответствует социальным условиям эпохи. Некоторые элементы этического наследства временно перестают проявляться из-за прерыва в передаче необходимых традиций, другие, наоборот, усиливаются, гипертрофируются. Но подспудное существование наследственного кода этических эмоций трудно оспаривать» [35].

Автор выражает уверенность, что в последний миллион лет эволюции был создан какой-то наследственный механизм, предрасполагающий человека к этическим реакциям, альтруизму или тому, что Томаселло называет кооперативной коммуникацией. Конечно, речь идет лишь о предрасположенности к этическим реакциям, В.П. Эфроимсон ссылается здесь на высказывание другого крупного генетика Ф.Г. Добжанского, который допускал существование этических кодов, создаваемых эволюционным процессом, которые при некоторых условиях могут действовать вопреки интересам отдельных индивидов, но при этом быть полезными той группе, к которой эти индивиды принадлежат. В итоге Эфроимсон делает очень оптимистичный для человечества вывод: «Таким образом, закон естественного отбора, самый могущественный из законов живой природы, самый безжалостный и «аморальный» среди них, постоянно обрекавший на гибель подавляющее большинство рождавшихся живых существ, закон уничтожения слабых, больных, в определенных условиях — и именно в тех условиях, в которых создавалось человечество — породил и закрепил инстинкты и эмоции величайшей нравственной силы» [35].

Еще одно важное понятие, разрабатываемое М. Томаселло — это понятие *социальной мотивации* — направленности на другого человека и кооперацию с ним. Очевидно, что ее отсутствие или нарушение будет препятствовать развитию социального понимания, кооперативной коммуникации и социальной адаптации. Понятие социальной мотивации представляется нам особенно важным в контексте проблемы психической патологии; подробный анализ этой проблемы представлен в других статьях [23; 28; 29; 34].

Если М. Томаселло уделяет особое внимание происхождению способности к социальному пониманию в фило- и антропогенезе, то трактат Ч. Фернихоу полностью посвящен анализу учения Л.С. Выготского как основы для создания модели становления способности к социальному пониманию в онтогенезе, под которым он понимает совершенствование механизмов ориентировки человека в ментальных состояниях — как собственных, так и других людей. Наиболее близкими по смыслу к термину «социальное понимание» являются два широко употребляемых в литературе по социальному познанию термина: «теория психического», или ТоМ (theory of mind), а также «ментализация». Анализ этих понятий дан в ряде обзоров [28; 29; 30; 31; 33], поэтому здесь мы не останавливаемся на них подробно.

Как справедливо отмечает Ч. Фернихоу, сам Л.С. Выготский прямо не обращался к проблеме социального понимания и его становления в онтогенезе. Тем не менее, согласно Ч. Фернихоу, ***инновационная модель социального понимания, основанная на идеях Выготского содержит значительный потенциал для решения трех фундаментальных дискуссионных вопросов парадигмы социального познания***: 1) как развивается способность к пониманию ментальных состояний в онтогенезе; 2) в чем причина индивидуальных различий в способностях к социальному пониманию; 3) в чем причины нарушения процесса развития этих способностей.

М. Фернихоу называет *пять идей* Л.С. Выготского, которые имеют важное значение для дальнейшей разработки проблемы социального понимания: 1) *идея о развитии как интериоризации социальных взаимодействий*, которая может объяснить растущее число доказательств того, что способность детей к пониманию психических состояний других людей коренится не столько в наследственности, сколько в их опыте социальных взаимодействий; 2) *концепция зоны ближайшего развития*, которая может объяснить, почему сензитивность матери и других близких взрослых к актуальным и потенциальным возможностям ребенка способствует лучшему развитию социального понимания; 3) *идея наивного участия* в деятельности взрослых, которую ребенок пока не понимает, но с помощью взрослого начинает все лучше осваивать: так ребенок начинает употреблять слова, обозначающие психические состояния до того, как полностью понимает их смысл [65], т. е. речь идет о «хрупком первичном социальном понимании» [47]; 4) положение об определяющей роли *знакового опосредствования, особенно роли языка* для развития высших познавательных процессов проливает свет на свидетельстве о важной роли языка в развитии процессов социального познания [39]; 5) наконец, *положение о роли конкретной культуры и освоении ее ребенком в процессе развития (enculturation)* побудила ряд авторов ссылаться на Выготского в связи с данными о разнице в моделях психического, создаваемых людьми в разных культурах [38, 65].

Ч. Фернихоу перечисляет тех западных исследователей социального понимания, которые опираются в своих работах на идеи Л.С. Выготского: К. Nelson, подчеркнувшая продуктивность идеи интериоризации для исследований развития социального познания в онтогенезе; G. Carpendale и C. Levis [47], попытавшиеся соединить идеи Пиаже и Выготского и подчеркнувшие важность эпистемологической триады, в которой взрослый и ребенок занимают разную позицию по отношению к объекту реальности, что побуждает ребенка соотносить эти позиции и различать собственное ментальное состояние и состояние другого; D. Symons [69], оттолкнувшийся от теории интериоризации Выготского для объяснения процесса овладения языком, описывающим ментальные состояния.

Согласно Ч. Фернихоу в основу его модели социального понимания положены две ключевые идеи,

выдвинутые Л.С. Выготским еще в первой половине прошлого столетия: 1) идея о важности знакового опосредствования для психического функционирования; 2) идея диалогической природы высших психических функций.

Начнем со второй идеи, *идеи диалогичности мышления*, которую Ч. Фернихоу развивает и оформляет в модель с таким же названием — *dialogical thinking (DT) model*. Этой модели посвящена большая часть трактата, поэтому остановимся на ней подробнее. Анализируя широко известный спор между Пиаже и Выготским, а также их последователями о функции эгоцентрической речи, Ч. Фернихоу приводит многочисленные эмпирические свидетельства в пользу позиции Л.С. Выготского о регуляторной функции этой формы речи и ее транзитного характера на пути ко внутренней речи. Он также привлекает бахтиновскую теорию диалогичности мышления [2] как важное развитие теоретических разработок Л.С. Выготского. Приложение этих разработок к проблеме социального понимания приводит Ч. Фернихоу к формулировке центрального положения его модели развития социального понимания, которая позволяет объяснить целый ряд феноменов онтогенеза, хотя, как признает сам автор, требует дальнейшей эмпирической проверки.

Описывая механизмы развития социального понимания, Ч. Фернихоу опирается на три этапа развития социального понимания, выделенные М. Томаселло: 1) восприятие другого как интенционального, т. е. имеющего определенную направленность и намерения, субъекта (*intentional subject*) — возраст от 9 месяцев до полутора лет; 2) восприятие другого как ментального субъекта (*mental subject*), т. е. обладающего своим собственным психическим состоянием, отличным от моего — возраст около двух лет; 3) восприятие другого как рефлексивного субъекта (*reflexive subject*), т. е. способного иметь представление о собственном психическом состоянии — возраст около четырех лет. Сам М. Томаселло подробно описывает предпосылки возникновения первого этапа как в фило-, так и в онтогенезе, но не дает ответа на вопрос, как, на основе каких механизмов становится возможным переход от первого этапа, доступного и высшим приматам, ко второму, связанному с возникновением уже специфически человеческой способности к пониманию ментальных состояний других людей.

И тут обе ключевые идеи Л.С. Выготского — о диалогичности мышления и о его знаковом опосредствовании — используются Ч. Фернихоу для трактовки особой роли эгоцентрической речи — центрального феномена этого периода. Овладение языком Выготский рассматривает как огромный скачок в развитии когнитивных функций, которые приобретают опосредованный характер. Согласно гипотезе Ч. Фернихоу, в период перехода ко второму этапу (т. е. в возрасте около двух лет) у ребенка появляется эгоцентрическая речь, которая играет не только

функцию регуляции его собственного поведения в виде самоинструирования, но и представляет собой экстериоризованный диалог со взрослым, в котором могут быть представлены разные позиции в отношении того или иного объекта реальности, что принципиально важно для зарождения способности воспринимать другого как отдельного ментального субъекта со своим видением реальности. Нередко дети в этом возрасте говорят вслух сами с собой, меняя позицию: «мышка хочет молока — нет, мышка не хочет молока, не надо лить; я пойду одна — нет, одной нельзя». Дж. Верч и С. Стоун показали в своих экспериментах, как ребенок, который решает какую-то задачу совместно и в диалоге с матерью, позднее при самостоятельном решении повторяет этот диалог сам в эгоцентрической речи, регулируя процесс собственного решения [84]².

Согласно Ч. Фернихоу, такого рода диалог даже важнее для способности понимать психическое состояние другого человека как отличное от собственного, чем овладение ребенком словарем для описания психологических состояний, как считают некоторые авторы [47]. Интериоризация этого диалога, согласно Ч. Фернихоу, и есть основа диалогического мышления, которое, в свою очередь, является основой способности вставать на другую точку зрения, видеть реальность с разных позиций, т. е. способности к социальному пониманию (или, в другой терминологии, к ментализации, к созданию теории психического состояния другого человека).

Диалогическая модель развития социального понимания, разработанная Ч. Фернихоу на основе культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготского, отличается от позиции последователей Пиаже, отрицающих особую опосредствующую роль языка и знаковых систем в социальном понимании. Анализируя эти отличия, Ч. Фернихоу указывает, что язык рассматривается в этой традиции как возможность говорить о психологическом мире [47] или же как источник информации о социальном мире, но не в функции опосредствования мышления и поведения. Это приводит к игнорированию важнейшей роли появления языка в формировании внутреннего диалога как предполагаемой основы социального понимания.

Языковое опосредствование мышления и поведения начинается, согласно Л.С. Выготскому, с эгоцентрической речи ребенка. Этот же принцип Ч. Фернихоу распространяет на скачок в развитии социального понимания от стадии восприятия другого как интенционального субъекта к стадии восприятия другого как ментального субъекта, обладающего независимой позицией и своим взглядом на мир. Для подтверждения своей гипотезы Ч. Фернихоу, следуя генетическому методу, проводит специальное исследование. Он предположил, что если гипотеза о важности эгоцентрической речи верна, то успешность решения задач на социальное понимание у детей будет прямо

² Этот же факт подтверждают также многочисленные исследования российских специалистов, обзор которых не входит в задачи данной статьи.

связана с представленностью эгоцентрической речи на возрастном пике ее развития. В период же ее угасания, когда излишняя представленность эгоцентрической речи свидетельствует о задержке ее интериоризации во внутренний диалог, эта связь будет обратной, а именно, чем больше выражена эгоцентрическая речь, тем хуже будут решаться детьми задачи на социальное понимание. Срезовое исследование трех групп детей разного возраста с представлением соответствующих возрасту задач на социальное понимание полностью подтвердило эту гипотезу [55].

Свою модель автор разрабатывает с целью объяснения механизмов возникновения социального понимания в онтогенезе и взаимосвязи между его развитием (в том числе атипичным) и характером социального окружения. Особый вызов для современных исследователей автор видит в необходимости дальнейшего изучения когнитивных процессов, лежащих в основе интериоризации внешнего диалога со взрослым во внутренний диалог, а также в продолжении сбора широкого спектра доказательств роли типичного и нетипичного социального опыта в развитии социального познания.

Первые исследования влияния факторов социальной среды на успешность развития социального понимания у детей проводились в начале 1990-х гг. и зафиксировали целый ряд прямых корреляционных связей, которые указывают на важную роль семейных факторов. Среди них: семейные коммуникации, касающиеся эмоций и психических состояний [52]; число старших сиблингов [66]; материнская способность к осознанию и рефлексии эмоциональных состояний [63; 56]; материнская способность к ментализации, или построению внутренних психических репрезентаций причин собственного поведения и поведения других людей [71]; тип привязанности [58] и социально-экономический статус семьи. Интересные факты были обнаружены в лонгитюдных исследованиях в связи выявлением периодов действительности разных семейных факторов. Meins с коллегами [64] показала что фактор материнской способности к ментализации и диалогу с ребенком именно на ранних стадиях развития оказывает фасилитирующее влияние на дальнейшее развитие социального понимания, в то время как в ряде теорий ожидалось, что более важным окажется фактор обсуждения с ребенком психологических состояний и внутреннего мира на более поздних стадиях развития. Важной задачей является исследование такого фактора, как употребление лексики, описывающей ментальные состояния в диалоге ребенка и матери. Согласно Ч. Фернихоу, использование такой лексики в эгоцентрической речи ребенка менее важно для становления способности к социальному пониманию, чем степень диалогичности эгоцентрической речи, т. е. представленность в ней разных позиций по отношению к объекту. Однако доказательство этой гипотезы требует дальнейших генетических исследований с использованием лонгитюдного дизайна. Наибольшее влияние на развитие социального познания оказывают семей-

ные коммуникации с родителями и сиблингами [47]. Видимо, этот первый опыт во многом переносится потом на других людей.

Ч. Фернихоу ставит ряд важных вопросов для дальнейших исследований развития социального понимания в онтогенезе: 1) какие социальные интеракции наиболее важны для развития социального понимания; 2) как они соотносятся с другими факторами, которые играют роль в этом развитии; 3) какие именно особенности поведения близких взрослых способствуют интериоризации диалога через эгоцентрическую речь и по какие механизмы; 4) на каких этапах развития эти влияния имеют наибольший эффект.

Линия Л.С. Выготского и линия Дж. Боулби — возможна ли интеграция этих двух фундаментальных теорий развития?

Освещение этого вопроса требует отдельной статьи, так как именно работы Дж. Боулби служат основной опорой для важнейшего направления в исследовании социальных когниций. Известным представителем этого направления является Питер Фонаги — один из наиболее крупных современных представителей британской психодинамической традиции [56; 58]. П. Фонаги посвятил многочисленные труды проблеме пограничного расстройства личности (ПРЛ), центральной характеристикой которого является нарушение межличностных отношений. В процессе поиска механизмов этого центрального нарушения П. Фонаги обращается вначале к теории привязанности Дж. Боулби, а затем к понятию ментализации, т. е. к процессам, которые Ч. Фернихоу называет социальным пониманием. Многочисленные исследования доказывают глубокие нарушения способности к ментализации — пониманию психологических состояний других людей — при ПЛР, а разработанная им совместно с Энтони Бейтманом терапия пограничного расстройства, основанная на развитии способности к ментализации, доказала свою эффективность [42]. В данной статье у нас нет возможности подробно остановиться на последних разработках П. Фонаги, посвященных проблеме социального познания и его нарушений. Укажем только, что он подчеркивал необходимость интерперсонального подхода к этой проблеме, не в последнюю очередь отталкиваясь от трудов Дж. Боулби.

Основимся на некоторых положениях концепции Дж. Боулби, которые, на наш взгляд, имеют принципиальное значение для дальнейшей разработки концепции развития способности к социальному познанию в онтогенезе [3; 4].

Дж. Боулби, так же, как и М. Томаселло, фиксирует определенную преемственность эволюционно сложившихся адаптивных механизмов у животных и человека и постулирует врожденный характер потребности в привязанности, как у высших животных, так и у человека. Г.В. Бурменская указывает на то, что это положение вступает в определенное противо-

речие с культурно-историческим подходом к развитию психики, принятым в отечественной психологии [5]. Однако наличие натуральных, природных психических функций никогда не отрицалось Л.С. Выготским. Не рассматривая ребенка как «*tabula rasa*», он пишет об их преобразовании в процессе развития и превращении в высшие психические функции. Аналогом этого различия в концепции Дж. Боулби являются глубинная и семантическая память. Если первая сохраняет опыт в довербальной форме, то вторая, возникающая у ребенка после овладения речью, хранит информацию в вербальной форме. Однако очевидно, что первая оказывает существенное влияние на характер переработки информации и сознательные процессы.

Е.О. Смирнова [25] считает, что *обращение теории привязанности к эмоциональным взаимоотношениям ребенка и взрослого на ранних этапах онтогенеза способствует пониманию сущности и происхождения диалогизма сознания и самосознания ребенка*. Она также отмечает ее важность для разработки проблемы невербального «языка» внутреннего глубинного слоя сознания, элементы которого Л.С. Выготский называл «знаками без значения», т. е. знаками без конкретного семантического содержания, но обращенными к другому и диалогичными по своей природе, а значит, обеспечивающие возможность и необходимость функции «означивания».

Хотя в отечественной психологии разработано моделирующее представление о развитии как совершающемся в диалогическом эмоциональном контакте с другим человеком, значение эмоциональной связи между ребенком и взрослым мало исследовалось в отечественной традиции, в том числе в связи с распространенной в советский период ценностью общественного воспитания. Как отмечает Е.О. Смирнова «...в нашей традиции обычно определяющий акцент делался на совместной деятельности ребенка и взрослого или на общении, понимаемом как деятельность, где взрослый рассматривается как фактор становления самосознания ребенка» [25]. Далее она указывает, что отношение взрослого в рамках концепции Дж. Боулби является не средством, а сущностью, содержанием самосознания ребенка: «В фокусе теории привязанности находится не содержание деятельности (общения), а «чистое» отношение взрослого к ребенку, которое интериоризуется и формирует детское самосознание. Я и Другой (взрослый) существуют в понятии «рабочая модель» в неразрывном единстве и не могут быть разделены, хотя бы условно, на две независимые части» [25].

В своих теоретических и эмпирических исследованиях личностных расстройств Е.Т. Соколова предпринимает попытку синтеза теории объектных отношений, культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и идей М.М. Бахтина о диалогической природе сознания и указывает на важную роль раннего опыта в формировании довербальных форм восприятия мира социальных отношений [26].

Важным для Дж. Боулби является представление о непрерывном развитии систем управления и неразрывной связи системы управления матери и ребенка. Помимо потребности в привязанности он постулирует врожденную потребность в исследовательской деятельности и рассматривает развитие в раннем возрасте как динамическое неразрывное единство систем управления следующими формами поведения: поведение привязанности у ребенка, исследовательское поведение у ребенка, поведение привязанности у матери, остальные виды активности у матери. Фактически мать и ребенок рассматриваются как единая система, которая продуцирует рабочую модель — основу для поведения с другими людьми и в дальнейшей жизни.

По мере развития первоначально слепое инстинктивное поведение преобразуется в более сложное, при котором средства достижения цели могут гибко меняться в зависимости от обстоятельств, рабочие модели приобретают все более целостный константный и дифференцированный характер. Способность к корректировке рабочих моделей — важнейшее условие психического здоровья. Дж. Боулби отводит важную роль сознательной корректировке, употребляя такие понятия, как рефлексия и метаорганизуемая деятельность.

Ранний опыт отношений с матерью и сформированное в раннем детстве отношение привязанности в значительной степени определяет дальнейшую жизнь, прежде всего характер отношений ребенка с другими людьми. И хотя Дж. Боулби по многим вопросам остро полемизирует с З. Фрейдом, в плане оценки важности роли раннего детства в психическом здоровье он разделяет его позицию. Этот принцип реализуется также в представлении об определенных чувствительных периодах для запуска врожденных систем регуляции разных форм поведения, прежде всего поведения привязанности и исследовательского поведения. Отсутствие адекватных условий для запуска этих систем, прежде всего надежного объекта привязанности, который находится в постоянном контакте с ребенком и чуток к его потребностям, приводит к нарушениям развития и различным психическим расстройствам.

Какие еще идеи и понятия Л.С. Выготского и его российских последователей требуют пристального внимания для дальнейшей разработки парадигмы социального познания?

На наш взгляд, многие проблемы и неясности в исследованиях социального познания позволяют разрешить положение Л.С. Выготского о натуральных и высших психических функциях и их происхождении [7; 8; 9; 10; 16]. И хотя, как было показано выше, на это понятие опирается в своих разработках М. Томаселло [79], на наш взгляд, его потенциал еще далеко не исчерпан. Согласно этому положению в процессе развития натуральных функций внимания, памяти,

мышления, носящих произвольный характер, не обладающих качествами опосредованности и осознанности, идет созревание определенных структур мозга и подготовка ко второму пути развития психики, определяющему скачок к высшим психическим функциям, — культурно-историческому. Если рассматривать процесс социального познания как имеющий такую же *двойственную природу*, то и возможные нарушения социального познания становятся более понятными.

1. Они могут быть следствием нарушений развития натуральных функций, связанных с патологией определенных связей в центральной нервной системе, которые могут носить как врожденный, так и приобретенный в результате биологических вредностей характер.

2. Они могут быть связаны с психической депривацией в первые годы жизни, когда, например, отсутствуют необходимые условия для развития натуральной функции СП, в виде дефицита стабильного позитивно окрашенного эмоционального диалога с близким взрослым.

Наконец, возможно и сочетание первого и второго факторов, блокирующих развитие здоровой, надежной привязанности, по Дж. Боулби, являющейся основой для *эмоционального диалога со взрослым; этот диалог, по нашей гипотезе, является натуральной функцией социального познания*, из которой рождается совместная интенциональность и внешний диалог, который затем интериоризируется и становится основой диалогического и даже полифонического мышления как основы понимания психических состояний других людей.

Итак, разные по природе дефекты в развитии натуральной функции СП препятствуют развитию его высших форм в виде рефлексивной, сознательной регуляции этих процессов на основе различных, заложенных не в мозге, а в культуре инструментов, которые транслируются ребенку в отношениях с другими людьми.

Свою теорию развития психики Л.С. Выготский называл то культурной, то инструментальной, то исторической. Эту тройственность А.Р. Лурия поясняет следующим образом «Каждый из этих терминов отражал различные черты предложенного им нового подхода в психологии. Каждый из них подчеркивал различные источники общего механизма, при помощи которого общество и его история создают структуру тех форм деятельности, которые отличают человека от животных» [18].

«*Инструментальный*» аспект определял опосредованное, орудийное строение высших форм психической деятельности. «*Культурный*» включал социально детерминируемые способы получения знаний и виды орудий, как физических, так и умственных. «*Исторический*» дополнял «культурный» идеей о том, что эти средства развиваются и изменяются в процессе истории и культурной эволюции человечества.

Таким образом, мы фиксируем еще одно важнейшее положение Л.С. Выготского, которое пока недо-

статочно оценено зарубежными исследователями социального познания — *положение об орудийном, или инструментальном характере человеческой психики*. Между тем, это положение является основой *педагогике «обходных путей»* (см. ниже), реабилитационных программ и любых других программ и психотерапевтических интервенций, направленных на преодоление дефицитов социального понимания как в норме, так и в патологии. Для высшей психической функции социального познания эти необходимые инструменты включают: богатый эмоциональный словарь, навыки улавливания своих мыслей и чувств, понимания их связи с конкретными ситуациями взаимодействия, навыки выживания и проверки гипотез относительно психического состояния и намерений другого человека и т. д.

Отсутствие этих внутренних средств или инструментов психики ведет к неспособности регулировать собственное психическое состояние и понимать внутреннюю жизнь других, а значит, к неизбежным конфликтам, социальной и эмоциональной дезадаптации, повышенному уровню стресса. Недоразвитие натуральной функции социального познания в виде отношений привязанности и эмоционального диалога тормозит развитие высших функций социального познания — такого важного новообразования, как диалогическая внутренняя речь, на основе которой надстраивается необходимый инструментарий для построения ментальных образов себя и другого. Дефицитность инструментария для регуляции как своего психического состояния, так и межличностных отношений может определяться разными факторами и быть выражена в разной степени при разных психических расстройствах, образуя соответствующие спектры или континуумы. Как формирование более надежной привязанности и способности к диалогу, так и передача культурного инструментария в виде знаний и навыков социального познания должны стать задачами педагогической и психотерапевтической работы.

Подобно тому, как глухота и слепота блокируют возможности обучения и усвоения ребенком культурного инструментария, у детей с аутизмом нарушаются базовые натуральные процессы социального познания в виде трудностей установления эмоционального контакта взрослого с ребенком, страдающим аутизмом, в основе которых могут лежать определенные дефекты нервной системы. Особое внимание Л.С. Выготского к подобным нарушениям развития было связано с поисками *обходных путей трансляции культурного опыта* там, где обычные пути оказываются перекрытыми или недоступными [8]. Подобно тому, как глухота и слепота у детей требуют поиска обходных путей, для освоения культурного инструментария, организующего их психические функции, освоение детьми с аутизмом культурных инструментов, организующих их социальное познание, также требует поиска обходных путей. Такие пути описаны на примере случаев преодоления даже самых тяжелых форм аутизма [36].

Еще одна принципиальная для исследований социального познания идея Л.С. Выготского касается **связи аффекта и интеллекта**. Б.В. Зейгарник любила цитировать слова Л.С. Выготского о том, что отрыв мышления от аффекта закрывает путь к пониманию мышления. Лишь в самые последние годы в потоке исследований социального познания появляются отдельные работы, в которых поднимается вопрос о значимости проблемы мотивации общения для понимания механизмов СП, среди них теория моделей отношений (relational models theory) А. Фиске [44]. Создается впечатление, что до последнего времени **проблема мотивации оставалась слепым пятном для специалистов, изучающих СП** [43]. И здесь необходимо упомянуть понятие социальной мотивации, введенное М. Томаселло, дальнейшая разработка которого представляется чрезвычайно важной. М. Томаселло упоминает о том, что для развития социального познания необходимо, чтобы ребенок получал удовольствие от общения, это также необходимое условие формирования надежной привязанности, по Дж. Боулби [4].

В российской клинической психологии, начиная с 1980 гг., под руководством Б.В. Зейгарник и Ю.Ф. Полякова активно исследовались процессы нарушения социального познания при психической патологии, которые в последнее десятилетие получили развитие в исследованиях влияния **социальной ангедонии** — отсутствия удовольствия от общения, которое приводит к избеганию контактов — на нарушения социального познания у больных шизофренией [23; 34]. Эти исследования позволяют выдвинуть следующую гипотезу: **социальное окружение влияет на создание социальной мотивации, ее актуализацию и развитие или подавление. Снижение социальной мотивации в виде направленности на другого человека приводит к нарушениям в социальном познании и понимании других людей**. В связи этим важно упомянуть еще одно важное понятие Л.С. Выготского — понятие **социальной ситуации развития**.

Кроме того, в свете рассмотренной выше модели Ч. Фернихоу и цитируемых им данных эмпирических исследований эвристичными являются **положение Выготского о революционном характере развития и понятие психических новообразований**, которые переводят психику на принципиально новый уровень развития, как это происходит с появлением способности к социальному пониманию другого как ментального субъекта или позже — как рефлексивного субъекта. По Ч. Фернихоу, постепенная интериоризация внешнего диалога во внутренний на этапе эгоцентрической речи приводит к перестройке всех когнитивных структур. Таким образом, именно появление диалогической внутренней речи можно считать важнейшим новообразованием этого периода. Наконец, **положение о сензитивных периодах развития для определенных высших психических функций** — важная основа для поиска тех условий и механизмов, которые ло-

жатся в основу дальнейшего прогресса в развитии той ли иной функции. В модели Ч. Фернихоу таким сензитивным периодом, когда закладываются основы способности к социальному пониманию, является этап эгоцентрической речи, а механизмом — ее диалогический характер. На этапе закладывания натуральной функции — опорной для более высоких форм социального познания — таким сензитивным периодом, видимо, является раннее детство, когда возникает эмоциональный диалог со взрослым, связанный с позитивным аффектом от такого общения как основы общей, совместной интенциональности и активности ребенка и взрослого.

Важным для дальнейшей разработки проблемы социального познания представляется разрабатываемое в Московской психологической школе **понятие рефлексии** [1; 14; 20; 21]. Одним из многообещающих подходов к проблеме развития, основанным на культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, является **рефлексивно-деятельностный подход** (РДП), разрабатываемый В.К. Зарецким с соавторами при работе с детьми с трудностями в обучении [12; 13; 14]. Не имея возможности подробно останавливаться на основных положениях этого подхода, хочется отметить три из разрабатываемых его аспектами понятий, представляющих особый интерес в свете проблемы развития социального понимания. Понятие **субъектная позиция** [15] с трудом поддается переводу на английский язык, так как речь идет не просто о субъективном взгляде на реальность (perspective), а о деятельном, активном отношении к ней, т. е. выраженной интенциональности позиции — *position of agency*.

Второе понятие — это понятие **сотрудничества**, под которым понимается не просто кооперация (cooperation), но равноправное взаимодействие, при котором взрослый занимает не инструктирующую, а партнерскую позицию (*partners cooperation*), всячески поддерживая субъектную позицию ребенка и подключаясь только по его запросу, т. е. двигаясь в зоне его ближайшего развития.

Здесь интересно отметить, что, обсуждая проблему развития социального понимания в разных культурах, Ч. Фернихоу особо подчеркивает такую характеристику материнского диалога с ребенком, как степень его «инструктивности». Он предполагает, что инструктивность с явным доминированием позиции взрослого не способствует диалогичности эгоцентрической речи, а позднее, после ее интериоризации, и диалогичности мышления. Однако эта проблема некоторых культур, по его мнению, может быть компенсирована общением со старшими сиблингами и сверстниками. Таким образом, фундаментальное положение Выготского о роли культуры в контексте проблемы социального понимания выливается в специфику воспитательных воздействий и характера взаимодействия между близким взрослым и ребенком: партнерского, представляющего две позиции, или же инструктивного — с доминирующей позицией взрослого.

Третье, важное в контексте проблемы социального понимания понятие РДП — это понятие *рефлексии* (*reflection*), под которым понимаются не просто метакогниции, как это обычно бывает в работах зарубежных исследователей, а способность к пониманию и осознанию способов действия. Практика РДП, анализ многочисленных трудных случаев показывает, что формирование субъектной позиции у детей с трудностями в обучении на основе разработанных в рамках РДП технологий приводит к революционному прорыву по разным направлениям развития, включая контакты с другими людьми. Поддержка и стимулирование субъектной позиции ребенка в совместной деятельности со взрослым и развитие способности к рефлексии этой деятельности приводили к осознанию и рефлексии неверных способов действия, а также эмоциональных трудностей, постановке собственных целей, освоению адекватных способов действия, преодолению выученной беспомощности.

Еще одно важное положение Л.С. Выготского, на которое опирается РДП, выражается в емкой формуле: *один шаг в обучении — сто шагов в развитии*. Представители подхода обосновывают и демонстрируют на практике, что в процессе преодоления учебных трудностей могут решиться многие другие проблемы развития, при условии, что это преодоление направлено на развитие, а не на дрессуру в виде инструктажа делать по образцу. Так, развитие рефлексии и субъектной позиции в процессе сотрудничества со взрослым, по нашей гипотезе, неизбежно приводит к развитию диалогического мышления и компенсирует дефициты этой способности, так как в этом сотрудничестве всегда присутствуют две неза-

висимые и равноправные позиции — позиция ребенка и позиция взрослого.

В коммуникации со взрослым по поводу совместной деятельности по преодолению учебных трудностей, а также связанных с ними психологических состояний, ребенок начинает фиксировать разные позиции, причем первоначально — в диалоге со взрослым, потом — в процессе рассуждения вслух (важный компонент технологии РДП, основанный на включении громкой речи и связанный с теорией формирования умственных действий П.Я. Гальперина). Таким образом, закладывается важнейшая основа социального понимания, для которого (в чем нельзя не согласиться с Ч. Фернимоу) диалогическое мышление с представленностью разных позиций не менее, а может быть и более важно, чем овладение психологическим словарем. Первое можно рассматривать как важнейший механизм, а второе — как инструмент и важное условие социального понимания. Однако гипотезу о прогрессе способности к социальному пониманию в процессе занятий на основе техник рефлексивно-деятельностного подхода еще предстоит проверить в специальных лонгитюдных исследованиях.

В заключение отметим необходимость диалога между современными последователями Л.С. Выготского, разрабатывающими проблему развития и социального понимания в разных традициях, но с опорой на основные методологические идеи культурно-исторической теории. В способности ученых к этому диалогу залог преодоления очередного кризиса и биологического редуционизма, захлестнувшего современную психологическую науку и связанные с ней науки о психическом здоровье и патологии.

Финансирование

Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского Научного Фонда (грант № 14-18-03461).

Литература

1. Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: автореф. дисс... докт. психол. наук. М., 2002. 45 с.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. Киев: Next, 1994. 511 с.
3. Боулби Д. Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 480 с.
4. Боулби Д. Создание и разрушение эмоциональных связей. М.: Академический проект, 2004. 232 с.
5. Бурменская Г.В. Проблемы онто- и филогенеза привязанности к матери в теории Джона Боулби: предисловие // Д. Боулби. Привязанность. М.: Гардарики. 2003. С. 212.
6. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса: Собр. соч.: в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 291—436.
7. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций: Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1984. С. 133—163.
8. Выготский Л.С. Принципы социального воспитания глухонемых детей: Собр. соч.: в 6 т. Т. 5. М.: Педагогика 1983. С. 101—115.
9. Выготский Л.С. Проблемы детской (возрастной психологии): Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 243—432.

10. Выготский Л.С. Проблема высших интеллектуальных функций в системе психотехнического исследования // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 105—111.
11. Давыдов В.В., Рубцов В.В., ред. Развитие рефлексивных процессов младших школьников в учебной деятельности. Новосибирск, 1995. 226 с.
12. Зарецкий В.К. Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 96—104.
13. Зарецкий В.К. Эвристический потенциал понятия «зона ближайшего развития» // Вопросы психологии. 2008. № 6. С. 13—26.
14. Зарецкий В.К. Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психолого-педагогической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 8—37.
15. Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К., Кулагина И.Ю. Методика исследования субъектной позиции учащихся // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 98—109.
16. Коул М. Переплетение филогенетической и культурной истории в онтогенезе. Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 3—16.

17. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 253 с.
18. Леонтьев А.А. Лев Семенович Выготский. М.: Просвещение, 1990. 158 с.
19. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. М.: Изд-во МГУ, 1982. 388 с.
20. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
21. Рычкова О.В., Холмогорова А.Б. Концепция «социального мозга» как основы социального познания и его нарушений при психической патологии. Часть I. Концепция «социальный мозг» — продукт современной нейронауки // Культурно-историческая психология. 2012 (а). № 3. С. 86—94.
22. Рычкова О.В., Холмогорова А.Б. Концепция «социального мозга» как основы социального познания и его нарушений при психической патологии. Часть II. Концепция «социальный мозг» — структурные компоненты и связь с психопатологией // Культурно-историческая психология. 2012 (б). № 4. С. 86—95.
23. Рычкова О.В., Холмогорова А.Б. Социальная ангедония и нарушения социальной направленности при шизофрении // Сб. материалов науч. конф. «Теоретические и прикладные проблемы медицинской (клинической) психологии». ФГБУ «Научный центр психического здоровья» РАМН, М.: МГППУ, 2013. С. 92—93.
24. Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Прусакова О.А. Модель психического на онтогенезе человека. М.: Институт психологии РАН, 2009. 412 с.
25. Смирнова Е.О. Теория привязанности: концепция и эксперимент // Вопросы психологии, 1995. № 3. С. 149.
26. Соколова Е.Т., Николаева В.В. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. М.: SVR-Аргус, 1995. 359 с.
27. Холмогорова А.Б. Нарушения рефлексивной регуляции познавательной деятельности при шизофрении: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1983. 38 с.
28. Холмогорова А.Б. Обострение борьбы парадигм в науках о психическом здоровье: в поисках выхода // Социальная и клиническая психиатрия. 2014. № 4. С. 53—61.
29. Холмогорова А.Б. Природа нарушений социального познания при психической патологии // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 4. С. 8—26.
30. Холмогорова А.Б., Воликова С.В., Пуговкина О.Д. Социальное познание и его нарушения в процессе онтогенеза. Часть 1: История и современное состояние проблемы // Вопросы психологии. 2015 (а). № 5. С. 1—11.
31. Холмогорова А.Б., Воликова С.В., Пуговкина О.Д. Социальное познание и его нарушения в процессе онтогенеза. Часть 2: Модели и методы исследования // Вопросы психологии. 2015 (б). № 6. (В печати).
32. Холмогорова А.Б., Зарецкий В.К. Может ли быть полезна российская психология в решении проблем современной психотерапии: размышления после XX конгресса интернациональной федерации психотерапии (IFP). [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2010. № 4. URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru) (дата обращения 8. 11. 2010).
33. 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—118.
34. Холмогорова А.Б., Минакова К.Ю. Социальная ангедония, депрессия и социальный интеллект у больных шизофренией: существует ли связь? // Психическое здоровье. 2014. № 12. С. 52—69.
35. Эфроимсон В.П. Родословная альтруизма // Новый мир. 1971. № 10.
36. Юханссон И. Особое детство. М.: Теревинф, 2010. 86—98.
37. Adolphs R. The neurobiology of social cognition // Curr. Opin. Neurobiol. 2001. Vol. 11 (2). P. 231—239.
38. Astington J.W., Jenkins J.M. Theory of mind development and social understanding // Cognition and Emotions. 1995. Vol. 9. P. 151—165.
39. Astington J., Baird J. Why language matters for theory of mind. Oxford: Oxford University Press, 2005. 355 p.
40. Baron-Cohen S., Leslie A.M., Frith U. Does the autistic child have a 'theory of mind' // Cognition. 1985. Vol. 21. P. 37—46.
41. Baron-Cohen S., Wheelwright S., Hill J., Raste Y., Plumb I. The «Reading the Mind in the Eyes» Test Revised Version: A Study with Normal Adults, and Adults with Asperger Syndrome or High-functioning Autism // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2001. Vol. 42 (2). P. 241—251.
42. Bateman A., Fonagy P. Psychotherapy for borderline personality disorder. Mentalization-based treatment. Oxford: Oxford university press, 2003. 381 p.
43. Bohl V. We read minds to shape relationships // Philosophical Psychology. 2014. Vol. 3. P. 347—351.
44. Bohl V., Fiske A.P. In and Out of Each Other's Bodies: Theory of Mind, Evolution, Truth, and the Nature of the Social. Maurice Bloch. Boulder, CO: Paradigm, 2012. 161 p.
45. Brothers L. The social brain: A project for integrating primate behaviour and neurophysiology in a new domain // Concepts Neuroscience. 1990. Vol. 1. P. 227—251.
46. Burns J. The social brain hypothesis of schizophrenia // World psychiatry. 2006. Vol. 5(2). P. 77—81.
47. Carpendale J., Lewis C. How children develop social understanding. Oxford: Blackwell, 2006. P. 1239—1247.
48. Crawford M. The cooperative solving of problems by young chimpanzees // Comparative psychology monographs. 1937. Vol. 14. P. 1—88.
49. Cuthbert B.N. The RDoC framework: facilitating transition from ICD/DSM to dimensional approaches that integrate neuroscience and psychopathology // World Psychiatry. 2014. № 13. P. 28—35.
50. Cutting A.L., Dunn J. Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: individual differences and interrelation // Child Development. 1999. Vol. 70. P. 853—865.
51. Dorris L., Espie C.A. Knott F., Salt J. Mind-reading difficulties in the siblings of peoples with Asperger's syndrome: evidence for a genetic influence in the abnormal development of a specific cognitive domain // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2004. Vol. 45. P. 412—418.
52. Dunn J., Brown J., Bearsdall L. Family talk about feeling states and children's later understanding of others emotions // Developmental Psychology. 1991. Vol. 27. P. 448—455.
53. Eley T.C., Stirling L., Ehlers A., Clark D.M. Attentional biases and childhood anxiety: a pilot study. Kesented at the British Psychological Society Developmental Section Annual Conference, University of Sussex, 2002.
54. Fernyhough C. Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialogue, and the development of social understanding // Developmental Review. 2009. Vol. 28. P. 225—262.
55. Fernyhough C., Meins E. Private speech and theory of mind: Evidence for developing interfunctional relations // Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation / A. Winsler, C. Fernyhough & I. Mon-tero. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. P. 315—329.

56. *Fonagy P., Gergely G., Jurist E.L., Target M.* Affect regulation, mentalization, and the development of self. N. Y.: Other Press, 2002. P. 579.
57. *Fonagy P., Gergely G., Jurist E.L., Terget M.* Affect regulation, mentalization, and the development of self. N. Y.: Other Press. 2003. P. 592.
58. *Fonagy P., Steele H., Moran G., Steele M., Higgitt A.* The capacity for understanding mental states: the reflective self in parent and child and its significance for security of attachment // *Infant Mental Health Journal*. 1991. Vol. 12. P. 201–218.
59. *Frances A.* RDoC is necessary, but very oversold // *World Psychiatry*. 2014. № 13. P. 48–49.
60. *Frith C.* The cognitive neuropsychology of schizophrenia. N. J., 1992. P. 167.
61. *Hughes C., Cutting A.L.* Nature, nurture, and individual differences in early understanding of mind // *Psychological Science*. 1999. Vol. 10. P. 429–432.
62. *Hughes C., Jaffee S.R., Happe F., Taylor A., Caspi A., Moffitt T.E.* Origins of individual differences in theory of mind: from nature to nurture? // *Child Development*. 2005. Vol. 76. P. 356–370.
63. *Meins E.* Security of attachment and the social development of cognition. Hove: Psychology Press, 1997. P. 187.
64. *Meins E., Fernyhough C., Wainwright R., Clark-Carter D., Das Gupta M., Fradley E., Tuckey M.* Pathways to understanding mind: Construct validity and predictive validity of maternal mind-mindedness // *Child Development*. 2003. Vol. 74. P. 1194–1211.
65. *Nelson K.* Towards a collaborative community of minds (Commentary on Carpendale & Lewis) // *Behavioral and Brain Sciences*. 2004. Vol. 27. P. 119–120.
66. *Perner J., Ruffman T., Leekam S.R.* Theory of mind is contagious: you catch it from your sibs // *Child Development*. 1994. Vol. 65. P. 1228–1238.
67. *Phillips M.R.* Will RDoC hasten the decline of America's global leadership role in mental health? // *World Psychiatry*. 2014. № 13. P. 40–41.
68. *Richerson P., Boyd R.* Not by Genes alone. Chicago: The university of Chicago press, 2005. P. 342.
69. *Symons, D.K.* (). Mental state discourse, theory of mind, and the internalization of self-other understanding // *Developmental Review*. 2004. Vol. 24. P. 159–188.
70. *Shaked M., Gmliel I., Yirmiya N.* Theory of mind in young siblings of children with autism // *Autism*. 2006. Vol. 10. P. 173–187.
71. *Sharp K., Fonagy P., Goodyer I.M.* Imaging your child's mind: psychosocial adjustment and mother's ability to predict their children's attributional response styles // *British Journal of Developmental Psychology*. 2006. Vol. 24. P. 197–214.
72. *Sharp K., Fonagy P., Goodyer I.* (Eds.) Social cognition and developmental psychopathology. N. Y.: Oxford University Press, 2008. P. 1–28.
73. *Sharp K., Fonagy P., Goodyer I.* Introduction // Social cognition and developmental psychopathology / K. Sharp, P. Fonagy, I. Goodyer. Introduction (Eds.). N. Y.: Oxford University Press, 2008. P. 1–28.
74. *Sharp K., Fonagy P., Goodyer I.* (Eds.) Social cognition and developmental psychopathology. N. Y.: Oxford University Press, 2008. P. 498.
75. *Suddendorf T., Fletcher-Flinn C.M.* Theory of mind and the origins of divergent thinking // *Journal of Creative Behaviour*. 1997. Vol. 31. P. 169–179.
76. *Sutton J.* ToM goes to school: social cognition and social values in bullying // In *Individual differences in theory of mind: implications for typical and atypical development* / B. Repacholi, V. Slaughter (Eds.) N. Y.: Psychology Press, 2003. P. 99–120.
77. *Taylor M., Carlson S.M.* The relation between individual differences in fantasy and theory of mind // *Child Development*. 1997. Vol. 68. P. 436–455.
78. *Tomasello M.* The Cultural Origins of Human Cognition. Cambridge: Harvard University Press, 1999. P. 256.
79. *Tomasello M.* A Natural History of Human Thinking. Cambridge: Harvard University Press, 2014. P. 192.
80. *Van Hooren S., Versmissen D., Janssen J. et al.* Social cognition and neurocognition as independent domains in psychosis // *Schizophrenia Research*. 2008. Vol. 103. P. 257–265.
81. *Wakefield Jerome C.* Wittgenstein's nightmare: why the RDoC grid needs a conceptual dimension // *World Psychiatry*. 2014. № 13. P. 38–39.
82. *Wertsch J.V.* The regulation of human action and the given-new organization of private speech // G. Zivin (ed.). *The development of self-regulation through private speech*. N. Y.: Wiley, 1979. P. 79–98.
83. *Wertsch J.V.* From social Interaction to Higher Psychological Processes. A Clarification and Application of Vygotsky's Theory // *Human Development*. 2008. Vol. 51. P. 66–79.
84. *Wertsch J., Stone C.* The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of the higher mental functions // J.V. Wertsch (ed.). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. P. 162–179.
85. *Wilde-Astington J.* Sometimes necessary, never sufficient: false-belief understanding and social competence // *Individual differences in theory of mind: implications for typical and atypical development* / B. Repacholi, V. Slaughter (Eds.). N. Y.: Psychology Press. 2003. P. 13–38.

The Role of L.S. Vygotsky's Ideas in the Development of Social Cognition Paradigm in Modern Psychology: A Review of Foreign Research and Discussion on Perspectives

A.B. Kholmogorova*,

Serbsky State Scientific Center for Social and Forensic Psychiatry; Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia,
psylab2006@yandex.ru

The author reflects on the reasons for the increased interest of modern foreign social cognition researchers in L.S. Vygotsky's cultural-historical theory in the light of the existing methodological contradictions and recent empirical data. The paper analyzes the main ideas and concepts of cultural-historical theory that were incorporated in research by Vygotsky's foreign followers, including such prominent experts in the field of social cognition as M. Tomasello and Ch. Fernyhough. It describes the conceptual apparatus and models of development of social cognition in phylo-, anthropo- and ontogenesis proposed by these researchers basing on the ideas of cultural-historical approach. The author especially stresses the importance of the idea of the dialogical nature of human thinking as the foundation for social cognition development in ontogenesis. Also reviewed are the mechanisms underlying the emergence of dialogical thinking from egocentric speech that are described in Ch. Fernyhough's model of social cognition development in ontogenesis. The paper concludes with an analysis of the concepts of cultural-historical theory and its current developments by Russian researchers that are of high heuristic potential for the future development of the paradigm of social cognition.

Keywords: cultural-historical theory, social cognition, social understanding, mentalization, Theory of mind, dialogical thinking, dialogical thinking model, interiorization, egocentric speech, intentional agent, mental agent, social motivation, social anhedonia, cooperative communication, higher and natural mental functions, attachment theory, emotional dialogue, new psychological formations, reflection, subject position, partnership collaboration.

Acknowledgements

The research was conducted with the assistance of the Russian Science Foundation (grant № 14-18-03461).

References

1. Alekseev N.G. Proektirovanie uslovii razvitiya reflektivnogo myshleniya: avtoref. dok. diss. [Designing the conditions for the development of reflective thinking. Ph. D (Psychology) Thesis]. Moscow, 2002. 45 p.
2. Bakhtin M.M. Problemy poetiki Dostoevskogo. [Problems of Dostoevsky's Poetics]. Kiev: Next, 1994. 511 p.
3. Boulbi D. Privyazannost'. [Attachment and Lost. Attachement]. Moscow: Gardarika, 2003. 326 p.
4. Boulbi D. Sozdanie i razrushenie emotsional'nykh svyazei. [The creation and destruction of emotional ties]. Moscow: Akademicheskii proekt, 2004. 326 p.
5. Burmenskaya G.V. Problemy onto- i filogeneza privyazannosti k materi v teorii Dzhona Boulbi. Predislovie k

kn. Boulbi D. Privyazannost'. [Problems of ontogeny and phylogeny of attachment to the mother of John Bowlby's theory. Foreword Attachment Boulbi D.]. Moscow: Gardariki, 2003, pp. 2–12.

6. Vygotskii L.S. Istoricheskii smysl psikhologicheskogo krizisa. Sobr. soch. v 6-ti t. T. 1. [The Historical Meaning of The Crisis in Psychology]. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 291–436.

7. Vygotskii L. S. Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii. Sobr. Soch. v 6-ti t. T. 3. [The development of higher mental functions]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 133–163

8. Vygotskii L. S. Printsipy sotsial'nogo vospitaniya glukhonemykh detei. Sobr. soch. v 6 t. T. 5. [The Principles of Social Education of Deaf and Dumb Children in Russia]. Moscow: Pedagogika, 1983, pp. 101–115.

For citation:

Kholmogorova A.B. The Role of L.S. Vygotsky's Ideas in the Development of Social Cognition Paradigm in Modern Psychology: A Review of Foreign Research and Discussion on Perspectives. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 25–43. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110304

* *Kholmogorova Alla Borisovna*, PhD in Psychology, professor, head of the Laboratory of Clinical Psychology and Psychotherapy, Serbsky State Scientific Center for Social and Forensic Psychiatry; head of the Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, acting dean of the Department of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: *psylab2006@yandex.ru*

9. Vygotskii L.S. Problemy detskoj (vozrastnoj psikhologii). Sobr.soch. v 6-ti t. T. 4. [The Problem of Age]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 243–432.
10. Vygotskii L.S. Problema vysshikh intellektual'nykh funktsii v sisteme psikhotehnicheskogo issledovaniya. [The problem of higher intellectual functions in the system psychotechnical research]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2007, no. 3, pp. 105–111. (In Russ., abstr. in Engl.).
11. Davydov V.V., Rubtsov V.V. razvitie reflektivnykh protsessov mladshikh shkol'nikov v uchebnoj deyatel'nosti. [Development of reflective processes of younger pupils in educational activity]. Novosibirsk, 1995. 226 p.
12. Zaretskii V.K. Zona blizhaishego razvitiya: o chem ne uspel napisat' Vygotskii. [The zone of proximal development: what did not have time to write Vygotsky]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2007, no. 3, pp. 96–104. (In Russ., abstr. in Engl.).
13. Zaretskii V.K. Evristicheskie potentsial ponyatiya "zona blizhaishego razvitiya. [The heuristic potential of the concept of "zone of proximal development]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 2008, no. 6, pp. 13–26
14. Zaretskii V.K. Stanovlenie i sushchnost' reflektivno-deyatel'nostnogo podkhoda v okazanii konsul'tativnoi psikhologo-pedagogicheskoi pomoshchi [Formation and nature of reflective-active approach in providing advisory psychological and educational assistance]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2013, no. 2, pp. 8–37. (In Russ., abstr. in Engl.).
15. Zaretskii Yu.V., Zaretskii V.K., Kulagina I.Yu. Metodika issledovaniya sub'ektnoi pozitsii uchashchikhsya [Methods of study of a subject position of pupils]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and Education], 2014, no.1, pp. 98–109. (In Russ., abstr. in Engl.).
16. Koul M. Perepletenie filogeneticheskoi i kul'turnoi istorii v ontogeneze. [Intertwined phylogenetic and cultural history in the ontogeny]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2007, no. 3, pp. 3–16. (In Russ., abstr. in Engl.).
17. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. [Activity, Consciousness, and Personality]. Moscow: Politizdat, 1975. 253 p.
18. Leont'ev A.A. Lev Semenovich Vygotskii. [Lev Vygotsky]. Moscow: Prosvesheniye, 1990. 158 p.
19. Luriya A.R. Vysshie korkovye funktsii cheloveka. [Higher cortical functions in man]. Moscow: Publ. MGU, 1962. 388 p.
20. Slobodchikov V.I. Isaev E.I. Psikhologiya cheloveka. [Psychology of a man]. Moscow, 1995: Shkola-Press. 384 p.
21. Rychkova O.V., Kholmogorova A.B. Kontsepsiya "sotsial'nogo mozga" kak osnovy sotsial'nogo poznaniya i ego narushenii pri psikhicheskoi patologii. Chast' I. Kontsepsiya "sotsial'nyi mozg" — produkt sovremennoi neironauki. [The concept of the "social brain" as the basis of social cognition and its disorders in mental pathology. Part I. The concept of the "social brain" — a product of modern neuroscience]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2012, no. 3, pp. 86–94. (In Russ., abstr. in Engl.).
22. Rychkova O.V., Kholmogorova A.B. Kontsepsiya "sotsial'nogo mozga" kak osnovy sotsial'nogo poznaniya i ego narushenii pri psikhicheskoi patologii. Chast' II. Kontsepsiya "sotsial'nyi mozg" — strukturnye komponenty i svyaz' s psikhopatologiei. [The concept of the "social brain" as the basis of social cognition and its disorders in mental pathology. Part 2. The concept of the "social brain" — a product of modern neuroscience]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2012, no. 4, pp. 86–95. (In Russ., abstr. in Engl.).
23. Rychkova O.V., Kholmogorova A.B. Sotsial'naya angedoniya i narusheniya sotsial'noi napravlenosti pri shizofrenii. Sb. materialov nauch. konf. [Social anhedonia and violations of social orientation in schizophrenia] *Teoreticheskie i prikladnye problemy meditsinskoj (klinicheskoi) psikhologii* [Theoretical and applied problems of medical (clinical) psychology]. FGBU "Nauchnyi tsentr psikhicheskogo zdorov'ya" RAMN, MGPPU. Moscow, 2013, pp. 92–93
24. Sergienko E.A., Lebedeva E. I., Prusakova O. A. Model' psikhicheskogo v ontogeneze cheloveka. [Theory of mind in human ontogenesis]. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2009. 412 p.
25. Smirnova E.O. Teoriya privyazannosti: kontsepsiya i eksperiment. [Theory of mind in human ontogenesis]. *Voprosy psikhologii* [Questions Of Psychology], 1995, no. 3, 149 p.
26. Sokolova E.T., Nikolaeva V.V.. Osobennosti lichnosti pri pogranichnykh rasstroistvakh i somaticheskikh zabolevaniyakh. [Personality Traits in Borderline Personality Disorders and Somatic Illnesses]. Moscow: SVR-Argus, 1995. 359 p.
27. Kholmogorova A.B. Narusheniya reflektivnoi regulyatsii poznavatel'noi deyatel'nosti pri shizofrenii. Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk. [Violations of the reflexive regulation of cognitive functions in schizophrenia. Ph. D. Psychology. Thesis]. Moscow, 1983. 38 p.
28. Kholmogorova A.B. Obostrenie bor'by paradig v naukakh o psikhicheskome zdorov'e: v poiskakh vykhoda. [Intensification of the struggle paradigm in science Mental Health: Breaking]. *Sotsial'naya i klinicheskaya psikiatriya* [Social and Clinical Psychiatry], 2014, no. 4, pp. 53–61
29. Kholmogorova A.B. Priroda narushenii sotsial'nogo poznaniya pri psikhicheskoi patologii. [The nature of social cognition disorders in the mental pathology]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2014, no. 4, pp. 8–26. (In Russ., abstr. in Engl.).
30. Kholmogorova A.B., Volikova S.V., Pugovkina O.D. Sotsial'noe poznanie i ego narusheniya v protsesse ontogeneza. Chast' 1: istoriya i sovremennoe sostoyanie problem. [Social cognition and violations during ontogeny. Part 1: history and current status of the problem]. *Voprosy psikhologii* [Questions Of Psychology], 2015, no. 5, pp. 1–11
31. Kholmogorova A.B., Volikova S.V., Pugovkina O.D. Sotsial'noe poznanie i ego narusheniya v protsesse ontogeneza. Chast' 2: modeli i metody issledovaniya. [Social cognition and violations during ontogeny. Part 2: history and current status of the problem]. *Voprosy psikhologii* [Questions Of Psychology] (V pechati).
32. Kholmogorova A.B., Zaretskii V.K. Mozhnet li byt' polezna rossiiskaya psikhologiya v reshenii problem sovremennoi psikhoterapii: razmyshleniya posle KhKh kongressa internatsional'noi federatsii psikhoterapii (IFP) [Could be useful Russian psychology in solving the problems of modern psychotherapy: Reflections after the Twentieth Congress of International Federation for Psychotherapy]. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii: elektron. nauch. zhurn.* [Medical psychology in Russia], 2010, no. 4. Available at: <http://medpsy.ru> (Accessed 8.11.2010).
33. Kholmogorova A.B., Zaretskii V.K. Mozhnet li kul'turno-istoricheskaya kontsepsiya L.S. Vygotskogo pomoch' nam luchshe ponyat', chto my delaem kak psikhoterapevty. [Can the cultural-historical theory of Vygotsky help us better understand what we are doing as a psychotherapist]. *Kul'tur-no-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical

- Psychology*, 2011, no. 1, pp. 108–118 (In Russ., abstr. in Engl.).
34. Kholmogorova A.B. Minakova K.Yu. Sotsial'naya angedoniya, depressiya i sotsial'nyi intellekt u bol'nykh shizofreniei: sushchestvuet li svyaz'? [Social Anhedonia, depression, and social intelligence in patients with schizophrenia]. *Psikhicheskoe zdorov'e [Mental Health]*, 2014, no. 12, pp. 52–69
35. Efroimson V.P. Rodoslovnaya al'truizma. [Ancestry altruism]. *Novyi mir [New world]*, 1971, no. 10, pp. 86–98
36. Yukhansson I. Osoboe detstvo. [The special childhood]. Moscow: Terevinf, 2010. 462 p.
37. Adolphs R. The neurobiology of social cognition. *Curr. Opin. Neurobiol*, 2001. Vol. 11 (2). pp.231–239.
38. Astington J.W. Jenkins J.M. Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotions*, 1995. Vol. 9, pp.151–165.
39. Astington J. Baird J. Why language matters for theory of mind. Oxford: Oxford University Press, 2005. 355 p.
40. Baron-Cohen S. Leslie A. M. Frith U. Does the autistic child have a 'theory of mind'. *Cognition*, 1985. Vol. 21, pp. 37–46.
41. Baron-Cohen S. Wheelwright S. Hill J. Raste Y. Plumb I. The "Reading the Mind in the Eyes" Test Revised Version: A Study with Normal Adults, and Adults with Asperger Syndrome or High-functioning Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2001. Vol. 42 (2), pp. 241–251.
42. Bateman A. Fonagy P. Psychotherapy for borderline personality disorder. Mentalization-based treatment. Oxford: Oxford university press, 2003. 381 p.
43. Bohl Vol. We read minds to shape relationships. *Philosophical Psychology*, 2014. Vol. 3, pp. 347–351.
44. Bohl V., Fiske A.P. In and Out of Each Other's Bodies: Theory of Mind. *Evolution. Truth and the Nature of the Social*. Maurice Bloch. Boulder. CO: Paradigm, 2012. 161 p.
45. Brothers L. The social brain: A project for integrating primate behaviour and neurophysiology in a new domain. *Concepts Neurosciense*, 1990. Vol. 1, pp. 227– 251.
46. Burns J. The social brain hypothesis of schizophrenia. *World psychiatry*, 2006. Vol. 5(4), pp. 77–81.
47. Carpendale J.Lewis C. How children develop social understanding. Oxford: Blackwell, 2006., pp. 1239–1247.
48. Crawford M. The cooperative solving of problems by young chimpanzees. *Comparative psychology monographs*, 1937. Vol. 14, pp. 1–88.
49. Cuthbert B.N. The RDoC framework: facilitating transition from ICD/DSM to dimensional approaches that integrate neuroscience and psychopathology. *World Psychiatry*, 2014, no. 13, pp. 28–35.
50. Cutting A.L. Dunn J. Theory of mind, emotion understanding. Language. and family background: individual differences and interrelation. *Child Development*, 1999. Vol. 70, pp. 853–865.
51. Dorris L. Espie C.A. Knott F. Salt J. Mind-reading difficulties in the siblings of peoples with Asperger's syndrome: evidence for a genetic influence in the abnormal development of a specific cognitive domain. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2004. Vol. 45, pp. 412–418.
52. Dunn J. Brown J. Bearsdall L. Family talk about feeling states and children's later understanding of others emotions. *Developmental Psychology*, 1991. Vol. 27, pp. 448–455.
53. Eley T.C Stirling L. Ehlers A. Clark, D.M. Attentional biases and childhood anxiety: a pilot study. Kesented at the British Psychological Society *Developmental Section Annual Conference*, University of Sussex, 2002.
54. Fernyhough C. Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialogue, and the development of social understanding. *Developmental Review*, 2009, pp. 225–262.
55. Fernyhough C. & Meins E. Private speech and theory of mind: Evidence for developing interfunctional relations. In Winsler A. (eds.) *Private speech. executive functioning and the development of verbal self-regulation*. Cambridge: Cambridge University Press., 2009, pp. 315–329.
56. Fonagy P. Gergely G. Jurist E.L. Target M. Affect regulation. mentalization and the development of self. New York: Other Press, 2002, pp. 315–329.
57. Fonagy P. Gergely G. Affect regulation. mentalization and the development of self. New York: Other Press, 2003. 579 p.
58. Fonagy P. Steele H. Moran G. Steele M. Higgitt A. The capacity for understanding mental states: the reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant Mental Health Journal*, 1991. Vol. 12, pp. 201–218.
59. Frances Allen. RDoC is necessary but very oversold. *World Psychiatry*, 2014. no. 13, pp. 48–49.
60. Frith C. The cognitive neuropsychology of schizophrenia. New Jersey. 1992. 167 p.
61. Hughes C. Cutting A.L. Nature. Nurture and individual differences in early understanding of mind. *Psychological Science*, 1999. Vol 10, pp. 429–432.
62. Hughes C. Jaffee S.R. Happe F. Taylor A. Caspi A. Moffitt T.E. Origins of individual differences in theory of mind: from nature to nurture? *Child Development*, 2005. Vol. 76, pp. 356–370.
63. Meins E. Security of attachment and the social development of cognition. Hove: Psychology Press, 1997. 187 p.
64. Meins E. Fernyhough C. Wainwright R. Clark-Carter D. Das Gupta M. Fradley E. Tuckey M. Pathways to understanding mind: Construct validity and predictive validity of maternal mind-mindedness. *Child Development*, 2003. Vol. 74, pp. 1194–1211.
65. Nelson K. Towards a collaborative community of minds (Commentary on Carpendale & Lewis). *Behavioral and Brain Sciences*, 2004. Vol. 27, pp. 119–120.
66. Perner J. Ruffman T. Leekam S.R. Theory of mind is contagious: you catch it from your sibs. *Child Development*, 1994. Vol. 65, pp. 1228–1238.
67. Phillips M. R. Will RDoC hasten the decline of America's global leadership role in mental health? *World Psychiatry*, 2014, no. 13, pp. 40–41.
68. Richerson P. Boyd R. Not by Genes alone. Chicago: The university of Chicago press, 2005. 342 p.
69. Symons, D. K. Mental state discourse. theory of mind and the internalization of self-other understanding. *Developmental Review*, 2004. 24. pp.159–188.
70. Shaked M. Gmliel I. Yirmiya N. Theory of mind in young siblings of children with autism. *Autism*, 2006. Vol. 10, pp. 173–187.
71. Sharp K. Fonagy P. Goodyer I.M. Imaging your child's mind: psychosocial adjustment and mother's ability to predict their children's attributional response styles. *British Journal of Developmental Psychology*, 2006. Vol. 24, pp. 197–214.
72. Sharp K. Fonagy P. Goodyer I. (Eds.) Social cognition and developmental psychopathology. New York: Oxford University Press, 2008, pp. 1–28.
73. Sharp K. Fonagy P. Goodyer I. Introduction. Social cognition and developmental psychopathology. Sharp K., Fonagy P., Goodyer I. Introduction (Eds.), 2008, pp. 1–28.
74. Sharp K. Fonagy P. Goodyer I. (Eds.) Social cognition and developmental psychopathology. New York: Oxford University Press, 2009. 498 p.

75. Suddendorf T. Fletcher-Flinn C.M. Theory of mind and the origins of divergent thinking. *Journal of Creative Behaviour*, 1997. Vol. 31, pp. 169–179.

76. Sutton J. ToM goes to school: social cognition and social values in bullying. In Repacholi B. (eds.) *Individual differences in theory of mind: implications for typical and atypical development*. New York: Psychology Press, 2003, pp. 99–120.

77. Taylor M. Carlson S.M. The relation between individual differences in fantasy and theory of mind. *Child Development*, 1997. Vol. 68, pp. 436–455.

78. Tomasello M. *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press, 1999. 256 p.

79. Tomasello M. *A Natural History of Human Thinking*. Cambridge: Harvard University Press, 2014. 192 p.

80. Van Hooren S. Versmissen D. Janssen J. et al. Social cognition and neurocognition as independent domains in psychosis. *Schizophrenia Research*, 2008. Vol. 103, pp. 257–265.

81. Wakefield Jerome C. Wittgenstein's nightmare: why the RDoC grid needs a conceptual dimension. *World Psychiatry*, 2014, no. 13, pp. 38–39.

82. Wertsch, J. V. The regulation of human action and the given-new organization of private speech. In G. Zivin (ed.) *The development of self-regulation through private speech*. New York: Wiley, 1979.

83. Wertsch J.V. From social Interaction to Higher Psychological Processes. A Clarification and Application of Vygotsky's Theory. *Human Development*, 2008. Vol. 51, pp. 66–79.

84. Wertsch, J. Stone C. The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of the higher mental functions. In J. V. Wertsch (ed.). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, pp. 162–179.

85. Wilde-Astington J. Sometimes necessary. never sufficient: false-belief understanding and social competence. In Repacholi B. (eds.) *Individual differences in theory of mind: implications for typical and atypical development*. New York: Psychology Press, 2003, pp. 13–38.

Теорема Л.С. Выготского «Один шаг в обучении — сто шагов в развитии»: в поисках доказательства

В.К. Зарецкий*,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
zar-victor@yandex.ru

В статье на материале опубликованных работ Л.С. Выготского прослеживается динамика его представлений о развитии ребенка, делается попытка обоснования его высказывания о том, что один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии, как одного из ключевых положений культурно-исторической теории в аспекте ее приложения к проблеме развития ребенка. Это положение ставится в один ряд с двумя другими важнейшими положениями о том, что обучение идет впереди развития, и о зоне ближайшего развития. Приводится многовекторная модель зоны ближайшего развития как одного из концептуальных инструментов рефлексивно-деятельностного подхода к оказанию помощи детям в преодолении учебных трудностей. Приводится описание случая оказания психолого-педагогической помощи, способствующей развитию ребенка-сироты с инвалидностью. Делается вывод о том, что тезис Л.С. Выготского о специфическом характере связи обучения и развития имеет принципиальное теоретическое и практическое значение, в том числе для практики работы с особенными детьми.

Ключевые слова: Л.С. Выготский, культурно-историческая психология, история психологии, психология развития, обучение и развитие, шаг развития, зона ближайшего развития, многовекторная модель зоны ближайшего развития, рефлексивно-деятельностный подход, субъектность, рефлексия, совместная деятельность ребенка и взрослого, дети с особенностями развития, психолого-педагогическая помощь, преодоление учебных трудностей.

Камень, который презрели строители,
стал во главу угла...

*Эпиграф к работе Л.С. Выготского
«Исторический смысл психологического кризиса» (1927 г.)*

Вперед, к Выготскому!

*Призывной лозунг из предисловия к книге
«Три главные проблемы подростка с девиантным поведением»,
посвященной Л.С. Выготскому в связи с его 115-летием*

Преамбула

С точки зрения «тайны развития», в словах Л.С. Выготского, вынесенных в название статьи, заключена основная интрига. Это самое интересное, что может быть сказано про развитие. Если принять слова Л.С. Выготского всерьез, а не видеть в них просто красивую метафору, то из них следует: обучать можно так, что ребенок будет развиваться семимиль-

ными шагами. Ведь если один шаг в обучении будет давать сто шагов в развитии, то снимается сразу множество проблем: задержки, отставания, отклонения и т. п. Проблемы развития превращаются в «технические» задачи поиска того, как выстроить обучение, чтобы обеспечить необходимый темп движения.

Статья посвящена поиску этого гипотетического механизма и является попыткой предложить вариант его описания. Для этого попробуем проследить,

Для цитаты:

Зарецкий В.К. Теорема Л.С. Выготского «Один шаг в обучении — сто шагов в развитии»: в поисках доказательства // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 44–63. doi: 10.17759/chp.2015110305

* *Зарецкий Виктор Кириллович*, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: zar-victor@yandex.ru

меняются ли представления Л.С. Выготского о связи обучения и развития в продолжение всей его психологической деятельности.

Читая Л.С. Выготского, важно помнить, что этот человек успел поработать в сфере психологии всего десять лет. И хотя Л.С. Выготский успел сделать очень много, фантастически много, можно не сомневаться, что гораздо больше он не успел. Именно поэтому к каждой его фразе, брошенной как бы невзначай, следует относиться как к положению, которое может содержать в себе важную идею, над которой следует основательно поразмышлять в поисках глубинного смысла, заключенного в ней потенциала.

Для тех, кто занимается развитием, ищет пути содействия развитию в случаях его задержек и разнообразных отклонений от нормы, таким тезисом является широко известная фраза, первый и единственный раз встречающаяся в текстах Л.С. Выготского в 1934 г. в работе «Мышление и речь» в шестой главе — предпоследней главе в последней из написанных Л.С. Выготским книг [11]. В этой главе, написанной незадолго до смерти¹, когда, критикуя позицию К. Коффки по вопросу взаимоотношения обучения и развития, Л.С. Выготский, находясь как бы в полемическом запале, вдруг делает резкое заявление о том, что «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» [11, с. 230]. И, видимо, обращаясь именно к Коффке, он, чтобы критикуемому им автору было более понятно, использует для метафоры немецкую, а не русскую валюту («Мы обучили ребенка на пфеннинг, а он развился на марку» [11, там же]²).

Удивительно, что, хотя именно эта работа Л.С. Выготского («Мышление и речь»), где содержится столь интригующее заявление, была первой переведена на Западе и издана там в 1962 г., самому этому положению Л.С. Выготского западными учеными не уделяется должного внимания. Поиски в интернете западных работ, где цитируется это положение Л.С. Выготского или приводится какой бы то ни было комментарий, не дают результатов. Как будто против этого тезиса существует своеобразный заговор молчания. Например, в Кембриджском издании книги «Выготский» (2007) есть статья про книгу «Мышление и речь», в которой есть раздел «Метафоры». Но среди множества метафор, используемых Л.С. Выготским, разбираемое нами высказывание даже не упоминается [49].

Да и отечественные авторы не особенно склонны упоминать об этой фразе Л.С. Выготского. Ни у

Д.Б. Эльконина, ни у В.В. Давыдова, ни у П.Я. Гальперина мы не встречаем ни упоминаний об этой идее, ни каких-либо комментариев. Лишь Л.Ф. Обухова [37] цитирует это место Л.С. Выготского, правда, заменяя немецкую валюту отечественной, и В.П. Зинченко в своем коротком, но блистательном эссе о Л.С. Выготском дает свое понимание значения особого характера этой связи [30].

Можно выдвигать разные гипотезы, почему возник «заговор молчания». Одно из возможных объяснений состоит в том, что к этой фразе относятся именно как к полемическому ходу, резко обозначающему позицию самого Выготского, но фактически означающую лишь то, что он уже сказал ранее: «обучение ведет за собой развитие» (а не просто, как у Коффки, обучение и развитие взаимосвязаны). При таком отношении к этим словам обдумывать их нет смысла, так как это уже известная мысль, но выраженная в гротескной форме. Никакой дополнительной смысловой нагрузки в ней нет.

Возможна другая точка зрения: «ученый погорячился». Желая подчеркнуть важность обучения для развития, его ведущую роль, он позволяет себе лихие заявления, мягко говоря, безответственные. Ведь если задуматься, в действительности, в практике обучения, мы гораздо чаще сталкиваемся с другими случаями, когда нужно приложить массу усилий в обучении, чтобы добиться микроскопического результата в развитии. Весь наш опыт (или почти весь) находится в противоречии с этим заявлением Л.С. Выготского.

Но ключевое слово в предыдущей фразе — «почти»... Дело в том, что редко, может быть, даже очень редко, те, кто занимаются практикой содействия развитию (неважно через обучение или психотерапию), сталкиваются со случаями чудесного перерождения человека, с которыми работают. И те внезапные изменения, которые с ним вдруг происходят, которые даже невооруженным взглядом определяются как качественные позитивные сдвиги в развитии, можно образно описать словами Л.С. Выготского: «один шаг в обучении привел к ста шагам в развитии». И эти шаги можно в конкретном случае выявить, показать и сделать предметом анализа.

В этой статье мы попробуем отнестись к вынесенному в название тезису Л.С. Выготского как к «теореме», в формулировке которой содержится важнейшая для психологии развития, педагогики и практики

¹ В примечании к книге «Мышление и речь» сказано, что шестая глава относится к тем, которые были написаны в 1934 г. Но эта глава вместе с последней седьмой главой является логическим завершением и обобщением всей предыдущей книги, другие главы которой были написаны в период с 1929 по 1933 гг. То есть книга «Мышление и речь» охватывает весь период творчества Л.С. Выготского от разработки замысла до его реализации и обрисовывания последующих перспектив. Глава 7 называется «Мысль и слово», но завершается она цитатой из Гете — «вначале было дело». А дело — судя по тексту главы — это совместная деятельность ребенка и взрослого, в ходе которой происходит развитие ребенка. Как сказано в книге Г.В. Выгодской и Т.М. Лифановой (1996), «Мышление и речь» — книга, которая вся целиком и полностью посвящена развитию [4].

² Интересно, что в статье, которая была опубликована в виде предисловия к книге К. Коффки, написанной в том же 1934 г., но, по-видимому, несколько раньше, чем глава VI книги «Мышления и речь», проводится та же критика К. Коффки и та же линия рассуждения в вопросе взаимосвязи обучения и развития. Но тезиса о «ста шагах» в этой статье нет. Означает ли это, что мысль Л.С. Выготского при написании им главы VI сделала еще один шаг в своем развитии, что было ознаменовано обсуждаемым нами тезисом? Представляется что это именно так. Продолжая размышлять над структурной теорией Коффки, которая, безусловно, гораздо симпатичнее Л.С. Выготскому с ее тезисом об осмысленности обучения (по сравнению с принципиальным отсутствием осмысленности у Торндайка), Л.С. Выготский видит в ней принципиально неприемлемые положения и стремится их «преодолеть» (в его специфическом понимании этого слова).

оказания психологической помощи мысль, но она нуждается в доказательстве. Мы попробуем провести теоретическое рассуждение, которое может претендовать на такого рода доказательство, а затем постараемся привести случаи из практики, которые иллюстрируют работу особого психологического механизма, при «включении» которого один шаг в обучении оказывается способным дать сто шагов в развитии.

Часть 1. Формулируем теорему

Итак, попробуем отнестись к афоризму Л.С. Выготского как не просто к метафоре, а к тезису, в котором скрыто глубокое содержание, не разработанное, но нуждающееся в разработке, начиная с постановки проблемы. Для этого нам придется, следуя принципу историчности, воспроизвести схематично творческий путь Л.С. Выготского как движение к этой идее.

Еще раз кратко поясним, как мы понимаем его идею о том, что один шаг в обучении может вести к многим шагам в развитии.

На наш взгляд, здесь содержатся три мысли.

Первая — это реализация положения о том, что обучение ведет за собой развитие.

Вторая — что обучение «чему-то такому», очень важному именно для данного случая, может приводить к развивающему эффекту сразу по нескольким направлениям.

Третья — то, что прямо не высказано, но латентно содержится как постановка проблемы, — обучение можно (и нужно) вести именно так, чтобы оно было развивающим. Вопрос: как это делать?! При каких условиях может быть достигнут этот эффект. (О том, что не всякое обучение и не всегда ведет к развитию, Л.С. Выготский также упоминает в различных контекстах).

Итак, попробуем реконструировать путь Л.С. Выготского как движение к этой идее.

Предварительно рассмотрим десятилетний путь Л.С. Выготского через призму его движения в проблеме развития. Анализ творчества Л.С. Выготского под этим углом зрения позволяет нам выделить пять этапов. Обычно принято выделять три периода с момента его начала работы в психологии: первый — с 1924 по 1927 г., второй — с 1928 по 1931 г., третий — с 1932 по 1934 г. [4; 33; 35; 48, 49 и др.]³. Но, с точки зрения рассматриваемой нами проблемы, мы выделяем еще два этапа, которые связаны с переломными моментами в развитии представлений Л.С. Выготского о развитии.

Первый этап: 1924–1927 гг. Л.С. Выготский начинает свою работу в психологии, занимается проблемой развития и обучения детей с аномалиями, выступает с инновационными представлениями о психологии детей с особенностями развития, ставит проблему развития в контексте задач обучения, со-

циализации и профессионального образования детей с различными дефектами. В этот же период (1926) он пишет «Педагогическую психологию» [9], где формулирует важное положение о роли самого ребенка в обучении и развитии. В этот же период возникают еще три линии содержательного движения. Одна — это размышление о проблеме сознания, которое в работе 1925 г. трактуется еще не как «связь деятельности» (это будет позже), а пока что как связь, взаимодействие «систем рефлексов», видимо, под влиянием весьма авторитетных в то время фигур И.П. Павлова и В.М. Бехтерева [8]. Вторая — размышление об отличии психики человека от психики животных, в ходе которого появляется предположение о том, что в «...формуле поведения человека есть часть, которой нет у животных: исторический опыт, социальный опыт, удвоенный опыт» [8, с. 85]. Третья линия — задача поиска «знаков», при помощи которых эти новые члены формулы между собой связываются. В 1925 г. Л.С. Выготский выводит формулу, ставя знак «+» между историческим и социальным опытом, называя это «удвоенным опытом».

Второй этап: 1927 г. — самоопределение Л.С. Выготского в пространстве современной ему научной психологии, отраженное в ключевой методологической работе «Исторический смысл психологического кризиса», впервые опубликованной лишь в 1982 г. [10]. Следует учесть, что Л.С. Выготский пишет эту работу, находясь в больнице с фактически смертельным диагнозом, более полугодом без положительной динамики [4]. Заключительная часть текста выглядит как завещание, как наказ последующим поколениям психологов, как то, что самому автору, скорее всего, сделать не удастся. Но судьба дарит ему еще 7 лет творческой жизни.

В этой работе, большая часть текста которой посвящена методологии новой психологии, в основу которой положены философия и практика, ставится задача разработки некоего среднего, промежуточного слоя понятий (промежуточного между материалистической диалектикой и изучаемой реальностью, т.е. психикой человека). Л.С. Выготский ищет название для новой науки, но в итоге оставляет за ней имя «психология», подчеркивая при этом, что она должна быть «материалистической» и «исторической». Считая образцом такой науки исторический материализм, описывающий процесс развития общества как закономерную смену экономических формаций, он пишет о необходимости разработки таких понятий, который могли бы не только объяснять и описывать психику, но и способствовать овладению ею. Причину кризиса и, соответственно, движущую силу развития психологии Л.С. Выготский, как известно, видит в бурном развитии прикладной психологии, в возникновении психологической практики. В качестве одной из таких практик он указывает практику воспитания. Столкновение с практикой «...заставля-

³ Иногда в качестве первого этапа выделяется его деятельность, которая завершилась книгой «Психология искусства» [34]. Мы берем за точку отсчета его первые работы, связанные именно с проблемами развития.

ет психологию перестроить свои принципы так, чтобы они выдержали испытание практикой» (10, с. 387). И далее: «...нельзя преувеличить значение новой практической психологии для всей науки; психолог мог бы сложить ей гимн» (там же, с. 387).

То, что Л.С. Выготский придавал столь принципиальное значение практике в развитии «новой» психологии стало широко известно с момента опубликования его работы «Исторический смысл психологического кризиса». Мы называем этап написания этого текста «самоопределением Л.С. Выготского, потому что он не только ставит задачу наработки новой методологии, т. е. системы «посредствующих, конкретных, применимых к масштабу данной науки понятий» (10, с. 419), но и идентифицирует себя с ней. Как мы постараемся показать, вся его дальнейшая работа направлена на то, чтобы создать такой концептуальный аппарат, который позволял бы решать практические задачи в той сфере, в которой он работал как практик. Этой практикой с самого начала была работа с детьми, имеющими особенности развития. И Л.С. Выготский с первого (с момента его прихода в психологию) до последнего дня продолжал заниматься этой проблемой. Но держал в фокусе внимания обе ее стороны: как происходит нормальное развитие, как происходит аномальное развитие ребенка и как можно создать условия для нормального развития в этом случае⁴.

Уже в эти годы он формулирует важное положение о том, что развитие нормальных и «дефективных» (воспользуемся терминологией того времени, от которой, кстати, Л.С. Выготский пытается уйти) детей должно подчиняться одним и тем же законам, и стремится эти законы открыть. Уже в 1924 г. он пишет, что «...слепота есть нормальное, а не болезненное состояние для слепого» [7, с. 68], что «...правильно педагогическая гигиена предписывает обращаться со слепым ребенком так же, как если он был зрячим» [там же, с. 69], что «...социальное воспитание победит дефективность. Тогда, вероятно, нас не поймут, если мы скажем о слепом ребенке, что он дефективный, но о слепом скажут, что он слепой и о глухом, что он глухой и *ничего больше*» [там же, с. 72].

Возвращаясь к работе 1927 г. [10], обратим внимание на один ход рассуждения Л.С. Выготского, который в каком-то смысле можно рассматривать как ключ к пониманию «теоремы», вынесенной в заголовок данной статьи.

Когда Л.С. Выготский формулирует тезис о необходимости новой методологии, новой системы понятий, он обращается к работе Л. Бинсвангера 1922 г., с которой неоднократно соотносится на протяжении всего текста. В этом пункте он ссылается на Бинсвангера, который «...вспоминает слова Brentano об

удивительном искусстве логики, которой один шаг вперед имеет следствием 1000 шагов вперед в науке» [10, с. 419].

Через семь лет после этих слов он напишет, обращаясь уже не к развитию науки, а к развитию ребенка, свою знаменитую фразу об одном шаге в обучении, который может означать сто шагов в развитии. В пояснении к ней можно усмотреть прямую аналогию между развитием науки и развитием ребенка. «...если мы научимся, скажем, новому методу мышления, новому типу структур, то это даст нам возможность выполнять не только ту самую деятельность, которая была предметом непосредственного обучения, но во много раз больше — даст возможность выйти далеко за пределы тех непосредственных результатов, к которым привело обучение» [11, с. 230]. Напоминаем, что эта фраза приводится в главе шестой, посвященной развитию научных понятий у детей, главе, которая написана в 1934 г. Другими словами, и в 1927 г., и в 1934 г. речь идет о научном мышлении: в первом случае — о развитии мышления в науке, во втором случае — о становлении «научного» мышления у ребенка.

Третий этап: 1928—1931. Оправившись от болезни, Л.С. Выготский, вдохновленный и вооруженный идеей новой методологии, с головой окунается в работу. Подавляющее большинство работ в этот период так или иначе связаны с проблемой развития ребенка. Большая часть текстов посвящена работе с различными категориями особенных детей. В 1928 г. 22 работы из 30 связаны с проблемами развития (в том числе 16 — с развитием особенных детей); в 1929 г. — работ, посвященных развитию, всего 8 (из 18), при этом половина из них связана с тематикой нормального развития; в 1930 г. — 21 работа из 30 прямо или косвенно связана с вопросам развития (17 работ посвящены проблемам патологии развития). Завершается этот этап в 1931 г. написанием эпохального труда с характерным названием, в котором можно увидеть следы его размышлений о психологии как исторической науке в 1927 г., — «История развития высших психических функций» [12], в которой дается методологический ключ (новая логика, вспоминая слова Brentano), позволяющий по-новому подойти и к проблеме развития ребенка (человека), и к проблеме сознания, и к проблеме специфики человеческой психики по сравнению с психикой животных (вся линия полемики Л.С. Выготского с бихевиористами и гештальтистами), и метод исследования, имеющий практическое значение, так как исследование ведется путем обучения.

Важно отметить, что статьи со словами «культурное развитие» в названии впервые появляются в 1928 г., а завершается этап впервые появившимся в

⁴ Здесь уместно вспомнить, что Тезисы доклада Л.С. Выготского на коллегии Государственного ученого совета социально-правовой охраны несовершеннолетних (ГУС СПОН) Наркомпроса обсуждались в мае 1924 г. на II съезде СПОН. Л.С. Выготский, который тогда лишь вступал в психологию, сделал объединенный доклад по работе трех секций (слепые, глухие, умственно отсталые). На заседании коллеги присутствовала Н.К. Крупская, которая предложила усилить практическую значимость положений доклада и подчеркнула «...мысль о необходимости найти эффективные пути приближения обучения дефективных детей к условиям обучения и воспитания в общеобразовательной школе... включения таких детей в общественно-трудовую жизнь» [4, с. 79].

названии словом «история». С этого момента новая психология, создаваемая Л.С. Выготским, становится по факту «культурно-исторической».

Четвертый этап: 1932 — март 1933 г. В этот период под руководством Л.С. Выготского проводятся основные экспериментальные исследования, базирующиеся на новом понимании развития высших психических функций человека (исследования внимания, памяти, мышления). Завершением этапа, по-видимому, можно считать выступление Л.С. Выготского с заключительным словом на конференции 23 марта 1933 г. (текст опубликован в Т. 4 собр. соч. в главе «Проблемы возраста»), на котором Л.С. Выготский вводит понятие «зона ближайшего развития», придавая ему важнейшее значение для понимания развития ребенка как человека, как социального существа [13]. *Фактически с этого момента концептуальный каркас культурно-исторической теории можно считать завершенным, так как в ней появляется понятие, связывающее воедино целый ряд прорывных идей Л.С. Выготского о специфике развития человека, о его сознании, о роли культуры и взаимодействия ребенка с другими людьми, — понятие «зона ближайшего развития».*

Пятый этап: 23 марта 1933 — 11 июня 1934. Это был этап, когда счет шел на дни. Это период борьбы, начинающейся травли, смертельной угрозы со стороны природы (болезнь) и не меньшей угрозы со стороны социума [4]. «Биологическое» и «социальное» восстали одновременно против Л.С. Выготского и его культурно-исторической теории. Те, кто вчера превозносил Л.С. Выготского, в это время начинают подвергать его жестокой неоправданной критике. Чуть позже (всего лишь через два года после смерти) его книги будут изымать из библиотек, уничтожать, его статьи будут вырезать из журналов, а выдавать для чтения сохранившиеся публикации будут только по специальному разрешению. Но это будет после (с 1936 по 1956 г.). А в этот период, несмотря на «социальную ситуацию», Л.С. Выготский вновь, как и в кризисный для его жизни период 1927 г., самоопределяется культурно-экзистенциальным образом [19], фактически начав разрабатывать исследовательскую программу на основе наработанного концептуального аппарата. То, что формируется исследовательская программа, видно даже по названиям текстов этого периода. Приведем их в той последовательности, в которой они приведены в списке трудов Л.С. Выготского в книге Г.Л. Выгодской и Т.М. Лифановой [4]: «Проблема возраста», «Проблема развития», «Проблема сознания», «Проблема обучения и развития в школьном возрасте», «Проблема развития в структурной психологии», «Проблема развития и распада

высших психических функций» (это последний доклад Л.С. Выготского, сделанный им за полтора месяца до смерти). В этот же ряд можно включить еще две работы 1932 г. (ничего, что у нас этапы идут немного «внахлест»), связанные с прочтением книг А. Гезелла и Ж. Пиаже: «Проблема развития ребенка в исследованиях Арнольда Гезелла» и «Проблема речи и мышления ребенка в учении Ж. Пиаже».

Самому Льву Семеновичу не было суждено реализовать намечаемую программу. Это уже было делом его соратников и учеников, а также их учеников и т. д. Б.Д. Эльконин считает, что к 2015 г. уже работает пятое поколение сторонников культурно-исторической психологии⁵. Надеюсь, Б.Д. Эльконин разрешит мне его процитировать без ссылки на печатный труд, поскольку таковой мне не известен. Первое поколение — сам Л.С. Выготский. Второе — ближайшие его ученики и соратники, которые были затем учителями для третьего и четвертого поколений — А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, Б.В. Зейгарник, П.Я. Гальперин, П.И. Зинченко, А.В. Запорожец, Л.И. Божович, Л.С. Славина и другие. Третье поколение — их ученики В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, О.К. Тихомиров, Н.Ф. Талызина, Л.Ф. Обухова и другие. К четвертому поколению Б.Д. Эльконин отнес себя и В.В. Рубцова (ведущих магистерского семинара МГППУ), участников рефлексии этого семинара и многих других психологов, плодотворно трудящихся в научных и образовательных учреждениях в России и за рубежом в настоящее время. Пятое поколение — это нынешние студенты и недавние выпускники многочисленных психологических факультетов, которые продолжают опираться на принципы культурно-исторической психологии, их творчески развивать, преломлять по отношению к различным проблемам науки и практики, расширяя поле исследовательских работ и практических разработок⁶.

Здесь следует сделать еще одно отступление от основной темы для того, чтобы из периода 1920—1930-х гг. вернуться в настоящее время.

Как уже было сказано выше, после снятия запретов на Л.С. Выготского (можно представить какого мужества и какого искусства потребовало это от его учеников, чтобы добиться этого всего лишь через несколько лет после печально известной «павловской сессии») стали появляться первые публикации Л.С. Выготского. Сначала главный труд «Мышление и речь» в 1956 г., затем «История развития высших психических функций» (1960). В 1962 г. «Мышление и речь» переводится за рубежом, сначала на английский, а затем и на другие языки. В 1980-е гг. публикуется шеститомное издание трудов Л.С. Выготского, в которое входят далеко

⁵ Б.Д. Эльконин поделился своими мыслями на этот счет во время рефлексии после магистерского семинара по культурно-исторической психологии в ПИ РАО в июне 2015 г. В той рефлексии участвовали помимо самого Б.Д. Эльконина также Е.О. Смирнова, Ф.Е. Василюк и В.К. Зарецкий, в целом поддерживавшие идею Б.Д. Эльконина.

⁶ Я прошу прощения у тех, кого не упомянул в числе представителей поколений, поскольку всех указать не позволяет сам формат статьи. Но каждому психологу, считающему себя корнями принадлежащему к традиции культурно-исторической психологии, предлагается отнести себя к тому или иному поколению и попробовать представить свою историческую траекторию, соединяющую его с Л.С. Выготским и проходящую через поколения учителей.

не все его тексты, но по которому уже можно составить представление о той громадной работе, которую он проделал за отведенные ему 10 лет.

После этого рост популярности культурно-исторической психологии начинает стремительно нарастать. В 1990-е гг. создается Международное общество культурных и деятельностных исследований (ISCAR)⁷. Автору данной статьи довелось участвовать дважды в конгрессах ИСКАР — в 2008 г. в Сан-Диего и в 2014 г. в Сиднее. Динамика такова: в 2008 г. в программе были указаны участники 45 стран мира, в 2014 г. — уже 62 страны.

В чем видится секрет столь стремительной популярности концепции Л.С. Выготского. Не может же это быть связано только с тем, что на русском языке было опубликовано собрание его основных сочинений?! На наш взгляд, именно в 1980—1990-е гг. сошлись два фактора, для которых своеобразным катализатором произошедшей «химической реакции» стала одна очень важная особенность самой культурно-исторической концепции. Именно поэтому «химическая реакция» пошла со столь «бурным выделением энергии».

Период 1980—1990-х гг. — это время, когда:

во-первых, стали известны ранее не публиковавшиеся труды Л.С. Выготского, и появилась возможность познакомиться с его трудами в первоисточниках (это важно, так как идеи Л.С. Выготского нередко искажаются, с умыслом или без оно);

во-вторых — и это важнейший фактор — когда резко расширяется запрос на психологию в различных видах практики. То есть время, в которое работал Л.С. Выготский, вернулось, но уже на новом уровне. В конце 1980-х гг. появляются публикации об академической и практической психологии [47], о неклассической комплексной практико-ориентированной науке эргономике (базовой частью которой является психология) [18], о психологической практике [5] и т. д. Из-за рубежа в Россию хлынул поток психологов-практиков, которые начали транслировать западные подходы.

Казалось бы, разве может концепция, которая разрабатывалась на протяжении нескольких лет небольшой группой очень молодых людей (их лидер Л.С. Выготский умер, не достигнув возраста 38 лет), да еще несколько десятилетий назад, в другом историческом времени, быть конкурентноспособной методами и подходам, которые на протяжении этих десятилетий, не лежали недвижимо на полках в спец-

хранах, а интенсивно разрабатывались многими поколениями ученых и практиков⁸?! Но культурно-историческая психология оказалась не просто конкурентноспособной. Она начала последовательно завоевывать все новые области практики, перестраивая представления о них, обогащая свой концептуальный аппарат, который изначально — и в этом видится коренная особенность культурно-исторической психологии — создавался на основе, во главу угла которой была положена философия и практика, как это сформулировал Л.С. Выготский в работе 1927 г. [10].

Оказалось, что далеко не все понятия, в которых описываются психические процессы, далеко не все теории, которые их великолепно объясняют, пригодны для решения практических задач⁹. Культурно-историческая концепция оказалась именно такой теорией, которая самим автором создавалась как инструмент для практики (кстати, сам Л.С. называл свой подход инструментальным). Эвристический потенциал этих понятий раскрывался постепенно. Как это происходило, можно проследить на примере понятия «зона ближайшего развития», которое прочертило удивительную траекторию от некоего общего периферийного момента культурно-исторической концепции до важнейшего методологического принципа диагностической, педагогической, коррекционно-развивающей и, в последние годы, психотерапевтической работы [2; 3; 6; 22; 31; 32; 37; 41; 42; 44 и др.]¹⁰.

Чтобы не перегружать текст и не давать повода для лишних дискуссий, обозначим некоторые промежуточные вехи. Один из наших уважаемых учителей, который по праву считается одним из наиболее блестящих продолжателей дела Л.С. Выготского, очень острый на язык и большой любитель красиво пошутить, во времена, когда я был студентом, однажды сказал применительно к понятию «зона ближайшего развития»: «В нашей стране хорошую вещь “зона” не назовут». Еще резче об этом понятии также в устной беседе уже в начале 2000-х гг. весьма авторитетный специалист в области детской психологии, когда я сообщил ему, что пишу статью про ЗБР, резко сказал, что «ЗБР — это ахинея».

В текстах П.Я. Гальперина понятие зона ближайшего развития не встречается вообще [24].

В.В. Давыдов (1996) пишет о том, что педагогический потенциал понятия ЗБР еще предстоит раскрыть [17].

В некоторых учебниках по детской психологии и ее истории, выпущенных сравнительно недавно, по-

⁷ На конгрессе в Сиднее в октябре 2014 г. исполнительным комитетом ИСКАР принято решение переименовать ассоциацию в Международное общество культурно-исторических деятельностных исследований, сохранив без изменения аббревиатуру.

⁸ Разумеется, труды Л.С. Выготского не только «лежали на полках» и подлежали уничтожению. Его ученики, родные и близкие бережно хранили все тексты, концепты, записи, а своей деятельностью продолжали делать то, что начали вместе с Учителем. И это — наряду с концептуальной культурно-исторической мощью самой концепции — стало главным фактором того, что имя Л.С. Выготского как создателя нового направления в психологии стало известно всему миру.

⁹ Автор данного текста впервые столкнулся с этой методологической проблемой еще в студенческие годы, когда оказалось, что ни одна из существующих концепций творческого мышления не может быть инструментом для решения практической задачи «формирования творческого мышления» или хотя бы содействия процессу решения творческой задачи (24).

¹⁰ В 2014 г. на конгрессе ИСКАР в Сиднее автор данного текста делал доклад (совместно с А.Б. Холмогоровой), который назывался так: «Понятие “зона ближайшего развития” в педагогике и психотерапии». Первая реакция участников конгресса, присутствовавших на докладе была такой: «ну вот, Выготского не хватало только в психотерапии». Но затем отношение к такой постановке вопроса изменилось, и самого докладчика в итоге выбрали членом Исполкома ИСКАР.

нятие ЗБР не входит в число основных, хотя культурно-исторической концепции Л.С. Выготского при этом уделяется довольно много места.

Для сравнения — в Кембриджском издании книги «Выготский» 2007 г. (под редакцией Г. Дэниелса, М. Коула и Дж. Верча) понятие ЗБР встречается 46 раз [49].

Сейчас диагностика развития и ведение педагогических (коррекционно-развивающих) занятий с детьми на основе (с учетом) ЗБР является неотъемлемым принципом, который, как оказалось, технологически воплотить в практике совсем не просто (во где дает о себе знать методологическая проблема взаимоотношения философии и практики, когда нужно поработать промежуточный — по Л.С. Выготскому — слой эффективных понятий, которые бы и описывали предмет приложения практических усилий, и давали в руки метод, дающий возможность эффективно действовать с этим предметом).

Представляется, что именно изначальная (в замысле) ориентированность разработки теории Л.С. Выготским как инструмента для практики и обусловила стремительный рост ее популярности и востребованности на рубеже XX—XXI вв. И пока динамика, как уже было сказано выше, носит характер расширения сфер практики приложения культурно-исторической концепции и углубления ее теоретических представлений.

Возможно, на первый взгляд, столь пространное отступление от основной темы данной статьи, выглядит не очень оправданным. И у кого-то возникает вопрос, зачем автору понадобилось так много внимания уделять в общем-то хорошо известным моментам творческой биографии Л.С. Выготского. Но дело именно в том, что за последние 60 лет культурно-историческая концепция и отношение к ней претерпевает существенную динамику. Специалисты, хорошо знакомые с концепцией Л.С. Выготского, продолжают ее для себя открывать, обнаруживая в ней скрытый потенциал [см. например: 23; 42].

Именно это произошло с понятием «зона ближайшего развития». В конце 1990-х—начале 2000-х гг. появляются публикации, которые можно рассматривать как «прорывные» в проблематике связи обучения и развития, видимого сквозь призму понятия ЗБР [3; 21; 32; 37; 43]. Зона ближайшего развития начинает рассматриваться не как плоскость действия, а как сложноустроенное многовекторное пространство, в котором идея о том, что один шаг в обучении может дать не один шаг в развитии, неожиданно обретает глубокий операциональный (т.е. дающий возможность решать практические задачи) смысл. И первое приложение эта идея ЗБР как многовекторного пространства находит в той самой практике, с которой начинал Л.С. Выготский, в практике изучения развития особенных детей и поиска путей содействия этому процессу.

Именно в этой сфере представляется крайне важной такая постановка вопроса: возможно ли *так* строить педагогическую, психолого-педагогическую, психологическую, консультационную, психотера-

певтическую работу с особенными детьми, чтобы один шаг в обучении способствовал многим шагам в развитии? Потому что для этих детей другого пути нет. А этот путь открывает для них реальную перспективу. Практика показывает, что это возможно. Вопрос: при каких условиях?

Часть 2. Ищем доказательство

Для доказательства теоремы обратимся к многовекторной модели ЗБР, разработанной в практике рефлексивно-деятельностного подхода (РДП) для оказания помощи детям в преодолении учебных трудностей, способствующей развитию [21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29; 52 и др.].

РДП возник как обобщение практики оказания помощи детям с трудностями в обучении, которая опиралась на инновационные подходы учителей, успешно работающих с любыми категориями «трудных» детей. С 1996 по 2002 г. автор данной статьи был одним из организаторов проекта «Летняя школа для детей с особенностями развития и инвалидностью»; в эти школы приглашались учителя и другие специалисты, имеющие успешный опыт работы с различными категориями особенных детей. Сам термин «РДП» начал употребляться для описания той практики, которая возникла в проводимых учителем русского языка Н.Ю. Абашевой совместно с психологом В.К. Зарецким занятиях в летней школе в 1997 г. [20]. В дальнейшем эта практика рефлексировалась, расширялась, выстраивалось ее научное обоснование, и в настоящее время она описывается как научно-практический подход, имеющий собственные теоретико-методологические принципы в рамках отечественных направлений в психологии развития (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Н.Г. Алексеев и др.) и технологические процедуры их реализации [25].

Далее мы рассмотрим суть и основное содержание данного подхода и постараемся обосновать возможность его применения в инклюзивной практике.

Исходным пунктом для РДП является рассмотрение любой проблемной ситуации, возникающей в обучении, как ресурсной для развития. Это может быть ситуация ошибки, трудности, непонимания, неспособности (реальной или кажущейся ребенку) что-либо сделать, хронической неуспеваемости, педагогической запущенности и т. п. Но это также может быть ситуация, обусловленная естественными факторами, связанными с «ограниченными возможностями здоровья», например, с инвалидностью.

Проблемная ситуация, возникающая в обучении, указывает взрослому на то, что ребенок не может нечто сделать самостоятельно. Таким образом, то, что нужно сделать ребенку, оказывается за пределами зоны его актуального развития, по Л.С. Выготскому. Если же то, что нужно сделать, находится в зоне его ближайшего развития, то это дает шансы взрослому организовать процесс своего взаимодействия с ребенком так, чтобы

этот «шаг в развитии» ребенком был сделан. В РДП выделены и обоснованы несколько условий, при которых ребенок может сделать этот шаг в совместной деятельности со взрослым, т. е. как на практике «обучение может вести за собой развитие» [9].

Кратко перечислим некоторые из этих условий.

Во-первых, развитие будет происходить, если ребенок в совместной деятельности занимает позицию полноценного и полноправного субъекта собственной деятельности по преодолению трудностей и ее рефлексии.

Во-вторых, его отношения с взрослым в этой деятельности являются отношениями сотрудничества, причем взрослый находится в позиции помощника главному действующему лицу — ребенку.

В-третьих, развитие происходит в самостоятельной деятельности ребенка и ее рефлексии, осуществляемых с помощью и при поддержке взрослого.

В-четвертых, шаг в развитии осуществляется через присвоение ребенком в этой деятельности тех способов, которые реализуются совместно со взрослым (интериоризацию, по Выготскому) [13] и через рефлексии собственных и совместных способов деятельности.

В-пятых, развитие в совместной деятельности по преодолению проблемной ситуации может происходить одновременно по нескольким направлениям, или, как писал Л.С. Выготский: «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» [11, с. 230].

Последний тезис, а также основная суть РДП иллюстрируется нами схемой объемного, а не плоскостного представления о зоне ближайшего развития (рис. 1), идея которого начала развиваться в ряде работ отечественных психологов [см. например: 3; 32; 36; 43].

В соответствии с рис. 1 (про себя мы эту схему стали называть «цветочек») развитие можно представить как уникальное событие в жизни ребенка, когда в проблемной ситуации происходит изменение в сторону расширения границ зон актуального и ближайшего развития сразу по нескольким векторам, и тогда возникает новое качество. Ребенок начинает раскрываться подобно тому, как распускается цветок, отсюда и неформальное название схемы «цветочек».

Остановимся подробнее на описании этой схемы и на примерах того, как в конкретной проблемной ситуации могут осуществляться шаги в развитии (пусть не сто шагов, но хотя бы несколько).

Основной идеей подхода является опора на ресурс ребенка как субъекта учебной деятельности, ее рефлексии и собственного развития. Соответственно, задача учителя — помогать ребенку ощущать себя субъектом собственной деятельности и ее рефлексии, быть ему в этом партнером-сотрудником, помогать ему наращивать собственный ресурс. Поскольку ребенок обращается за помощью к взрослому тогда, когда не может справиться сам, т. е. в ЗБР, то взрослый может оказать помощь так, чтобы ребенок справился с заданием, понял, что он мог сделать сам, с ка-

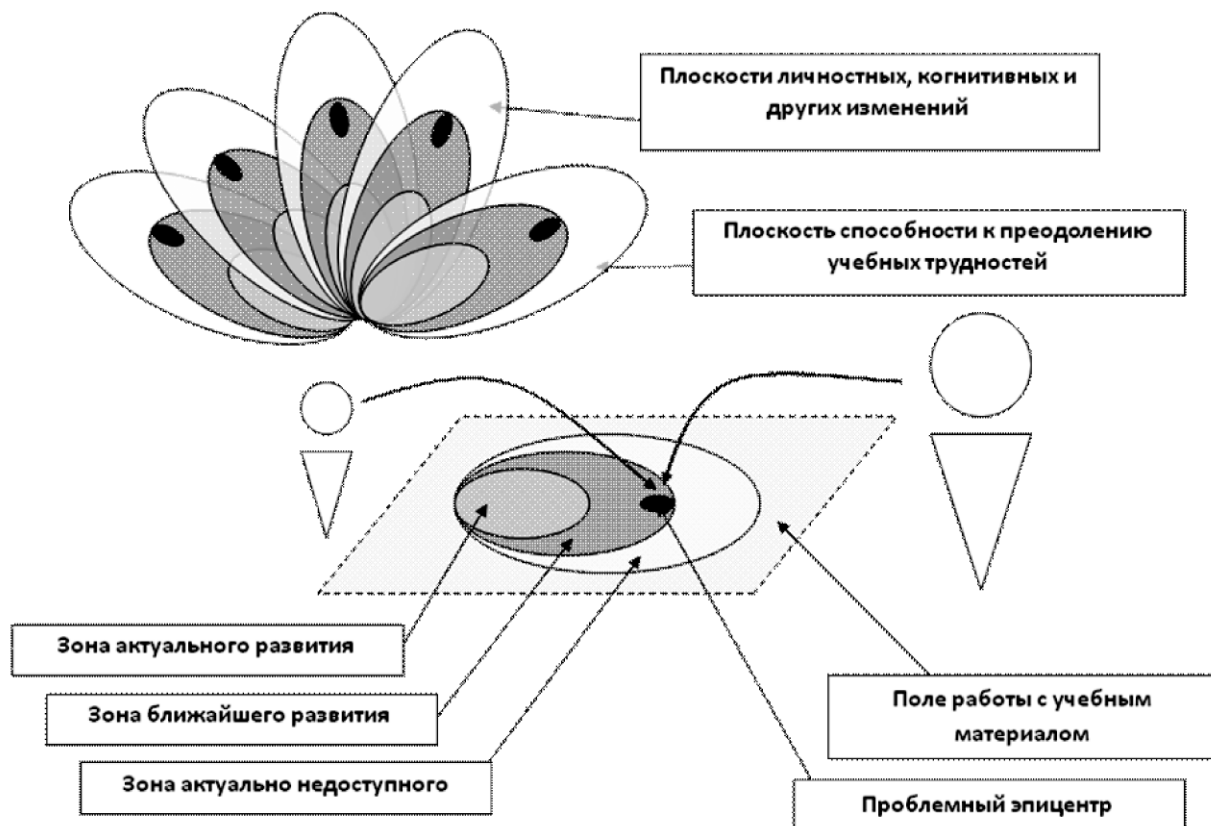


Рис. 1. Схема зоны ближайшего развития как совокупности векторов, по которым возможны «шаги» в развитии. Иллюстрация к ресурсу проблемной ситуации для развития, а также к тезису Л.С. Выготского «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» [25]

кой трудностью столкнулся, чем именно ему помог взрослый и чему ему необходимо научиться, чтобы в дальнейшем подобные задания выполнять самостоятельно. По двум основным процессам, субъектом которых является ребенок в учебной деятельности, подход и получил свое название.

Рефлексивно-деятельностный подход — это система принципов и технологий содействия развитию ребенка в процессе его сотрудничества со взрослым и сверстниками, основанная на поддержке позиции ребенка как субъекта осуществляемой деятельности, ее рефлексии, осознания, перестройки и конструирования способов ее осуществления.

Развитие в учебной деятельности происходит через интериоризацию способов совместной деятельности. Динамика развития — постоянное расширение зон актуального и ближайшего развития по различным векторам индивидуального движения в плоскости освоения предметного материала, а также в других плоскостях, в которых происходит формирование разнообразных способностей и личностных качеств.

Помощь в рефлексивно-деятельностном подходе выступает как поддержка взрослым субъектной позиции ребенка и процессов, связанных с реализацией, рефлексией, перестройкой и конструированием способов деятельности.

Поскольку ребенок рассматривается как сотрудник и партнер взрослого, реальное учебное занятие является продуктом их совместного творчества. Учителя, работающие средствами рефлексивно-деятельностного подхода, руководствуются общей идеей подхода, принципами, ограничениями, которые накладывает позиция сотрудника и идея помощи через рефлексивность, а также некоторыми рекомендациями по технологии. Но реальный процесс, еще раз подчеркнем это, разворачивается как в известной мере спонтанный, творческий, ставящий и самого учителя в позицию «развивающегося взрослого».

Задача взрослого — определить зону ближайшего развития в плоскости учебного материала, дать соответствующие возможностям ребенка задания, чтобы прояснить, что он может сам, чего не может, обеспечить индивидуальную помощь. Если проблемы в учебном предмете связаны с состоянием «других векторов», то по этим векторам, благодаря оказываемой помощи, тоже начинается движение.

Важнейшим для ребенка с ограниченными возможностями здоровья является вектор «способность преодолевать собственные трудности», т. е. развитие и укрепление его субъектного начала. Именно недостаточность опыта самостоятельного преодоления различных жизненных (не только учебных) затруднений, постоянное ощущение поддержки со стороны взрослого, граничащее с гиперопекой, может вырабатывать самоощущение, аналогичное феномену выученной беспомощности, описанного М. Селигменом [51]. И именно это отношение может быть фактором, сдерживающим развитие по другим направлениям,

так как препятствует воплощению в жизнь главного исходного условия — формированию у ребенка позиции субъекта обучения, саморазвития, самореализации, ощущения собственной самоэффективности [48]. А без субъектной позиции не включаются главные механизмы, благодаря которым может начаться одновременное движение по нескольким векторам, регулируемое собственной активностью ребенка.

Возможность при опоре на РДП создавать условия для развития такой позиции и способности к преодолению учебных и жизненных трудностей, с нашей точки зрения, является важным и ценным ресурсом, в частности, для инклюзивной практики¹¹, пока что используемым лишь эпизодически.

В совместной деятельности со взрослым ребенок начинает различать, что он может сделать самостоятельно, при выполнении каких действий он нуждается в помощи. А главное — от занятия к занятию он сам видит динамику, ощущает расширение границ своих возможностей, и — что особенно важно — понимает, за счет чего это достигается.

Это очень хорошо сформулировал один из второклассников, который по уровню успеваемости едва не был отправлен в школу для умственно отсталых детей. Когда консультант, следуя принципу сотрудничества и поддержки субъектной позиции ребенка, спросил, будет ли он решать очередную задачу самостоятельно или совместно, он сказал: «Это задание мы сделаем вместе, а следующее я попробую сам». Конечно, в 9 лет, с диагнозом «задержка психического развития» он не может объяснить, за счет чего то, что мы делаем вместе, он потом почему-то может делать самостоятельно. Но он понимает смысл взаимодействия с консультантом и видит его результаты: то, что вчера он мог делать только совместно, сегодня он может делать самостоятельно (прямо, по Л.С. Выготскому). Благодаря ситуативным успехам, маленьким победам над ошибками и трудностями, осмыслению и изменению способов, рефлексии прежнего и нового опыта в тотальности выученной беспомощности образуется своего рода брешь. У ребенка появляется пространство деятельности, пусть поначалу небольшое, внутри которого он успешен, в котором приложенные усилия обязательно оборачиваются реальным результатом (понимание причин ошибки — это тоже положительный результат, так как становится понятным, над чем надо работать, какую причину устранять).

Возможно, именно потому, что дети, имеющие преимущественно негативный опыт учебной деятельности, привыкшие к неуспеху, склонны проявлять в учебной деятельности симптомы выученной беспомощности, именно на них «терапия успехом» особенно эффективна и показательна. На том, как можно работать с выученной беспомощностью, мы остановимся более подробно. Попутно заметим, что аналоги синдрома выученной беспомощности разной степени выраженности можно наблюдать

¹¹ Вспомним задачу, которую в 1924 г. ставила Н.К. Крупская участникам совещания по воспитанию и обучению «дефективных» детей, на котором выступал с докладом Л.С. Выготский [4].

не только у детей с ОВЗ, привыкших к своим ограничениям и не стремящихся их преодолеть, но и у детей без ОВЗ, хронически неуспевающих, из неблагополучных семей, которым некому было помогать справляться с трудностями. Нередко таких детей тянут из класса в класс, стараясь не оставлять на второй год. Сами они либо находят обходные пути (списывая у одноклассников контрольные работы, избегая выходов к доске, прогуливая уроки и т. д.), либо смиряются с собственной неспособностью исправить свое положение, не предпринимая вообще никаких попыток изменить ситуацию. Такое поведение (отсутствие конструктивной активности) и переживание (ощущение своей беспомощности, невозможности что-либо изменить, бессмысленности усилий, неверия в себя и уже нежелания что-либо делать) проблемной ситуации, превращает ее в травмирующую, потенциально опасную для психического здоровья. В такой ситуации учебная деятельность отходит на второй план, а на первый план выходит ее психотерапевтический потенциал [42], т. е. возможность, оставаясь в рамках учебной деятельности, способствовать плодотворным личностным изменениям (личностному развитию).

В этой ситуации проблемный эпицентр лежит не в плоскости предметных способов деятельности, а в самом симптоме выученной беспомощности, который и должен стать предметом особой заботы взрослого (им может быть не обязательно психолог, но и учитель, и родитель). При этом плоскости учебной деятельности

и плоскость, образованная вектором выученной беспомощности, как бы меняются местами (рис. 2).

Помощь, направленная на преодоление выученной беспомощности инициирует динамику по тем векторам, с которыми этот симптом связан (субъектность, рефлексия, готовность и способность преодолевать трудности, уверенность в себе, смысл и др.). На рис. 3 тот момент, в который по этим векторам начинается изменение, обозначен изменением цвета соответствующих векторов.

С одной стороны, эти векторы, точнее невключение их ресурса для преодоления проблемной ситуации, обусловлены прошлым опытом, который привел к состоянию выученной беспомощности, нередко выражающейся в том, что человек теряет способность делать даже простые, вполне посильные вещи. С другой стороны, то, что эти ресурсы не включаются, подкрепляет выученную беспомощность, укрепляет миф человека о себе, как о неспособном к данному виду деятельности.

В школе нередко случаи, когда, например, ученик, хорошо успевающий по многим предметам, становится двоечником, например, по математике, убеждая себя и других, что он «гуманитарий», поэтому математика ему не дается. В действительности, он уже давно перестал предпринимать какие-либо попытки разобраться с трудностями, поэтому ситуация только усугубляется. Если ребенок перестает предпринимать усилия, чтобы преодолеть возникшие трудности по какому-либо предмету, то это может быть для него довольно опасным в плане дальнейше-

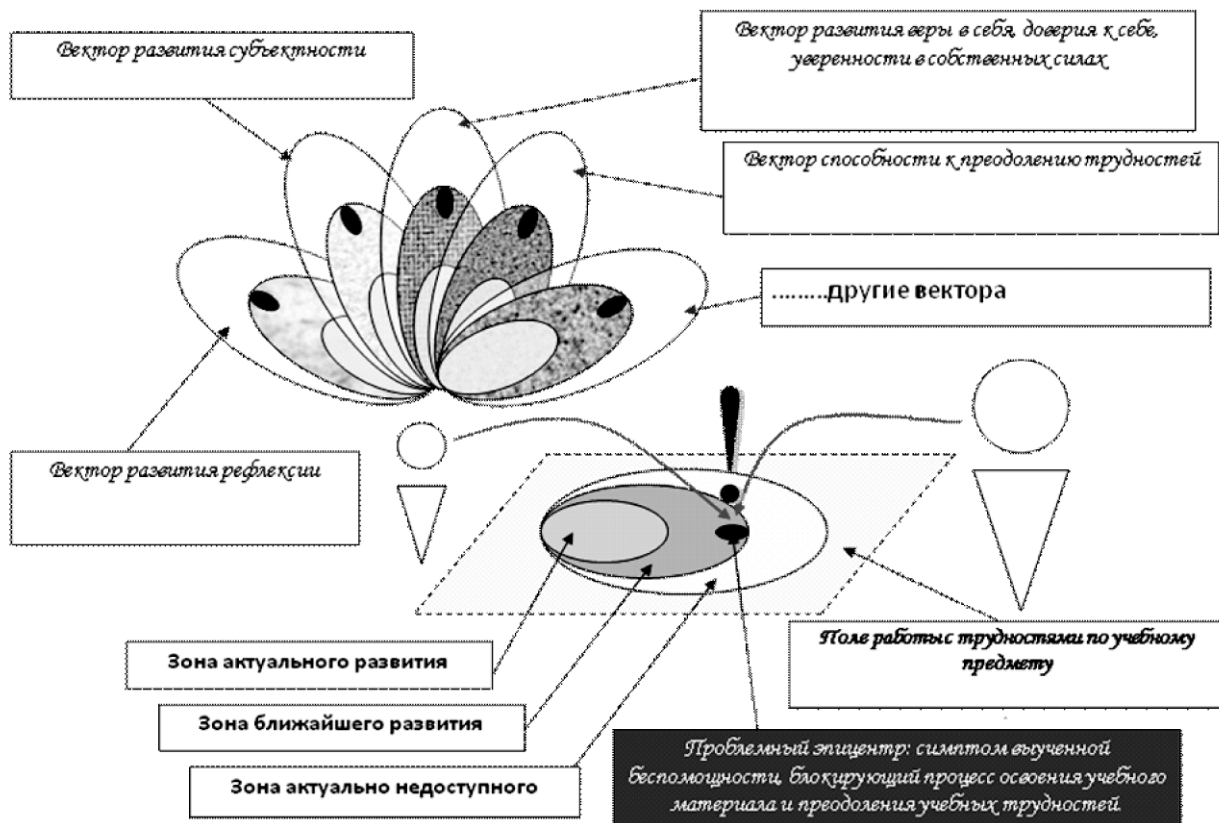


Рис. 2. Многовекторная модель ЗБР иллюстрирует случай, когда проблемный эпицентр оказывается в личности, а не в плоскости предметных способов деятельности

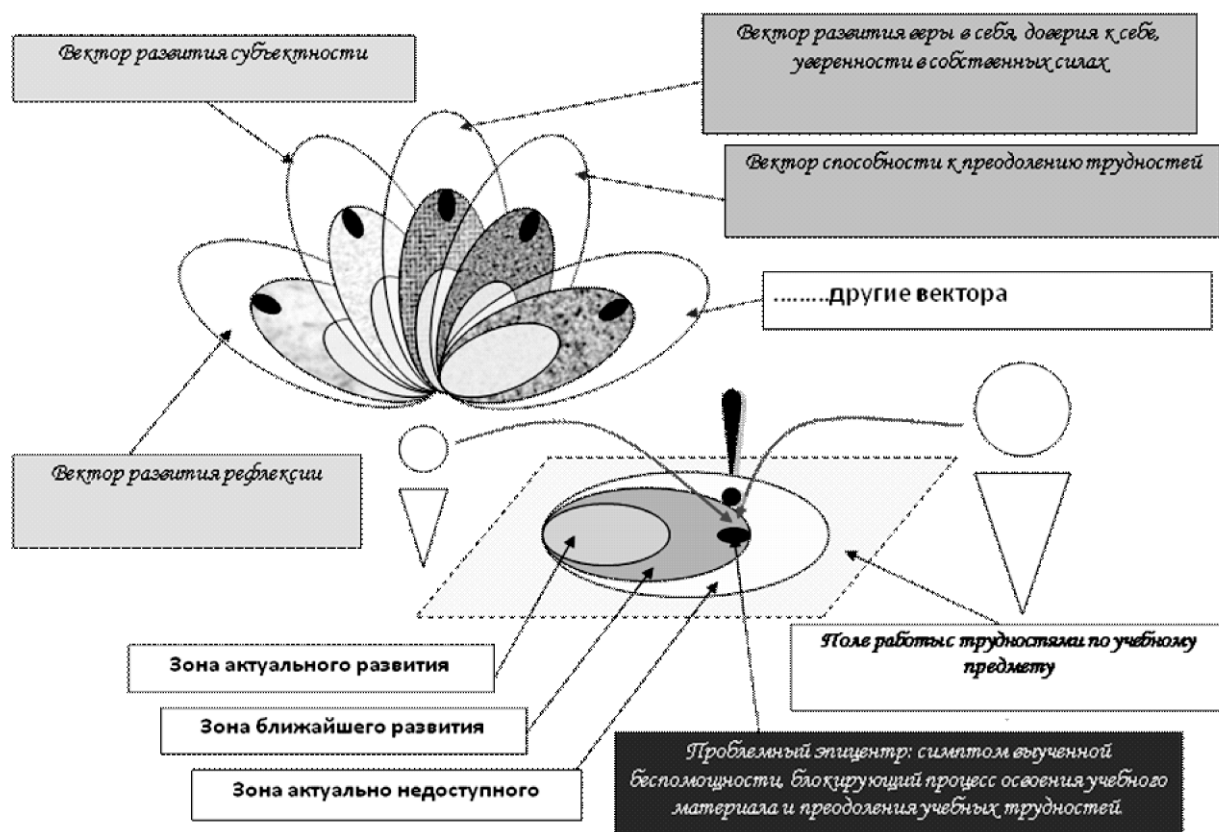


Рис. 3. Многовекторная модель иллюстрирует момент инициации динамики по векторам, связанным с выученной беспомощностью

го развития. Этот способ переживания проблемной ситуации может закрепиться. В другой ситуации, в другой деятельности ребенок может опять посчитать себя неспособным, его активность станет избирательной, жизненное пространство начнет сужаться, и вот он уже становится клиентом для психотерапевта, так как психическое здоровье такого ребенка оказывается под угрозой.

Как же возможно развитие личностных качеств через деятельность? Во-первых, здесь не столь важна сама деятельность. Это может быть деятельность, в которой возникли непреодолимые трудности, но может быть и нейтральная по отношению к ним деятельность, например, игра в шахматы. Ребенок, вовлекаемый в игру в шахматы, может скептически относиться к своей способности добиться в ней каких-либо успехов. Но что если деятельность построена так, что успех неизбежен? — Мы подчеркиваем и специально акцентируем внимание ребенка на том, что наша с ним деятельность успешна всегда. Только успех может быть разным. Если он чему-то научился, это успех в обучении. Если у него не получилось, но он смог отразить свой способ и понял причину ошибки, то успех в осмыслении, в более глубоком понимании того, что и как он делает.

Такая фокусировка на содержательной стороне деятельности отвлекает от тягостных переживаний беспомощности, создает положительный эмоциональный фон даже в отсутствие достижений в самой деятельности. Одновременно это способствует по-

степенному втягиванию в нее ребенка. Он именно втягивается, как бы ступая осторожно, прощупывая почву, не опасно ли сюда идти. Самый трудный момент — начало: вовлечь ребенка в деятельность, если он убежден в бессмысленности приложения усилий. И здесь вступает в силу «во-вторых». Во-вторых, в каком-то смысле важнее деятельности становится тот контакт, который будет установлен между ребенком и помогающим ему взрослым. Если это глубокий, эмоционально-смысловой контакт, если отношения выстроены как отношения сотрудничества, если ребенок, даже не доверяя себе, склонен доверять взрослому, верит ему, то это может стать решающим фактором преодоления выученной беспомощности. Если ребенок сопротивляется, не отзывается на предложения начать что-либо делать, мотивируя это тем, что все равно ничего не получится, то в случае хорошего контакта взрослый всегда может сказать: «Ты считаешь, что у тебя ничего не получится? А я думаю иначе. Я умею помогать так, чтобы получилось. Ты мне веришь? Тогда давай попробуем». А дальше уже вступает в действие искусство оказания помощи и организация самих занятий. Если ребенок увидел границу между своими зонами актуального и ближайшего развития, убедился в том, что кое-что он может делать самостоятельно, если то, что вчера он мог делать только с помощью, сегодня делает уже самостоятельно, то этот опыт становится вдохновляющим фактором, вселяющим уверенность в своих силах, пробуждающим желание действовать,

укрепляющим толерантность к затруднениям, наделяющим смыслом прилагаемые усилия.

Даже небольшой успех может вызвать к жизни динамику по всем указанным и многим другим не указанным здесь векторам — тот самый эффект, когда один шаг в обучении дает сто шагов в развитии.

Наглядным примером удивительного эффекта именно занятий шахматами для общего, в том числе личностного, развития является опыт ребенка-сироты с тяжелым соматическим заболеванием, в результате которого у него не образовывалась мышечная ткань. Руки и ноги почти бездействовали, пальцы не двигались. Он мог делать движение рукой от плеча (взмахивать) и зажимать небольшие предметы между вторым и третьим пальцем правой руки. Он привык к заботе других о себе, так как его возили на коляске, кормили с ложечки, полностью ухаживали за ним. Сам он мог рисовать и писать, зажимая карандаш в зубах. Интеллект полностью сохранен, но в силу образа жизни сироты, проводящего время преимущественно в больницах, у него была задержка развития. Научившись играть в шахматы, он увлекся игрой и начал осваивать ее довольно серьезно. Однажды ему было предложено поставить на доске мат в 1 ход. Он быстро сообразил, что мат ставится ферзем и сказал, куда (на какое поле) нужно поставить ферзя. Игравший с ним консультант предложил ему самому поставить ферзя. «Я не могу», — был ответ Паши (так звали мальчика). «Мне кажется, ты можешь», — ответил консультант. Тогда Паша, изловчившись, взмахнул рукой и схватил двумя пальцами ферзя. Рука вместе ферзем опустилась вниз. Вторым взмахом руки, Паша, прицелившись, поставил ферзя на нужное поле. Некоторые фигуры, правда, при этом упали, но мат был поставлен. Через неделю Паша ел сам (придумал способ, который позволял ему кушать самостоятельно суп и второе, нажимая локтем на ложку или вилку, лежащую на тарелке). Затем он начал расширять диапазон своих действий. Стал охотно пользоваться ортезами, благодаря которым мог передвигаться на ногах, а не на коляске. Через полгода он мог уже бить по мячу и стал играть со сверстниками в футбол. Он начал ходить в школу. Появилась главная цель — стать самостоятельным в жизни. Он начал развивать руки, сам изъявил желание «попробовать научиться играть на пианино», и нашел способ для себя, сначала на черных клавишах, а потом и на всех остальных. Спустя два года он научился полностью сам себя обслуживать, догнал сверстников в учебе, имеет разносторонние интересы, стал одним из лучших игроков в шахматы в школе.

Чем глубже и сложнее нарушения, тем труднее с ними работать, но тем нагляднее динамика и полученные результаты. В примере с Пашей такой эффект мог бы быть достигнут и на другой деятельности. Но то, что начало было положено в шахматах, не случайно. Для того чтобы хорошо играть, требовался только интеллект. Физические ограничения в этой игре не столь важны. Поэтому Паша быстро уверовал в то, что может хорошо научиться играть. Воз-

можно, эта уверенность и стала ресурсом, который сподвиг его на то, чтобы попытаться сделать ход ферзем рукой, которая, как ему казалось, на это неспособна.

Как мы уже указывали выше, выученная беспомощность — это крайний случай личностной деформации, один из самых тяжелых. Занятия, ориентированные на индивидуальные трудности и особенности детей, могут способствовать самым различным личностным изменениям, которые являются ресурсными для осуществляемой деятельности.

В этой связи хотелось бы вернуться к пониманию связи между ресурсом учебной деятельности как таковой для развития и возможными вариантами этой связи, при которых обучение приводит к многим шагам в развитии.

Так, напомним, что Л.С. Выготский приводил в пример обучение методам мышления, которое может изменить сразу многие деятельности сознания. П.Я. Гальперин, описывая исследования по формированию начальных математических понятий (мера, единица, число) указывает, что следствием этого обучения является изменение оперативных схем мышления об объекте, когда объекты начинают восприниматься не синкретически (и оцениваться по наиболее «сильному» бросающемуся в глаза параметру), а как имеющие различные параметры, каждый из которых измеряется своей величиной [16]. В той же статье П.Я. Гальперин подчеркивает, что, например, опора на интерес ребенка, что характерно для обучения по третьему типу ориентировки, дает больший эффект для развития, чем обучение по второму типу или традиционное [16].

В статье памяти П.Я. Гальперина [24] автор этих строк обращает внимание на то, как может по-разному интерпретироваться одна и та же мысль. В пример приводятся слова Д.Б. Эльконина, когда он в своих «Дневниках» обсуждает идею Л.С. Выготского о том, что обучение может оказывать, а может и не оказывать влияние на развитие, он рассуждает с позиции главного новообразования для данного возраста. Для младшего школьника главным новообразованием является понятийное мышление. Тогда получается, что если то, чему ребенка учат, с этим новообразованием не связано, то такое обучение эффекта для развития иметь не будет: «...так обучение печатанию на пишущей машинке, каким бы современным способом оно ни производилось, не вносит ничего принципиально нового в умственное развитие. Конечно, человек приобретает при этом ряд новых навыков, у него развивается гибкость пальцев и быстрота ориентации в клавиатуре, но *никакого влияния на умственное развитие приобретение этого навыка не оказывает*» [45, с. 372]. Цитата из текста Д.Б. Эльконина почти точно воспроизводит слова Л.С. Выготского из шестой главы книги «Мышление и речь», которые следуют сразу за тезисом о «ста шагах в развитии». Но именно «почти». У Л.С. Выготского те же по смыслу слова стоят в другом порядке. И смысл принципиально меняется. Приведем цитату полностью. «Один шаг в обучении мо-

жет означать сто шагов в развитии. В этом и заключается *самый положительный момент новой теории* (курсив наш. — В.З.). Она учит нас видеть разницу между таким обучением, которое дает столько, сколько дает, и между таким, которое дает больше, чем оно дает непосредственно. Если мы научимся писать на пишущей машинке, то в общей структуре нашего сознания *может ничего не измениться* (курсив наш. — В.З.). Но если мы научимся, скажем, новому методу мышления, новому типу структур, то это даст нам возможность выполнять не только ту самую деятельность, которая была предметом непосредственного обучения, но во много раз больше — даст возможность выйти далеко за пределы тех непосредственных результатов, к которым привело обучение [11, с. 230].

Как видим, Л.С. Выготский здесь рассуждает не с позиции возрастных новообразований и высказывается крайне осторожно: «...в структуре может ничего не измениться». Но, следовательно, при каких-то обстоятельствах может и измениться?! В статье о П.Я. Гальперине мы подробно описываем пример, когда именно обучение печатанию на компьютере по методике обучения слепому, безошибочному десятипальцевому печатанию на пишущей машинке привело — в результате формирования этого двигательного навыка за 18 занятий — к революционным преобразованиям в развитии (случай студентки М.). Это произошло благодаря тому, что первый за много лет успех, достигнутый в ее учебной деятельности, способствовал прорыву блокады, выстроенной выученной беспомощностью. Конечно, дело было не в двигательных навыках как таковых. Урок состоял в другом: как перейти от «я не могу» к «я могу». Тем самым подтверждается мысль о том, что любая деятельность обладает ресурсом для развития.

Заключение

Исходный замысел данной статьи был связан с загадочной фразой Л.С. Выготского, к которой в профессиональном сообществе сторонников культурно-исторической психологии до сих пор не было выработано какого-либо отношения.

Для специалистов, работающих в области педагогики, коррекционно-развивающего обучения, психолого-педагогической помощи, консультирования, психотерапии, т. е. различными средствами содействующих развитию детей, у которых этот процесс нарушен теми или иными (биологическими, социальными, психологическими) факторами, раскрытие механизма того, как это возможно, имеет принципиальное значение. Овладение этим механизмом может существенно расширить возможности такого рода практик.

Однако именно неоднозначное отношение к этому высказыванию Л.С. Выготского в профессиональной среде (то, что образно нами было квалифицировано как «заговор молчания»), побудило нас с осторожностью формулировать постановку пробле-

мы в данной статье. Были выдвинуты альтернативные гипотезы: а) в этой фразе не заключено какого-либо дополнительного смысла по сравнению с идеей о том, что обучение ведет за собой развитие, и, с этой точки зрения, совершенно естественно то, что за «шагами» в обучении», следуют «шаги в развитии»; б) к этой фразе следует отнестись как к теореме, в которой заключен важнейший смысл для психологии развития, педагогической практики и различных видов психологической помощи, которые ориентированы на содействие развитию.

Поскольку автор данной статьи относит себя к специалистам, работающим в области именно такого рода практик [25], то вопрос, удастся ли продвинуться в доказательстве гипотезы «б», представляет особую важность. Если удастся продвинуться, т. е. получится выстроить логическое обоснование наличия глубинного смысла в метафоре Л.С. Выготского, то можно будет сделать следующий шаг и поставить проблему того, как можно помыслить механизм, при котором некая особым образом организованная процедура обучения будет способствовать прорыву (т.е. одновременно многим шагам) в развитии.

По этой причине мы исходили из гипотезы «б». Но чтобы не выдавать желаемое за действительное, мы сделали попытку детально проанализировать и представить творческий путь Л.С. Выготского как движение к этой идее, исходя из предпосылки, что проблема развития на протяжении всех десяти лет его работы в психологии была в эпицентре его интересов. В предложенной периодизации десятилетнего пути было выделено пять этапов. Начало движению положено работой об обучении и развитии различных категорий особенных детей; завершение ознаменовано формулировкой идеи, которая имеет важнейшее значение для решения поставленной на старте проблемы.

В промежутке между этими вехами проделана огромная творческая работа, которая заложила основы новой теории, названной впоследствии культурно-исторической, вооружила специалистов методом исследования, позволила сформировать тот самый «промежуточный» слой понятий, о котором как о задаче писал Л.С. Выготский в 1927 г. [10], который оказался вполне эвристичным для решения практических задач, в том числе в сфере психологии развития.

Последним «камнем» в фундаменте нового подхода к развитию ребенка стало понятие зоны ближайшего развития. В нем сошлись все нити, связывающие обучение и развитие, ребенка и взрослого, человека и культуру. С момента введения этого понятия, которое, как показывает анализ, окончательно формируется к концу марта 1933 г., начинает меняться язык, которым Л.С. Выготский описывает процессы обучения и развития. Показав значение понятия ЗБР на примере диагностики, Л.С. Выготский не успевает выполнить свое обещание раскрыть педагогическое значение этого понятия [13; 22]. На протяжении почти полувека понятие ЗБР не входит в число основных понятий культурно-исторической

теории, хотя на него опираются и в сфере патопсихологии [42], нейропсихологии [2], развивающего обучения [17; 39; 44; 45 и др.], коррекционной педагогики [31]. Однако интерес к этому понятию резко возрастает, когда раскрывается его потенциал как понятия, описывающего не только динамику становления отдельных функций, но когнитивное и личностное развитие ребенка в целом, включая его эмоциональную [3] и смысловую [37] сферы. Построение многовекторной модели ЗБР стало логическим оформлением движения в этом направлении [21].

Взгляд на связь обучения, как совместно-разделенной деятельности ребенка и взрослого, протекающей в ЗБР и тем самым способствующей развитию, позволил выявить и сформулировать некоторые условия, при которых один шаг в обучении может приводить одновременно ко многим шагам в развитии.

В рамках многовекторной модели этот эффект связывается с движением в проблемном эпицентре, при котором возникает по самому важному в данный момент вектору новообразование, изменяющее (вспомним термин Л.С. Выготского — связь деятельностей) всю структуру связи векторов, которые образуют систему внутренних средств осуществления данной деятельности.

Проблемный эпицентр может совпадать с вектором, по которому происходят основные новообразования для данного возраста, но может и не совпадать с ним. Например, в случае, если есть некие внутренние препятствия, которые связаны с главным для возраста вектором, но находятся «в другом пространстве», и без продвижения по ним не может начаться движения по главному для возраста вектору. В описанном нами примере с Пашей таким препятствием была выученная беспомощность, основанием для которой было тяжелое физическое состояние, ограничивающее его возможности движения. Преодоление выученной беспомощности, которое произошло благодаря приобретению опыта самостоятельного действия и понимания, что несмотря на ограниченные возможности он может создавать сам способы своего действия, развивать и расширять свои возможности, привело к активизации движения сразу по многим векторам (учебная деятельность в целом, отношения с другими людьми, отношения к себе, к жизни, к будущему, возникновение различных творческих замыслов, появление осознанного стремления к самостоятельности, принятие ответственности за свою жизнь и др.). Если рассматривать выученную беспомощность как крайнюю степень отсутствия субъектности, то можно сказать, что ее преодоление произошло благодаря прорыву именно по этому вектору. Вместе с опытом успешного самостоятельного действия пробудилось желание быть самостоятельным, возникла вера в то, что это возможно, появилась активность в этом направлении, пошел процесс постановки и решения различных задач, как находящихся в зоне ближайшего развития,

так и выходящих за ее рамки. Процесс развития пошел одновременно по разным направлениям «семи-миллиными шагами».

С учетом приведенного выше описания многовекторной модели и анализа случаев, проведенного с ее помощью, мы можем в обобщенном виде ответить на вопрос, при каких условиях может иметь место этот эффект.

1. Мы можем ожидать резкого скачка в развитии каждый раз, когда происходит *расширение зоны актуального развития, зоны ближайшего развития и зоны актуально недоступного* по любому из значимых для деятельности векторов. Расширение зоны актуального развития приводит к расширению возможностей самостоятельной деятельности. Расширение зоны ближайшего развития расширяет границы понимания и возможности освоения нового опыта. Расширение зоны актуально недоступного можно уподобить «раздвиганию горизонтов», осознанию перспектив дальнейшего обучения и развития.

2. По-видимому, каждый шаг в обучении, способствующий качественному сдвигу по вектору субъектности, может способствовать многим шагам в развитии, так как *субъектное отношение пронизывает насквозь все виды деятельности*. Все более глубокое понимание роли собственного участия ребенка в процессе развития как «агента» этой деятельности наиболее емко выражено Б.Д. Элькониним: «...образование может быть рассмотрено и рассматривается как прогресс субъектности» [45, с. 26].

3. Столь же комплексным эффектом для развития может сопровождаться шаг в обучении, который расширяет возможности рефлексии, так как *рефлексия* улучшает контакт ребенка с самим собой, помогает ему различать то, что он может и чего не может сам, когда нужно обращаться за помощью, а когда пытаться сделать все самому, видеть границу между ЗАН и ЗБР, «вооружает» субъектное отношение способами саморегуляции, самоизменения, т. е. создает возможность ребенку стать субъектом собственного развития, действующим осознанно¹².

4. Столь же универсальным вектором, по-видимому, является *способность вступать в отношения сотрудничества* со взрослым, принимать помощь, уметь ее запрашивать, опираться на эмоциональную и инструментальную поддержку взрослого, а не отвергать ее [27].

5. Еще одним важным вектором, продвижение по которому может давать комплексный эффект, является *способность к преодолению трудностей*, включающая отношение к ошибке и затруднению, которое может блокировать другие ресурсы личности или же способствовать их мобилизации.

6. В каждом конкретном случае (т. е. у конкретного ребенка или применительно к конкретному виду деятельности) «местоположение внутреннего препятствия на том или ином векторе, может иметь су-

¹² Начиная с конца 1970-х гг. проблематика рефлексии прочертила удивительную траекторию в психологии, изменив, по мнению Н.Г. Алексева, мышление как таковое [1], став объяснительным принципом многих процессов, в том числе, развития, и предметом многочисленных исследований.

губо индивидуальный характер, свойственный лишь одному-единственному ребенку или же ему как представителю определенной группы. В этом случае *прорыв в развитии* может происходить через продвижение по свойственному данному человеку вектору, *через преодоление внутреннего препятствия*, специфичного именно для данного случая.

Мы начинали проведенное здесь рассуждение с выдвижения альтернативных гипотез, хотя и с пристрастным отношением к тезису Л.С. Выготского, как имеющему для нас принципиальное значение.

Для тех, кто и после прочтения данного текста настроен скептически по отношению к данному тезису, кто не считает приведенные аргументы достаточно убедительными, кто видит в этом тексте лишь еще один из многих взглядов на творчество Л.С. Выготского, имеющих сомнительное отношение к действительности, попробуем привести последний аргумент.

Да, когда кто-то обращается к текстам Л.С. Выготского, пытается их по-новому интерпретировать, всегда есть опасность, о которой предупреждал А.А. Леонтьев в предисловии к книге С.М. Морозова: «Литература о Выготском множится от года к году, и с каждым годом, к сожалению, научный облик Л.С. становится все более расплывчатым — каждый автор лепит этот облик по собственному образу и подобию, вырвав для этого отдельные мысли и высказывания Льва Семеновича и не обращая внимания на систему этих мыслей и ее внутреннее развитие» [35, с. 4].

Мы не пытались в этом тексте выстраивать систему представлений Л.С. Выготского подобно тому, как это делали, например, Б.Г. Мещеряков [34] или С.М. Морозов [35]. Но мы не считаем, что «вырывали отдельные мысли из системы». Мы исходили из того, что при жизни Л.С. Выготского, во-первых, эта система осталась незавершенной, во-вторых, мысль автора была чрезвычайно динамичной, интенсивно двигаясь вокруг нескольких эпицентров. Возможно, именно поэтому разные авторы, даже его ближайшие ученики и соратники, видят работу Л.С. Выготского по-разному. Д.Б. Эльконин, всю жизнь занимавшийся развитием, считает, что главной для Л.С. была проблема сознания (а не развития). Главную книгу Л.С. Выготского «Мышление и речь» называют книгой «о мышлении», «о речевом мышлении», о развитии мышления и речи [11; 35, 49]. А, например, Г.Л. Выгодская и Т.М. Лифанова пишут, что «...вся эта книга от начала до конца посвящена развитию вообще» [4]. И мы с этим вполне согласны. Существенные различия в понимании Л.С. Выготского просматриваются и в отношении ко многим его понятиям. Так, например, мы обращали внимание на то, что большинство авторов считают понятие «зона ближайшего развития» одним из важнейших в системе представлений Л.С., но некоторые достаточно авторитетные исследователи в области детской психологии о нем вообще не упоминают.

Если мы переходим в область практики, то и здесь оказывается, что на базе его представлений можно выстроить многие практики. Если взять близ-

кий нам предмет — психолого-педагогическую помощь ребенку в преодолении учебных трудностей, то можно увидеть существенные различия между развивающим обучением [17; 39; 44], коррекционно-развивающим обучением [31], нейропсихологическим подходом [2], рефлексивно-деятельностным подходом [25].

Так что и в области теории, и в области практики, не говоря уж о методологии [5; 6; 34; 35; 38 и др.], *система* представлений, развивавшаяся Л.С. Выготским оставляет широкие возможности для дискуссий.

Та работа, которую проделали мы в поисках аргументов значимости обсуждаемого нами тезиса, была следующей. Мы исходили из предположения, для которого нашли достаточно оснований, что одна из основных линий движения мысли Л.С. Выготского связана с постановкой и решением проблемы развития. В отличие от большинства современников, работающих в области науки психологии, Л.С. Выготский с самого начала ставит задачу не «понимать и объяснять» развитие, он задается вопросом «как помочь?», т. е. вопрос ставится в русле неклассической науки. Если мы ищем ответ на вопрос, как помочь, то нам подходит не всякое понимание развития, а только такое, на основе которого можно выстроить методы помощи. Кроме того, Л.С. Выготский изначально ставит этот вопрос в практике содействия развитию особым детям, т. е. когда развитие осложнено различными факторами. Он дает принципиальный ответ: надо строить общие представления о развитии ребенка как человека, двигаться от его ресурсов, а не дефицитов, искать корни развития в культуре и в социуме.

Всплеск интереса к культурно-исторической психологии совпадает по времени с переходом психологии из статуса академической науки в статус практики, требующей основательного научного обеспечения. Именно применительно к этой задаче вдруг и обнаруживается потенциал культурно-исторической теории. Выготский не только призывал к практике, но и сам ею занимался, не только строил объяснительные схемы становления специфически человеческой психики, но разрабатывал представления о механизмах, в опоре на которые можно добиваться «шагов в развитии». Описанный им механизм развития психики ребенка в процессе присвоения им культурно-исторического опыта в ходе взаимодействия со взрослым объединяет в целостность четыре процесса: передачу взрослым культурно-исторического опыта, носителем которого он является; присвоение ребенком этого опыта; процедуры трансляции (Выготский называет их обучением); последствия трансляции для развития ребенка (сейчас бы мы назвали их когнитивно-личностными изменениями — развитием в широком смысле слова).

Думается, что культурно-историческая психология именно применительно к проблеме развития ребенка приобрела такую мощь, потому что она пролила свет на то, что было известно каждому на протяжении сотен, если не тысяч лет. Подобно тому (как

пишет Л.С. Выготский), что И.П. Павлов сумел дать объяснение всем известному феномену («при виде пищи слюнки текут»), подобно тому, как слава пришла к З. Фрейду, по его собственным словам, когда он вслух сказал о том, что знала каждая кухарка, Л.С. Выготский показал и концептуально обосновал, что знали все про обучение и развитие ребенка: ребенок, взаимодействуя со взрослым, перенимает его опыт, учится делать то, чего не умеет, но что научились делать до него, и при этом развивается. Но в зависимости от возраста, индивидуальных особенностей и различных обстоятельств, ребенка можно учить не всему, а только тому, что он способен понять. Обучение тому, что ребенок не способен понять превращается в насилие или дрессировку.

Определив основные механизмы развития в обучении и условия, при которых обучение может действовать развитию, Л.С. Выготский дал ответ на вопрос, которым задался в начале своей научной и практической деятельности, «как помочь ребенку (развиваться)». Он не успел дать развернутое технологическое описание, как это делать. Но он высказал принципиальную мысль: помогать можно так, что «один шаг в обучении будет означать сто шагов в развитии».

Литература

1. Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления // Дис. ... докт. психол. наук. М., 2002. 41 с.
2. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб.: Питер, 2008. 320 с.
3. Белопольская Н.Л. Оценка когнитивных и эмоциональных компонентов зоны ближайшего развития у детей с задержкой психического развития // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 19–25.
4. Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М. Лев Семенович Выготский. М.: Смысл, 1996. 420 с.
5. Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 25–40.
6. Версов Н.Н. Экспериментально-генетический метод и психология сознания: в поисках утраченного (статья вторая) // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 1. С. 117–126.
7. Выготский Л.С. К психологии и педагогике детской дефективности // Собр. соч.: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. С. 62–84.
8. Выготский Л.С. Сознание как проблема психологии поведения // Собр. соч.: в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 78–98.
9. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
10. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Собр. соч.: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. С. 291–436.
11. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 5–361.
12. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. С. 5–328.

Мы полагаем, что это положение является одним из важнейших для понимания системы представлений Л.С. Выготского о развитии, его механизмах и возможностях психолого-педагогического содействия. Возможно, это последнее положение, которое он успел сформулировать, но не успел обосновать, оставив эту работу на усмотрение его учеников и последователей.

То, что это положение имеет важнейшее значение в свете вопросов, поставленных самим себе Л.С. Выготским, лучше всего, на наш взгляд, иллюстрируют слова В.П. Зинченко о Л.С. Выготском, которыми мы завершаем проведенное рассуждение: «Выготский формулирует положение о том, что обучение должно идти впереди развития. Но это довольно странное опережение, так как обучение делает один шаг, а развитие — два и более. Если учитель окажется чувствительным к зоне ближайшего развития ребенка, то она превратится в перспективу его бесконечного развития [30, с. 296] (курсив наш. — В.З.). И как написал после своих слов, вынесенных в заголовок данной статьи, сам Л.С. Выготский на с. 230 шестой главы книги «Мышление и речь» [10] «В этом и заключается самый положительный момент новой теории (курсив наш. — В.З.).»

13. Выготский Л.С. Проблемы детской (возрастной психологии) // Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 243–432.
14. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Л.С. Выготский. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1999. С. 336–354.
15. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. 369 с.
16. Гальперин П.Я. Обучение и умственное развитие в детском возрасте // П.Я. Гальперин. Психология как объективная наука. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. С. 357–388.
17. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
18. Зарецкий В.К. Эргономика в системе научного знания и инженерной деятельности // Методологические проблемы проектной деятельности в эргономике: сб. статей. М.: ВНИИТЭ, 1989. С. 8–20.
19. Зарецкий В.К. Исходные методологические представления о движущих силах саморазвития личности в образовательных системах (разработка приемов развития творческого потенциала личности студента) // Психолого-педагогические вопросы продвижения личности в многоуровневой системе обучения. Обзорная информация. Проблемы непрерывного образования. Вып. 2. М.: НИИВО, 1993. С. 6–16.
20. Зарецкий В.К. Об опыте рефлексивно-деятельностного подхода к организации коррекционных занятий по русскому языку // Методы и средства реабилитации детей с особенностями развития и инвалидностью: сб. анализ. и методич. материалов / Сост. О.Н. Ертанова, М.В. Громова. М.: ИПИ РАО. 1998. С. 86–90.
21. Зарецкий В.К. Помощь детям с трудностями в обучении в опоре на зону ближайшего развития // Материа-

лы международной конференции «Культурно-историческая психология: современное состояние и перспективы развития» (г. Москва, 3–4 октября 2006 г.). М.: ООО «АЛ-ВИАН». 2007. С.111–119.

22. *Зарецкий В.К.* О чем не успел написать Л.С. Выготский // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 96–104.

23. *Зарецкий В.К.* Эвристический потенциал понятия «зона ближайшего развития» // Вопросы психологии. 2008. № 6. С. 13–25.

24. *Зарецкий В.К.* Думая о Петре Яковлевиче Гальперине // Культурно-историческая психология. 2012. № 1. С. 73–85.

25. *Зарецкий В.К.* Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психолого-педагогической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 8–37.

26. *Зарецкий В.К., Гордон М.М.* О возможности индивидуализации образовательного процесса на основе рефлексивно-деятельностного подхода в инклюзивной практике // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 19–26.

27. *Зарецкий В.К., Смирнова Н.С., Зарецкий Ю.В., Евлашкина Н.М., Холмогорова А.Б.* Три главные проблемы подростка с девиантным поведением. Почему возникают? Как помочь? М.: Форум, 1011. 208 с.

28. *Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В.* Случай Дениса Г. // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 2. С. 166–180.

29. *Зарецкий Ю.В.* Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности как ресурс развития и предмет исследования // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 110–128.

30. *Зинченко В.П.* Лев Семенович Выготский: жизнь и деятельность // Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко. Коллективная монография / Под общ. ред. Т.Г. Щедринной. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. С. 294–299.

31. *Коробейников И.А.* Нарушения развития и социальная адаптация. М.: ПЕР СЭ, 2001. 192 с.

32. *Кравцова Е.Е.* Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития // Психологический журнал. 2001. № 4. Т. 22. С. 42–50.

33. *Леонтьев А.А.* Л.С. Выготский. М.: Просвещение, 1990. 158 с.

34. *Мещеряков Б.Г.* Взгляды Выготского на науку о детском развитии // Культурно-историческая психология. 2008. № 3. С. 103–112.

35. *Морозов С.М.* Диалектика Выготского: вневчувственная реальность деятельности. М.: Смысл, 2002. 118 с.

36. *Обухова Л.Ф.* Детская психология: теория, факты, проблемы. М.: Тривола, 1995. 360 с.

37. *Обухова Л.Ф., Корепанова И.А.* Пространственно-временная схема зоны ближайшего развития // Вопросы психологии. 2005. № 5. С. 13–26.

38. *Пузырей А.А.* Психология. Психотехника. Психагогика. М.: Смысл, 2005. 488 с.

39. *Рубцов В.В.* Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. 416 с.

40. *Холмогорова А.Б.* Интегративная психотерапия расстройств аффективного спектра. М.: ИД «МЕДПРАКТИКА-М», 2011. 480 с.

41. *Холмогорова А.Б.* (в этом выпуске).

42. *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. 108–118.

43. *Цукерман Г.А.* Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61–73.

44. *Цукерман Г.А., Венгер А.Л.* Развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО, 2010. 432 с.

45. *Эльконин Б.Д.* Педагогическая идея развивающего обучения // Современность и возраст / Б.Д. Эльконин, Б.А. Архипов, О.С. Остоверх, О.И. Свиридова. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2015. С. 26–28.

46. *Эльконин Д.Б.* Детская психология. 5-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 384 с.

47. *Эткинд А.М.* Психология практическая и академическая: расхождения когнитивных структур внутри профессионального сознания // Вопросы психологии, 1987. № 6. С. 20–30.

48. *Bandura A.A.* Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change // Psychological Review. 1977. Vol. 84. P. 191–215.

49. *The Cambridge Companion to Vygotsky / edited by Harry Daniels, Michael Cole, James V. Wersch.* Cambridge University Press, 2007. 462 p.

50. *R. van der Veer, J. Valsiner.* Understanding Vygotsky: a quest for synthesis. BLACKWELL. Oxford: UK&Cambridge; USA, 1991. 450 p.

51. *Seligman M.E.P.* Power and powerlessness: Comments on «cognates of personal control» // Applied and Preventive Psychology. 1992. № 1. P. 119–120.

52. *Zaretskii V.K.* Zone of proximal development: what Vygotsky didn't have time to write // Journal of Russian and East European Psychology. 2009. Vol. 47. № 6. P. 70–93.

L.S. Vygotsky's Principle "One Step in Learning — A Hundred Steps in Development": In Search of Evidence

V.K. Zaretsky*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
zar-victor@yandex.ru

On the basis of L.S. Vygotsky's published works the paper attempts to trace the dynamics of his concepts of child development and to provide evidence supporting Vygotsky's statement that one step in learning equals a hundred in development, which is one of the key principles of cultural-historical theory in its application to child development. This statement is put in a row with two other major principles: one arguing that learning precedes development and the other referring to the zone of proximal development. The paper outlines a multivector model of the zone of proximal development as one of the conceptual tools of the reflective and activity approach to helping children overcome learning difficulties and promoting their development. The paper also describes a case study in which an orphan child with a disability received psychological and educational support that obviously contributed to the child's development. It is argued that L.S. Vygotsky's idea of the specific relationship between learning and development has fundamental theoretical and practical implications, in particular, for working with children with special needs.

Keywords: Vygotsky, cultural-historical psychology, history of psychology, developmental psychology, learning and development, steps of development, zone of proximal development, multivector model of the zone of proximal development, reflective and activity approach, subjectness, reflection, child/adult collaborative activity, children with special needs, psychological and educational support, overcoming learning difficulties.

References

1. Alekseev N.G. Proektirovanie uslovii razvitiya refleksivnogo myshleniya. Diss. dokt. psikholog. nauk. [Design conditions for the development of reflective thinking. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2002. 41 p.
2. Akhutina T.V., Pylaeva N.M. Preodolenie trudnosti ucheniya: neiropsikhologicheskii podkhod [Overcoming the educational difficulties: neuropsychological approach]. Saint-Petersburg, 2008, 320 p.
3. Belopol'skaya N.L. Otsenka kognitivnykh i emotsional'nykh komponentov zony blizhaishego razvitiya u detei s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya [Assessment of cognitive and emotional components of zone of proximal development of children with impaired mental function]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1997, no. 1, pp. 19–25.
4. Vygodskaya G.L., Lifanova T.M. Lev Semenovich Vygotsky [Lev Semenovich Vygotsky]. Moscow: Smysl, 1996. 420 p.
5. Vasilyuk F.E. Metodologicheskii smysl psikhologicheskogo skhizisa [Methodological sense of psychological schisis]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1996, no. 6, pp. 25–40.
6. Veresov N.N. Eksperimental'no-geneticheskii metod i psikhologiya soznaniya: v poiskakh utrachenno (stat'ya vtoraia). [Experimental genetic method and psychology of consciousness: raiders of the lost (second article). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2015. Vol. 11, no. 1, pp. 117–126. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Vygotskii L.S. K psikhologii i pedagogike detskoj defektivnosti V 6 t. T.5. [Psychology and pedagogy of children's defectiveness]. In Vlasova T.A. *Osnovy defektologii* [Foundations of defectology]. Moscow: Pedagogika, 1983, pp. 62–84.
8. Vygotskii L.S. Soznanie kak problema psikhologii povedeniya [Consciousness as the problem of the psychology of behavior]. Moscow: Pedagogika, 1982, Vol. 1, pp. 78–98.
9. Vygotskii L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya [Educational psychology]. Moscow: Pedagogika-Press, 1999. 536 p.
10. Vygotskii L.S. Istoricheskii smysl psikhologicheskogo krizisa T.1. [Historical meaning of psychological crisis]. In Luriya A.R. (eds.) *Voprosy teorii i istorii psikhologii* [Questions of theory and history of psychology]. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 291–436.
11. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and speech]. Moscow: Pedagogika, 1982. Vol. 2, pp. 5–361.
12. Vygotskii L.S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [Genesis of higher mental functions]. Moscow: Pedagogika, 1983. Vol. 3, pp. 5–328.

For citation:

Zaretsky V.K. L.S. Vygotsky's Principle "One Step in Learning — A Hundred Steps in Development": In Search of Evidence. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 44–63. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110305

* Zaretsky Viktor Kirillovich, PhD in Psychology, associate professor, professor at the Chair of Individual and Group Psychotherapy, Department of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: zar-victor@yandex.ru

13. Vygotskii L.S. Problemy detskoi psikhologii [Problem of child's psychology]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 243–432.
14. Vygotskii L.S. Dinamika umstvennogo razvitiya shkol'nika v svyazi s obucheniem [Dynamics of mental development of schoolchildren in connection with education]. In Vygotskii L.S. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Educational psychology]. Moscow: Pedagogika-Press, 1999, pp. 336–354.
15. Vygotskii L.S. T.5. Osnovy defektologii [Fundamental problem of defectology]. Moscow: Pedagogika, 1983. 369 p.
16. Gal'perin P.Ya. Obuchenie i umstvennoe razvitiye v detskom vozraste [Education and mental development in children]. In Gal'perin P.Ya. *Psikhologiya kak ob"ektivnaya nauka* [Psychology as objective science]. Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, Voronezh NPO "MODEK", 1998, pp. 357–388.
17. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developmental education]. Moscow: INTOR, 1996. 544 p.
18. Zaretskii V.K. Ergonomika v sisteme nauchnogo znaniya i inzhenernoi deyatel'nosti. Metodologicheskie problemy proektnoi deyatel'nosti v ergonomike [Ergonomics in the system of scientific knowledge and engineering activities. Methodological problems of project activity in ergonomics]. Moscow: VNIITE, 1989, pp. 8–20.
19. Zaretskii V.K. Iskhodnye metodologicheskie predstavleniya o dvizhushchikh silakh samorazvitiya lichnosti v obrazovatel'nykh sistemakh (Razrabotka priemov razvitiya tvorcheskogo potentsiala lichnosti studenta) [Original methodological idea of the driving forces of the self-development in educational systems (Development of techniques of the creative potential of the student)]. *Psikhologo-pedagogicheskie voprosy prodvizheniya lichnosti v mnogourovnevnoi sisteme obucheniya. Obzornaya informatsiya. Problemy nepreryvno obrazovaniya Vyp. 2.* [Psychological and pedagogical issues of promotion of the individual in a multi-level system of education. Overview. Problems of continuous education]. Moscow: NIIVO, 1993, pp. 6–16.
20. Zaretskii V.K. Ob opyte reflektivno-deyatelnostnogo podkhoda k organizatsii korrektsionnykh zanyatii po russkomu yazyku [The experience of reflective-active approach to the organization of remedial classes in Russian language]. *Metody i sredstva reabilitatsii detei s osobennostyami razvitiya i invalidnost'yu* [Methods and tools for rehabilitation of children with special needs and disabilities]. Moscow: IPI RAO, 1998, pp. 86–90.
21. Zaretskii V.K. Pomoshch' detyam s trudnostyami v obuchenii v opore na zonu blizhaishego razvitiya [Helping children with learning difficulties in relying on the zone of proximal development]. *Materialy mezhdunarodnoi konferentsii "Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya"* (g. Moscow, 3–4 oktyabrya 2006 g.) [Cultural-historical psychology: current situation and prospects of development. Proceedings of the international conference]. Moscow: OOO "ALVIAN", 2007, pp. 111–119.
22. Zaretskii V.K. O chem ne uspel napisat' L.S.Vygotskii [What Vygotsky didn't have time to write]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2007, no. 3, pp. 96–104. (In Russ., abstr. in Engl.).
23. Zaretskii V.K. Evristicheskii potentsial ponyatiya "zona blizhaishego razvitiya" [Heuristic potential of the concept of "zone of proximal development"]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2008, no. 6, pp. 13–25.
24. Zaretskii V.K. Dumaya o Petre Yakovleviche Gal'perine [Thinking about Peter Yakovlevich Galperin]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2012, no. 1, pp. 73–85. (In Russ., abstr. in Engl.).
25. Zaretskii V.K. Stanovlenie i sushchnost' reflektivno-deyatelnostnogo podkhoda v okazanii konsul'tativnoi psikhologo-pedagogicheskoi pomoshchi [The formation and nature of reflective-active approach to the provision of advisory psychological and educational assistance]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling psychology and psychotherapy], 2013, no. 2, pp. 8–37. (In Russ., abstr. in Engl.).
26. Zaretskii V.K., Gordon M.M. O vozmozhnosti individualizatsii obrazovatel'nogo protsessa na osnove reflektivno-deyatelnostnogo podkhoda v inkluzivnoi praktike [The possibility of individualization of the educational process on the basis of reflective-active approach in the inclusive practice]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychology science and education], 2011, no. 3, pp.19–26. (In Russ., abstr. in Engl.).
27. Zaretskii V.K., Smirnova N.S., Zaretskii Yu.V., Evlashkina N.M., Kholmogorova A.B. Tri glavnye problemy podrostka s deviantnym povedeniem. Pochemu voznikayut? Kak pomoch'? [Three major problems with adolescent deviant behavior. Why there? how to help?]. Moscow: Forum, 2011. 208 p.
28. Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V. Sluchai Denisa G [Case of Denis G.]. *Zhurnal konsul'tativnoi psikhologii i psikhoterapii* [Journal of counseling psychology and psychotherapy], 2015, no. 2, pp. 166–180.
29. Zaretskii Yu.V. Sub"ektnaya pozitsiya po otnosheniyu k uchebnoi deyatel'nosti kak resurs razvitiya i predmet issledovaniya [Subject position in relation to educational activities as a development resource, and the subject of study]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling psychology and psychotherapy], 2013, no. 2, pp. 110–128. (In Russ., abstr. in Engl.).
30. Zinchenko V.P. Lev Semenovich Vygotskii: zhizn' i deyatel'nost' [L.S. Vygotsky: life and activity]. In Shchedrina T.G. (ed.). *Stil' myshleniya: problema istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniya. K 80-letiyu Vladimira Petrovicha Zinchenko. Kollektivnaya monografiya* [Way of thinking: the problem of the historical unity of scientific knowledge. Eightieth V.P. Zinchenko]. Moscow: Rossiiskaya politicheskaya entsiklopediya (ROSSPEN), 2011, pp. 294–299.
31. Korobeinikov I.A. Narusheniya razvitiya i sotsial'naya adaptatsiya [Developmental disorders and social adaptation]. Moscow: PER SE, 2001. 192 p.
32. Kravtsova E.E. Kul'turno-istoricheskie osnovy zony blizhaishego razvitiya [cultural-historical foundations of the zone of proximal development]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychology journal], 2001, no. 4. Vol. 22, pp. 42–50.
33. Leont'ev A.A. L.S. Vygotskii [L.S. Vygotsky]. Moscow: Prosveshchenie, 1990. 158 p.
34. Meshcheryakov B.G. Vzglyady Vygotskogo na nauku o detskom razvitii [Vygotsky's views on the science of child development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2008, no. 3, pp. 103–112. (In Russ., abstr. in Engl.).
35. Morozov S.M. Dialektika Vygotskogo: vnechuvstvennaya real'nost' deyatel'nosti [Vygotsky's dialectic: the reality of extrasensory activity]. Moscow: Smysl, 2002. 118 p.
36. Obukhova L.F. Detskaya psikhologiya: teoriya, fakty, problem [Child psychology: theories, facts, problems]. Moscow: Trivola, 1995. 360 p.
37. Obukhova L.F., Korepanova I.A. Prostranstvenno-vremennaya skhema zony blizhaishego razvitiya [Space-time diagram of the zone of proximal development]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2005, no. 5, pp. 13–26.
38. Puzyrei A.A. Psikhologiya. Psikhotehnika. Psikhagogika [Psychology. Psychotechnics. Psihohogiya]. Moscow: Smysl, 2005. 488 p.
39. Rubtsov V.V. Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatel'nostnyi podkhod

[Social-genetic psychology of developing education: the activity approach]. Moscow: MGPPU, 2008. 416 p.

40. Kholmogorova A.B. Integrativnaya psikhoterapiya rasstroistv affektivnogo spectra [Integrative psychotherapy affective spectrum disorders]. Moscow: ID "MEDPRAKTIKA-M", 2011. 480 p.

41. Kholmogorova A.B. Rol' idei L.S. Vygotskogo dlya stanovleniya paradigmy sotsial'nogo poznaniya v sovremennoi psikhologii: obzor zarubezhnykh issledovaniy i obsuzhdenie perspektiv [The role of ideas L.S. Vygotsky's paradigm for the development of social cognition in modern psychology: a review of foreign studies and discussion of prospects]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2015, no. 3 (in press.)

42. Kholmogorova A.B., Zaretskii V.K. Mozhet li kul'turno-istoricheskaya kontseptsiya L.S. Vygotskogo pomoch' nam luchshe ponyat', chto my delaem kak psikhoterapevty [Can the cultural-historical psychology of Vygotsky help us better understand what we are doing as a psychotherapist]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2011, no. 1, pp. 108–118. (In Russ., abstr. in Engl.).

43. Tsukerman G.A. Vzaimodeistvie rebenka i vzroslogo, tvoryashchee zonu blizhaishego razvitiya [Child-Adult Interaction: The Creation of Zone of Proximal Development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2006, no.4, pp.61–73. (In Russ., abstr. in Engl.).

44. Tsukerman G.A., Venger A.L. Razvitie uchebnoi samostoyatel'nosti [The development of educational independence]. Moscow: OIRO, 2010. 432 p.

45. El'konin B.D. Pedagogicheskaya ideya razvivayushchego obucheniya [Pedagogical idea of developing training]. In El'konin B.D. (eds.) *Sovremennost' i vozrast [Modernity and age]*. Moscow: Nekommercheskoe partnerstvo "Avtorskii klub", 2015, pp. 26–28.

46. El'konin D.B. Detskaya psikhologiya [Child psychology]. 5-e izd. Moscow: Moskovskii tsentr "Akademiya", 2008. 384 p.

47. Etkind A.M. Psikhologiya prakticheskaya i akademicheskaya: raskhozhdeniya kognitivnykh struktur vnutri professional'nogo soznaniya [Practical and academic psychology: differences of cognitive structures within professional consciousness]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1987, no. 6, pp. 20–30.

48. Bandura A.A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 1977. Vol. 84, pp. 191–215.

49. Daniels H. (eds.) *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge University Press, 2007, 462 p.

50. R. van der Veer, J. Valsiner. Understanding Vygotsky: a quest for synthesis. BLACKWELL. Oxford, UK&Cambridge, USA, 1991. 450 p.

51. Seligman, M.E.P. Power and powerlessness: Comments on "cognates of personal control". *Applied and Preventive Psychology*, 1992, pp.119–120.

52. Zaretskii V.K. Zone of proximal development: what Vygotsky didn't have time to write. *Journal of Russian and East European Psychology*. November-December 2009. Vol. 47, no. 6, pp. 70–93.

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ
THEORY AND METHODOLOGY

Развитие идей саморегуляции в исторической ретроспективе

А.К. Болотова*,

НИУ Высшая школа экономики, Москва, Россия,
bolotova@hse.ru

М.М. Пурецкий**,

НИУ Высшая школа экономики, Москва, Россия,
Alloir@mail.ru

Психология саморегуляции — относительно молодая и интенсивно развивающаяся ветвь психологической науки. Она интегрировала многие идеи, зародившиеся в рамках физиологии и кибернетики. Понимание механизмов саморегуляции связано с общими принципами функционирования динамических систем на основе обратных связей. Эти принципы были сформулированы в трудах русских физиологов Н.А. Бернштейна и П.К. Анохина и кибернетических моделях западных ученых. Большое влияние на развитие современных представлений о саморегуляции оказали идеи Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П. Жане, Ж. Пиаже и других ученых. В статье дается исторический анализ возникновения идей саморегуляции. Показана динамика взглядов от понимания саморегуляции как адаптации к представлениям о целесообразных изменениях, субъектной активности, осознанной саморегуляции, самодетерминации и самоэффективности, индивидуальных стилях саморегулирования.

Ключевые слова: саморегуляция, функциональная система, обратная связь, активность, самодетерминация, время жизни.

Актуальность проблемы саморегуляции для современной психологии не вызывает сомнения. Это подтверждается значительным интересом со стороны отечественных и зарубежных исследователей к изучению различных аспектов данного феномена, а также востребованностью полученных результатов практикой.

Зарождение психологии саморегуляции можно отнести к 50–60-м гг. XX столетия, когда в рамках информационного подхода начала изучаться активность человека как субъекта, осуществляющего це-

лесообразные воздействия на объект в системе управления. Однако некоторые идеи саморегуляции были сформулированы в концепциях отечественных и зарубежных психологов на несколько десятилетий раньше. Причем развитие этих идей на Западе и в нашей стране шло относительно независимо друг от друга.

В отечественной психологии, в первую очередь, следует обратить внимание на культурно-историческую теорию Л.С. Выготского. В последние годы и отечественные, и зарубежные исследователи все ча-

Для цитаты:

Болотова А.К., Пурецкий М.М. Развитие идей саморегуляции в исторической ретроспективе // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 64–74. doi: 10.17759/chp.2015110306

* Болотова Алла Константиновна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и экспериментальной психологии, НИУ Высшая школа экономики, Москва, Россия. E-mail: bolotova@hse.ru

** Пурецкий Михаил Михайлович, аспирант, НИУ Высшая школа экономики, Москва, Россия. E-mail: Alloir@mail.ru

ще обращаются к этой теории именно в связи с конструктом саморегуляции [19]. По мнению Б.В. Зейгарник, Л.С. Выготский первым принципиально связал процесс регуляции с опосредованием, благодаря которому поведение человека становится более осознанным и произвольным [12].

Ретроспективный анализ идей саморегуляции показывает, что они пришли в психологию из других наук — физиологии, кибернетики, общей теории систем. Принципы регуляции в живых системах на основе отрицательных обратных связей, сформулированные в трудах отечественных физиологов, были восприняты кибернетикой и стали рассматриваться как общие принципы функционирования динамических систем.

Становление психологии саморегуляции связано, в первую очередь, с пониманием регулирующей роли психического отражения. В процессе становления неклассической психологии стал происходить отход от понимания саморегуляции как произвольного психического процесса, и саморегуляция стала все активнее связываться с проблемами сознательного управления собственным поведением [15]. На передний план вышли представления об активности, о возможности осознанного саморегулирования на основе рефлексивных представлений о цели, способах и средствах саморегуляции, о самодетерминации как способности и потребности самостоятельно выбирать направления собственного развития.

В нашей работе мы предполагаем проследить зарождение и развитие идей саморегуляции в рамках физиологии, кибернетики и психологии.

Среди физиологов, чьи идеи легли в основу современных представлений о саморегуляции в биологических системах, особое место принадлежит И.М. Сеченову, который еще в XIX в. разработал естественнонаучную теорию психической регуляции поведения.

В 1863 г. в журнале «Медицинский вестник» вышла статья «Рефлексы головного мозга», в которой И.М. Сеченов писал, что, будучи плохо знакомым с психологической литературой, в данной работе он ставил перед собой задачу лишь показать возможность «...приложения физиологических знаний к явлениям психической жизни» [33, с. 126]. Однако значение этой работы трудно переоценить. В ней впервые был поставлен вопрос о рефлекторном характере психической деятельности.

И.М. Сеченов экспериментально доказал, что психическая деятельность стимулируется раздражителями, воздействующими на «чувствующие нервы». Рефлексы зависят не только от действующих в настоящий момент раздражителей, но и от прежних воздействий. И.М. Сеченов выдвинул гипотезу о наличии «...у человека трех механизмов, управляющих явлениями сознательной и бессознательной психической жизни (чисто отражательного аппарата, механизма, задерживающего и усиливающего рефлексы)» [33, с. 124]. Мысль, по И.М. Сеченову, есть «первые две трети психического рефлекса» [33,

с. 101]. «Искусство задерживать конечный член рефлекса» [33, с. 101] зависит от умения мыслить, думать, рассуждать, т. е. речь идет об избирательной направленности поведения. Главный вывод, к которому приходит И.М. Сеченов в данной работе: «Все акты сознательной и бессознательной жизни по способу происхождения суть рефлексы» [33, с. 124].

Позднее, в 1866 г., в книге «Физиология нервной системы» И.М. Сеченов более подробно разобрал механизм центрального торможения и понятие физиологического состояния нервного центра. Механизм центрального торможения связан с активным противодействием организма внешним раздражителям. Таким образом, сначала в физиологию, а потом и в психологию пришло представление об активности нервной системы. А физиологическое состояние нервного центра непосредственно связывалось с потребностями.

Идеи И.М. Сеченова явились отправными при создании И.П. Павловым учения о высшей нервной деятельности.

В 1903 г. в докладе «Экспериментальная психология и психопатология на животных» И.П. Павлов, называвший себя психологом-эмпириком, подчеркивал, что организмы могут сохранять свою целостность только до тех пор, пока все их составляющие уравновешены между собой и с окружающими условиями [28].

Позднее, в начале 30-х гг., в статье «Ответ физиолога психологам» он писал, что человек есть система «...в высочайшей степени саморегулирующаяся, сама себя поддерживающая, восстанавливающая, поправляющая и даже совершенствующая» [27, с. 395].

И.П. Павлов отмечал пластичность нервной системы, ее огромный динамический потенциал для саморегуляции как внутри организма, так и в отношениях с окружающей средой. В качестве универсального принципа организации работы и анализа нервной системы И.П. Павлов рассматривал рефлекторную дугу. Принцип рефлекторной дуги был закономерным этапом в развитии этих представлений, уступившим в дальнейшем место принципу рефлекторного кольца.

На развитие представлений о саморегуляции повлияли идеи многих биологов и физиологов начала XX в. Но, пожалуй, наиболее существенный вклад в развитие идеи саморегуляции внесли отечественные физиологи Н.А. Бернштейн и П.К. Анохин.

Н.А. Бернштейн (1929) исследовал физиологию двигательной активности человека. Двигательную деятельность организмов он рассматривал как форму «...осуществления не только взаимодействия с окружающей средой, но и активного воздействия на эту среду, изменяющего ее с небезразличными для особи результатами» [6, с. 373].

В 30-е гг. XX столетия в физиологии господствовало мнение, что двигательный акт организуется по принципу рефлекторной дуги, введенному И.П. Павловым. Н.А. Бернштейн считал, что по механизму рефлекторной дуги может осуществляться только

очень простое движение, а для выполнения более сложных движений требуются постоянные сенсорные коррекции. Он считал необходимым заменить понятие «...рефлекторной дуги, незамкнутой на периферии, понятием рефлекторного кольца, с непрерывным соучаствующим потоком афферентной сигнализации контрольного или коррекционного значения» [6, с. 433–434].

Важными понятиями в теории Н.А. Бернштейна являются «координация» и «управление». «Координация движений есть преодоление избыточных степеней свободы движущегося органа, иными словами, превращение его в управляемую систему. Короче, координация есть организация управляемости двигательного аппарата» [6, с. 382].

Будучи физиологом, Н.А. Бернштейн выделял два наиболее перспективных, с его точки зрения, направления теоретической физиологии: физиологию регуляций и физиологию активности [6]. Понятие активности он связывал с понятием целенаправленности. Он подчеркивал, что любое живое существо в окружающей среде «...ведет активный поиск того, что ему нужно» [5, с. 211], намечает и реализует план действий «сообразуясь» не только с внешними сигналами, но, в первую очередь, с собственными целями.

Другой отечественный физиолог П.К. Анохин (1934) исследовал «...системы, обладающие способностью экстренной самоорганизации, динамически и адекватно приспособляющие организм к изменению внешней обстановки» [2, с. 54], т. е. функциональные системы. В качестве системообразующего фактора функционирования систем он рассматривал конечный приспособительный результат.

Благодаря импульсам, циркулирующим от центра к периферии и обратно (обратная афферентация), центральная нервная система получает непрерывную информацию о достигнутых на периферии результатах. Эта информация воспринимается с помощью акцептора результатов действия и сравнивается с теми параметрами результатов, которые сложились еще в момент действия условного раздражителя [2]. Как и Н.А. Бернштейн, П.К. Анохин считал, что ограничение избыточных степеней свободы, способствует повышению внутренней регулятивности системы.

Саморегуляцию он рассматривал как всеобщий закон деятельности организма, которому подчиняются процессы циркуляции информации в организме, в том числе и обратной афферентации. Им было сформулировано «золотое правило саморегуляции», согласно которому само отклонение системы от конечного приспособительного эффекта стимулирует систему возвращаться к этому эффекту [3].

В 1929 г. идеи о постоянстве состава и свойств крови и тканевой жидкости и механизмах их обеспечения были сформулированы российским физиологом Л.С. Штерн. Однако наибольшую известность получила теория американского ученого У. Кеннона. Опираясь на идеи К. Бернара о постоянстве состава и свойств внутренней среды и адаптации к внешней среде он ввел понятие гомеостаза (1932). Под гомео-

стазом он понимал устойчивость живых организмов, которая достигается за счет постоянно изменяющихся процессов внутри организма в определенных пределах. В дальнейшем представления о гомеостазе использовались в различных направлениях психологии для объяснения взаимодействия индивида с окружающей средой.

Биолог Э.С. Бауэр в книге «Теоретическая биология» (1935) охарактеризовал живые существа как системы, способные самопроизвольно изменять свое состояние. Активность живых систем может проявляться в их избирательном реагировании (или отсутствии реакции) на внешние воздействия, а также в изменениях самой системы без внешних воздействий. Он писал: «Работа живых систем направлена при всякой окружающей среде против равновесия, которое должно было бы наступить при данной окружающей среде и при данном первоначальном состоянии системы» [4, с. 30].

Э.С. Бауэр сформулировал всеобщий закон биологии, согласно которому: «Только живые системы никогда не бывают в равновесии и исполняют за счет своей свободной энергии постоянно работу против равновесия, требуемого законами физики и химии при существующих внешних условиях» [4, с. 32]. Эту идею нарушения равновесия в контексте саморегуляции живых систем использовали и развили бихевиористы.

Известный советский биолог-эволюционист И.И. Шмальгаузен (1938) считал, что развитие и функционирование живого организма как единого целого осуществляется благодаря наличию сложной системы связей, и подчеркивал их выраженный регуляторный характер [35].

Многие идеи саморегуляции, сформулированные в рамках физиологии и биологии, оказались созвучны идеям, развивавшимся в западной науке в середине XX в. в рамках системно-кибернетического подхода.

В 1943 г. была опубликована статья А. Розенблюта, Н. Винера и Д. Бигелу «Поведение, целенаправленность и телеология». В этой статье анализ поведения проводился в рамках функционального подхода, который авторы обозначали как альтернативный «бихевиористическому». Согласно бихевиоризму, поведение — это любое преобразование объекта, заметное извне. А. Розенблют и соавторы анализируют поведение по изменению энергии на входе и выходе системы, делая акцент на внутренней организации изучаемого образования. Активным поведением они считают такое, «...при котором объект служит источником выходной энергии» [30, с. 298], т. е. высвобождаются внутренние источники энергии. Пассивное поведение не является источником энергии.

Активное поведение делится на целенаправленное (произвольное) и случайное [30]. «Всякое целенаправленное действие требует отрицательной обратной связи» [30, с. 300]. Положительные обратные связи подкрепляют текущее направление процесса. Авторы статьи отмечают важность телеологического подхода для изучения некоторых способов поведения.

У.Р. Эшби в книге «Введение в кибернетику» также подчеркивает значение обратных связей: «Свойства обратной связи дают важную и полезную информацию о свойствах целого» [36, с. 83–84]. Существенной функцией регулятора, по мнению У.Р. Эшби, является то, что он «...блокирует поток разнообразия от возмущений к существенным переменным» [36, с. 285] и тем самым уменьшает передаваемое разнообразие. Блокировка информации может осуществляться в форме «пассивной защиты» и характерной для высших организмов «сложной и подвижной» [36, с. 286], «активной защиты», или «защиты посредством искусного противодействия» [36, с. 285].

У.Р. Эшби объясняет, каким образом живое существо может изменяться, повышая эффективность своего функционирования, и сохранять при этом динамическую устойчивость своей основной структуры. «Хотя система в целом претерпевает последовательные изменения, некоторые ее свойства (“инварианты”) сохраняются неизменными. Таким образом, некоторое высказывание о системе, несмотря на непрерывное изменение, будет неизменно истинным» [36, с. 109].

Поиск идей, развитие которых легло в основу современных представлений о саморегуляции в психологии, предполагает обращение к культурно-исторической концепции. Л.С. Выготский считал, что «регулятивный принцип условного рефлекса», предложенный И.П. Павловым, «...вполне соответствует пассивному типу приспособления животного» [10, с. 81]. Активное приспособление к природе не может основываться на пассивном отражении природных связей. Только низшие формы поведения определяются стимуляцией, для высших форм поведения характерна автостимуляция, т. е. создание и использование условных стимулов (знаков), служащих средством овладения поведением. Возможность возникновения «нового регулятивного принципа поведения» — принципа сигнификации — Л.С. Выготский видит «...в социальной детерминации поведения, осуществляющейся с помощью знаков» [10, с. 82], в первую очередь, с помощью речи. Как уже упоминалось ранее, опосредование делает поведение человека осознанным и произвольным [12]. Воля в теории Л.С. Выготского рассматривается не как «внутренняя сила», способная придать действию дополнительное побуждение, а как психологическая техника «...сознательного сочетания человеком различных побудительных сил и стимулов, чтобы использовать их произвольное действие нужным ему образом» [21].

Вслед за Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейн также связывал регуляцию с понятием воли. Он писал: «Изучение волевого акта — это и есть изучение действия в отношении способа его регуляции» [32, с. 588]. Возникновение воли предполагает изменение во взаимоотношениях индивида с окружающим миром. Объективная организация общественной жизни и деятельности людей обуславливает специ-

фику внутренней регуляции их деятельности. В процессе общественной практики у человека вырабатывается «...подчинение произвольной импульсивности сознательному регулированию» [32, с. 590], формируется специфическое отношение человека как субъекта к миру. Волевое действие опосредуется через сознание личности. Индивид превращается в «самоопределяющего субъекта», который свободно и произвольно определяет свое поведение и отвечает за него [32].

В работе «Бытие и сознание» (1957) С.Л. Рубинштейн выделяет два вида регуляции — побудительную (произвольную) и исполнительскую (непроизвольную). Волю, относящуюся к побудительной регуляции, он рассматривает как переход от непосредственно действующих потребностей к осознанным мотивам, оцененным с точки зрения общественных норм и принятым человеком [31].

Волевое действие С.Л. Рубинштейн называет специфически человеческим действием, которым человек сознательно изменяет мир. «Волевой акт предполагает сознательное регулирование, предвидение результатов своих действий, учет последствий своих поступков, подыскание надлежащих средств, обдумывание, взвешивание» [32, с. 602]. В волевых процессах аффект находится под контролем интеллекта.

С.Л. Рубинштейн, так же как и Н.А. Бернштейн, П.К. Анохин, А. Розенблют, У.Р. Эшби и другие, связывает саморегуляцию с ограничением избыточных степеней свободы. Он считает, что волевой акт — это активность, которая заключает в себе «самоограничение». «Сила воли заключается не только в умении осуществлять свои желания, но и в умении подавлять некоторые из них» [32, с. 596].

Автор теории деятельности А.Н. Леонтьев рассматривал две системы связи человека с окружающей действительностью — познавательную и смысловую. В процессе жизнедеятельности человека смысловые образования включаются в деятельность и начинают осуществлять функцию контроля. Смысловые образования выполняют регулируемую функцию при постановке целей, при осознании своих поступков [12].

Б.В. Зейгарник определяла саморегуляцию как сознательный процесс управления собственным поведением. Она выделяла два уровня саморегуляции. Операционально-технический уровень связан с сознательной организацией действия с помощью средств оптимизации. На мотивационном уровне организуется общая направленность деятельности с помощью сознательного управления мотивационно-потребностной сферой. В рамках мотивационного уровня рассматриваются две формы саморегуляции: волевая регуляция и саморегуляция, в основе которой лежит перестройка смысловой сферы и формирование новых смыслов. Вторая форма, в отличие от волевой регуляции, оказывается эффективной в критических ситуациях, когда достижение жизненно важных для личности целей невозможно в силу объективных причин [14].

Анализируя и развивая идеи П.К. Анохина и С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинский пришел к выводу, что механизмы саморегуляции на основе обратных связей необходимы, но недостаточны для объяснения поведения и деятельности субъекта. Механизм обратных связей основан на изначальной заданности эталона и непосредственном соотношении желаемых и фактически достигнутых результатов. В случае научного теоретического мышления искомое решение в течение длительного времени остается неизвестным и плохо определенным, т. е. отсутствует эталон. В физиологии и психологии по-разному трактуется понятие цели. Цель, подчеркивает А.В. Брушлинский, в строгом смысле слова специфична только для людей, так как она всегда осознанна, а сознание присуще лишь человеку. В соответствии со своими целями субъект создает новый, более сложный уровень саморегуляции, включающий теоретическое мышление, нравственные ценности и т. д. [9].

Д.А. Ошанин, исследовавший регуляцию предметных действий, разработал концепцию оперативности психического отражения. Он предложил понятие оперативного образа, под которым понимался специфический образ объекта, формирующийся в процессе выполнения конкретного действия и выполняющий регулируемую функцию. Оперативность — это свойство человеческой психики отражать действительность, в основе которого лежит гибкое переключение с отражения одних свойств объекта на другие в соответствии с конкретной задачей [25].

Один из основоположников системного подхода в психологии Б.Ф. Ломов отмечал, что именно в многообразии взаимосвязанных свойств образа выражается его системный характер. Поэтому образ должен изучаться как системный объект, а его отдельные свойства как проявления системных качеств. В основе системного подхода лежат представления о целостной природе психических явлений. Б.Ф. Ломов выделил три основных уровня психического отражения: сенсорно-перцептивный, представлений и вербально-логический. Образ, регулирующий сознательную целенаправленную деятельность человека, включает все три уровня психического отражения. Б.Ф. Ломов подчеркивал принципиальное значение неразрывной связи внешней и внутренней детерминации в формировании и развитии образа, а также других психических явлений [11].

Ученик Д.А. Ошанина О.А. Конопкин в 70-е гг. XX в. первым поставил вопрос о необходимости отделения проблемы саморегуляции от проблемы деятельности.

В едином процессе саморегуляции О.А. Конопкин выделял две основные составляющие: структурно-функциональную и содержательно-психологическую [18]. «Саморегуляция в ее структурно-функциональном аспекте является прежде всего процессом снятия субъектом деятельности многообразной исходной информационной неопределенности до уровня, позволяющего ему эффективно осуществлять эту

деятельность» [18, с. 31–32]. Содержательно психологическая составляющая обеспечивает соответствие процесса регуляции условиям и требованиям различных конкретных видов деятельности и отражает широкий спектр психических особенностей субъекта (иными словами, доступных ему психических средств) [18].

О.А. Конопкин обосновал роль осознанной саморегуляции как критерия становления субъектности. «Субъектность проявляется, в первую очередь, в самодетерминации, в самостоятельной организации и управлении, т. е., по существу, в осознанной саморегуляции своей деятельности во всех ее содержательных и структурных моментах. Таким образом, именно способность к осознанной саморегуляции и является психологическим критерием человека как субъекта» [16, с. 22].

В 80–90-е гг. оформились представления о целостной многоуровневой системе осознанной саморегуляции произвольной активности человека. Понятие «осознанной саморегуляции» не подразумевает непрерывную и полную представленность в сознании регулятивных процессов. В своих работах О.А. Конопкин отмечал: «...имеется в виду не постоянно актуальная и развернутая осознанность субъектом всех моментов своей регуляторной активности (что, вообще-то, и невозможно), а их принципиальная “подотчетность” сознанию субъекта, доступность сознательному управлению» [17, с. 236].

Способность к осознанному саморегулированию рассматривается как высший уровень психической саморегуляции. Речь идет о «...регуляции на основе рефлексивных представлений о цели, способах и средствах саморегуляции» [26, с. 13].

О.А. Конопкин определил личность как целостную замкнутую и, в то же время, открытую систему. Такая характеристика, по мнению К.А. Абульхановой, выражает диалектику замкнутости личности как целостной структуры и открытости, связанной с функционированием в деятельности.

Вместе с тем, К.А. Абульханова, рассматривает личность как открытую интерактивную систему, а активность — как механизм деятельности, общения, познания и самореализации личности в жизни. Саморегуляция осуществляет координацию взаимодействия системы и особенностей личности с другими пространствами и системами. Первой задачей, которую решает саморегуляция, является самоорганизация личности как целостной системы. К.А. Абульханова называет это саморегуляцией первого порядка. Сочетание самоорганизации с организацией интерактивного пространства превращает саморегуляцию в способность личности как субъекта. Это саморегуляция второго порядка. И, наконец, саморегуляция, которая осуществляется в масштабах жизненного времени-пространства, — саморегуляция третьего, высшего порядка. Стратегия жизни — это обобщенная жизненная саморегуляция. Она проявляется в стремлении и способности личности «...приводить в максимально доступное соответствие

свои личные возможности, способности, притязания с жизненными условиями и требованиями, в том числе созданными (произвольно или произвольно) самой личностью, способность разрешать жизненные противоречия, приобретающие форму жизненных проблем» [1, с. 72].

В работах А.К. Болотовой указывается, что временной фактор выступает определяющим в выделении уровней развития и регуляции самосознания личности. Самосознание в онтогенетическом плане — сложное образование, понимаемое как постепенно развертывающийся во времени интегративный процесс, в основе которого лежит сложная деятельность самопознания и способность к саморегуляции поведения [8].

Содержанием самосознания является не только фактическая сторона достижений личности, ее прошлого опыта, но и осознание настоящего, а также ее будущего, что отражает временную динамику самосознания, непрерывное расширение временной сферы самосознания через построение временных перспектив и регуляцию деятельности в пространстве-времени жизни [7].

О.К. Тихомиров полагал, что отличительной чертой человека является его способность приспособлять мир к своим развивающимся потребностям. Регуляцию мыслительной деятельности нельзя объяснить, исходя из морфологической парадигмы, представив в виде иерархизированной системы регуляторов. В ходе экспериментальных исследований было показано, что регуляторы — это подвижные, динамичные, формирующиеся по ходу деятельности новообразования, продукты деятельности. Динамика регуляторов высшего уровня может определяться особенностями функционирования регуляторов низшего уровня. Между регуляторами существуют разные типы отношений, обеспечивающие системе регуляции гибкость и в то же время устойчивость [34].

Развивая идеи О.К. Тихомирова, Т.В. Корнилова рассматривает саморегуляцию как интеграционную оценку реализуемых человеком «пиков» функционального развития новообразований — подготовки и реализации — выбора. В качестве единиц саморегуляции Т.В. Корнилова рассматривает динамические регулятивные системы — многоуровневые динамические иерархические структуры, включающие интеллектуальные процессы и личностные компоненты, отражающие ориентировку в ситуации, возможных целях и последствиях выбора, а также обращенных на себя, свое личностное Я, процессы самосознания и самостановления [19].

Под руководством В.И. Моросановой продолжились исследования осознанной саморегуляции произвольной активности, начатые Д.А. Ошаниным и О.А. Конопкиным. В рамках дифференциального подхода изучались индивидуальные особенности саморегуляции. Были описаны различия в осуществлении регуляторных психических функций, а также оперативные и инструментальные регуляторно-личностные свойства, такие как адекватность, осознан-

ность, гибкость, надежность; уверенность, инициативность, критичность самостоятельность, ответственность и другие [26, с. 74].

Личностные особенности влияют на поведение и деятельность не непосредственно, а через сложившиеся индивидуальные способы саморегуляции активности [24]. Типичные для человека индивидуальные способы саморегуляции, устойчиво проявляющиеся в различных видах психической активности и в различных ситуациях легли в основу представлений о стилевых особенностях саморегуляции.

Системообразующим фактором в подходе О.А. Конопкиной—В.И. Моросановой является цель. Д.А. Леонтьев в работе «Личностный потенциал: структура и диагностика» обосновывает несводимость саморегуляции к достижению целей и подчеркивает необходимость рассмотрения проблемы саморегуляции в более широком контексте взаимодействия субъекта с миром. В рамках предлагаемой им модели выделяются три функции саморегуляции: самоопределения и реализации в ситуациях достижения и сохранения в стрессовых ситуациях. Благодаря развитию личностного потенциала, рассматриваемого в качестве потенциала саморегуляции, субъект обретает способность к формированию адекватного поведения на основе гибкого ситуационного приспособления, учитывающего множественные критерии [22].

Исследования А.Б. Леоновой направлены на изучение индивидуальных возможностей человека адекватно адаптироваться и эффективно действовать в сложных и экстремальных ситуациях. Индивидуальная устойчивость к стрессу — стресс-резистентность — рассматривается как системная характеристика и предполагает «...интегрирование представлений о взаимодействии устойчивых детерминант и специфических для человека динамических особенностей процесса саморегуляции, обуславливающих ту или иную степень эффективности адаптации к напряженным условиям» [20, с. 359].

На Западе психология саморегуляции развивалась в рамках представлений о самоэффективности и самодетерминации, которым приходилось преодолевать стереотипы, сформированные бихевиористской теорией научения и психоаналитической теорией.

Представитель французской социологической школы, создатель психологии образа действия П. Жане одним из первых указал на роль психических процессов в регуляции поведения человека. Поведение в теории П. Жане не сводилось к внешне наблюдаемой активности, а наполнялось внутренним психическим содержанием, выполняющим регулируемую функцию. Он выделил три этапа поведенческого акта (внутренняя подготовка к действию, усилие, направленное на выполнение действия, и завершение действия), а также создал иерархическую систему поведения, высшим уровнем в которой выступает созидательная, трудовая деятельность человека. По мнению П. Жане, именно в процессе трудо-

вой деятельности формируется произвольность внимания и волевое усилие. Поведение, составляющее основу развития личности, это результат взаимодействия биологического фактора, социального окружения и собственной активности индивида. Большую роль в регуляции поведения играют мышление, чувства и речь. Как отмечает Б.В. Зейгарник, способность к саморегуляции и опосредованию своего поведения П. Жане рассматривал как наивысший критерий развития личности [13].

Интересный взгляд на поведение и взаимодействие организма со средой развил швейцарский психолог Ж. Пиаже. В своей теории интеллектуального развития он определяет поведение как адаптацию (реадаптацию). Индивид действует только тогда, когда происходит нарушение равновесия организма со средой. Любое поведение направлено на восстановление равновесия между внешним миром и субъектом. Действие организма на окружающие объекты Ж. Пиаже называет ассимиляцией. Он подчеркивает, что живое существо «...вместо того, чтобы пассивно подчиняться среде, само активно ее преобразует, налагая на нее свою определенную структуру» [29, с. 11]. Среда оказывает на организм обратное действие, называемое аккомодацией и заключающееся в изменении ассимилятивного цикла. С появлением психической жизни ассимиляция не изменяет ассимилируемые объекты физико-химическим образом, а включает их в формы собственной деятельности, и аккомодация влияет только на эту деятельность. Таким образом, на прямое взаимопроникновение организма и среды налагаются опосредствованные взаимодействия субъекта и объектов.

В поведении Ж. Пиаже выделяет два связанных аспекта: аффективный (энергетический) и когнитивный (структурный), которые зависят «...не только от существующего в данный момент "поля", но также от всей предшествующей истории действующего субъекта» [29, с. 8].

Характеризуя аффективный аспект поведения, Ж. Пиаже подчеркивает, что взаимодействие организма со средой должно осуществляться регуляциями, «...которые обуславливали бы финальность поведения, устанавливали бы его ценности» [29, с. 7].

В рамках необиоризма были сформулированы версии «мягкого детерминизма», «...связывающие присущую человеку определенную степень свободы с независимостью от текущей ситуации или с целями, спроецированными в будущее» [23]. К таким теориям можно отнести теорию самоэффективности А. Бандуры, согласно которой человеческое поведение детерминируется не только средовыми факторами, но и самим индивидом.

Саморегуляция выступает одной из важнейших характеристик человеческой личности, определяющих поведение. А. Бандура считал, что люди управляют собственными действиями, ставя перед собой цели, нарушающие равновесие. Стремясь уменьшить расхождение между реальными достижениями и поставленными целями, они мобилизуют свои способ-

ности и усилия на основе предварительных оценок того, что требуется для достижения целей, а затем ставят перед собой новые, более высокие цели [38].

Представления человека относительно собственных способностей управлять событиями, влияющими на его жизнь, менять ситуацию в лучшую сторону А. Бандура назвал самоэффективностью. Вера человека в собственную эффективность укрепляет его решимость действовать. Субъектность проявляется в способности сопротивляться внешним факторам и принуждению. А. Бандура считал, что убеждения человека относительно его личной эффективности влияют на выбор способа действия, прилагаемые усилия, пластичность и то, как долго он сможет противостоять трудностям [37].

Социально-когнитивная парадигма, разработанная на основе теории социального научения А. Бандуры, рассматривает саморегуляцию как взаимодействие триады факторов: личности, среды и поведения.

Б. Циммерман выдвинул положение о том, что регуляторные навыки являются источником субъектности, лежащей в основе самоощущения человека. Он описал структуру саморегуляции, влияние на нее социальных и средовых факторов, дисфункции саморегуляции и направления ее развития.

Саморегуляция определяется возникающими у личности мыслями, чувствами и действиями, которые планируются и циклически адаптируются к достижению личных целей. Циклическая модель, включающая три фазы (планирование, выполнение и саморефлексию), позволила продемонстрировать эффективность проактивных методов в саморегуляции по сравнению с реактивными, ведущими к дисфункциям саморегуляции [26].

Теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана ориентирована на изучение факторов, способствующих здоровому развитию и эффективному функционированию отдельных личностей и групп. При наличии способностей и возможностей, в том числе физических, отсутствии излишних ограничений, предоставлении свободы и возможности выбора ребенок с детства учится быть активным, самостоятельным, способным противостоять внешним и внутренним негативным факторам развития. Большое внимание уделяется проблеме собственной активности человека. Самодетерминация понимается как способность и потребность самостоятельно выбирать направления собственного развития. Критерием развития детерминации является гибкое взаимодействие индивида с социальной средой.

В процессе развития меняется способ регуляции поведения: от полной определяемости внешними факторами к внутренней автономной саморегуляции. Быть автономным значит быть самоиницируемым и саморегулируемым субъектом, способным осуществлять выбор, принимать решения и действовать исходя из глубинного ощущения себя [40].

Авторы теории контроля Ч. Карвер и М. Шейер рассматривают саморегуляцию как систему управления с контролируемой обратной связью. Процессы

саморегуляции всегда направлены на цель. Цели, как и петли обратной связи, образуют иерархическую систему. Негативная обратная связь минимизирует расхождение между входящими сигналами и стандартами. Согласно данной теории, саморегуляция зависит не только от обратной связи, но и от того, как люди оценивают собственные способности достижения результата, а также от скорости происходящих изменений. Человек испытывает положительные эмоции, если скорость этих изменений соответствует его стандартам, и наоборот. Достоинством данной теории является демонстрация иерархических отношений между стандартами и целями [39]. Говоря об ограниченности целевых моделей саморегуляции, Д.А. Леонтьев подчеркивает, что не вся человеческая активность направлена на достижение

осознаваемых целей. Временный отказ от цели или целенаправленной деятельности может свидетельствовать не о нарушении саморегуляции, а о переходе к принципиально другому типу саморегуляции — авторегуляции [22].

В заключение хочется еще раз подчеркнуть, что современные представления о саморегуляции являются синтезом научных идей, зародившихся в недрах разных наук — физиологии, психофизиологии, кибернетики, психологии. Развитие этих идей шло по пути преодоления представлений об устойчивости и неизменности живых систем, приспособительном характере их поведения к пониманию необходимости целесообразных изменений, регулирующей роли психического отражения, сознательного управления собственным поведением.

Литература

1. Абульханова К.А. Субъектно-личностные проблемы саморегуляции // Психология саморегуляции в XXI веке / Отв. ред. В.И. Моросанова. СПб.; М.: Нестор-История, 2011. С. 56–73.
2. Анохин П.К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы / Отв. ред.: Ф.В. Константинов, Б.Ф. Ломов, В.Б. Швырков. М.: Наука, 1978. 400 с.
3. Анохин П.К. Избранные труды: Кибернетика функциональных систем / Под ред. К.В. Судакова; сост. В.А. Макаров. М.: Медицина, 1998. 400 с.
4. Бауэр Э.С. Теоретическая биология / Под ред. С. Рафалькес. М., Ленинград: ВИЭМ, 1935. 151 с.
5. Бернштейн Н.А. Из предисловия к брошюре А.В. Напалкова и Н.А. Чичвариной «Мозг и кибернетика»: приложение // И.М. Фейгенберг. Николай Бернштейн: от рефлексии к модели будущего. М.: Смысл, 2004. С. 209–212.
6. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность / Под ред. академика О.Г. Газенко. М.: Наука, 1990. 496 с.
7. Болотова А.К. Психология организации времени. М.: Аспект-Пресс, 2006. 254 с.
8. Болотова А.К. Человек и время в познании, деятельности, общении. М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2007. 283 с.
9. Брушлинский А.В. Субъектно-деятельностная концепция и теория функциональных систем // Вопросы психологии. 1999. № 5. С. 110–121.
10. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
11. Завалова Н.Н., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А. Образ в системе психической регуляции деятельности / Отв. ред. Ю.М. Забродин. М.: Наука, 1986. 169 с.
12. Зейгарник Б.В. Патопсихология. М.: Издательство Московского университета, 1986. 287 с.
13. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии. М.: Издательство Московского университета, 1982. 128 с.
14. Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б., Мазур Е.С. Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 2. С. 122–132.
15. Ключко В.Е. Категория саморегуляции в контексте парадигмальных изменений современной психологии // Пси-

хология саморегуляции в XXI веке / Отв. ред. В.И. Моросанова. СПб.; М.: Нестор-История, 2011. С. 38–55.

16. Конопкин О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности // Вопросы психологии. 2008. № 3. С. 22–34.

17. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Наука, 1980. 256 с.

18. Конопкин О.А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 1. С. 27–42.

19. Корнилова Т.В. Неопределенность, выбор и интеллектуально-личностный потенциал человека (в развитии смысловой теории мышления) // Методология и история психологии. 2009. Т. 4. Вып. 4. С. 47–59.

20. Леонова А.Б. Стресс-резистентность и структурная организация процессов саморегуляции деятельности // Психология саморегуляции в XXI веке / Отв. ред. В.И. Моросанова. СПб.; М.: Нестор-История, 2011. С. 354–374.

21. Леонтьев Д.А. Воля (в психологии) // Большая Российская Энциклопедия. Т. 5. М.: Большая Российская энциклопедия, 2006. С. 698.

22. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 679 с.

23. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 1. С. 15–25.

24. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 6. С. 5–17.

25. Моросанова В.И. Проблема образа и действия в научном творчестве Д.А. Ошанина // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 2. С. 134–143.

26. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М.: Наука, 2012. 519 с.

27. Павлов И.П. Ответ физиолога психологам // И.П. Павлов Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных: сб. статей / Редакция, послесловие и примечания члена-корр. АН СССР Э.А. Асратяна. М.: Наука, 1973. 661 с.

28. Павлов И.П. Экспериментальная психология и психопатология на животных // Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной дея-

тельности (поведения) животных: сб. статей / Редакция, послесловие и примечания члена-корр. АН СССР Э.А. Асратяна. М.: Наука, 1973. 661 с.

29. *Пиаже Ж.* Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2004. 192 с.

30. *Розенблут А., Винер Н., Бигелоу Д.* Поведение, целенаправленность и телеология // Н. Винер Кибернетика, или управление и связь в животном и машине. 2-е изд. / Под ред. Г.Н. Поварова. М.: Наука, 1983. С. 297–307.

31. *Рубинштейн Л.С.* Бытие и сознание. СПб.: Питер, 2012. 590 с.

32. *Рубинштейн Л.С.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2008. 713 с.

33. *Сеченов И.М.* Рефлексы головного мозга // И.М. Сеченов. Избранные произведения: в 2 т. Т. 1 / Редакция и послесловие Х.С. Коштыянца. М.: Изд-во Академии Наук СССР, 1952. С. 7–127.

34. *Тихомиров О.К., Ключко В.Е.* Эмоциональная регуляция мыслительной деятельности // Вопросы психологии. 1980. № 5. С. 23–31.

35. *Шмальгаузен И.И.* Избранные труды. Организм как целое в индивидуальном и историческом развитии. М.: Наука, 1982. 324 с.

36. *Эшби У.Р.* Введение в кибернетику / Под ред. В.А. Успенского. М.: Изд-во иностранной литературы, 1959. 432 с.

37. *Bandura A.* Self-efficacy: the exercise of control. N.Y.: W.H. Freeman & Co, 1997. 604 p.

38. *Bandura A.* Social cognitive theory of mass communication // J. Bryant & D. Zillmann (Eds.). Media effects: Advances in theory and research. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994. P. 61–90.

39. *Carver C.S., Scheier M.F.* On the self-regulation of behavior. N.Y.: Cambridge Univ. Press, 1998. 438 p.

40. *Ryan R.M., Deci E.L.* Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being // American psychologist, 2000. Vol. 55. № 1. P. 68–78.

Concepts of Self-Regulation: A Historical Retrospective

A.K. Bolotova*,

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
bolotova@hse.ru

M.M. Puretsky**,

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
Alloir@mail.ru

Psychology of self-regulation is a relatively new but rapidly developing branch of psychological science. It has integrated many of the ideas that were initially born within the framework of physiology and cybernetics. Interpretations of mechanisms underlying self-regulation are closely related to the general principles of dynamic systems' functioning on the basis of feedback. These principles were defined in the works of the Russian physiologists N.A. Bernstein and P.K. Anokhin and in the cybernetic models of Western scientists. Ideas of L.S. Vygotsky, S.L. Rubinstein, A.N. Leontiev, P. Janet, J. Piaget and others have also had a significant impact on the development of modern concepts of self-regulation. The paper provides a historical insight into the origins of ideas of self-regulation and shows how they have evolved from the concept of self-regulation as adaptation to the concepts of reasonable changes, subjective activity, conscious self-regulation, self-determination and self-efficacy, and individual styles of self-regulation.

Keywords: self-regulation, functional system, feedback, activity, self-determination, time of life.

References

1. Abul'khanova K.A. Sub"ektno-lichnostnye problemy samoregulyatsii [Subjective-personal problems of self-regulation]. *Psikhologiya samoregulyatsii v XXI veke [The psychology of self-regulation in the XXI century]*. Morosanova V.I. (ed.). Saint-Petersburg; Moscow. Publ.: Nestor-Istoriya, 2011, pp. 56–73.
2. Anokhin P.K. Izbrannye trudy. Filosofskie aspekty teorii funktsional'noi sistemy [Selected works. Philosophical aspects of the theory of functional systems]. Konstantinov F.V. (eds.). Moscow. Publ.: Nauka, 1978. 400 p.
3. Anokhin P.K. Izbrannye trudy: Kibernetika funktsional'nykh sistem [Selected works: the Cybernetics of functional systems]. Sudakov K.V. (eds.). Moscow: Publ. Meditsina, 1998. 400 p.
4. Bauer E.S. Teoreticheskaya biologiya [Theoretical biology]. Rafal'kes S. (ed.). Moscow, Leningrad: Publ. VIEM, 1935. 151 p.
5. Bernshtein N.A. Iz predisloviya k broshyure A.V. Napalkova i N.A. Chichvarinovi "Mozg i kibernetika" [From the preface to the pamphlet by A.V. Napalkov and N.A. Chichvarina "the Brain and Cybernetics"]. In Feigenberg I.M. *Nikolai Bernshtein: ot refleksa k modeli budushchego [Nikolaj Bernshtejn: from reflex to the model of the future]*. Moscow: Publ. Smysl, 2004, pp. 209–212.
6. Bernshtein N.A. Fiziologiya dvizhenii i aktivnost' [Physiology of movements and activity]. Gazenko O.G. (ed.). Moscow: Publ. Nauka, 1990. 496 p.
7. Bolotova A.K. Psikhologiya organizatsii vremeni [The psychology of time management]. Moscow: Publ. Aspekt Press, 2006. 254 p.
8. Bolotova A.K. Chelovek i vremya v poznanii, deyatelnosti, obshchenii [People and time in cognition, activities, communication]. Moscow: Izdatel'skii dom GU VShE, 2007. 283 p.
9. Brushlinskii A.V. Sub"ektno-deyatelnostnaya kontseptsiya i teoriya funktsional'nykh sistem [Subject-activity concept and theory of functional systems]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1999, no. 5, pp. 110–121.
10. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: V 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki [Collected Works: in 6 vol. Vol.3. Problems of development of the mind]. Matyushkin A.M. (ed.). Moscow. Publ.: Pedagogika, 1983. 368 p.
11. Zavalova N.N., Lomov B.F., Ponomarenko V.A. Obraz v sisteme psikhicheskoi regulyatsii deyatelnosti [The image in the system of mental regulation activity]. Zabrodin Yu.M. (ed.) Moscow: Nauka, 1986. 169 p.
12. Zeigarnik B.V. Patopsikhologiya [Pathopsychology]. Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta, 1986. 287 p.
13. Zeigarnik B.V. Teorii lichnosti v zarubezhnoi psikhologii [Theories of Personality in foreign psychology]. Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta, 1982. 128 p.

For citation:

Bolotova A.K., Puretsky M.M. Concepts of Self-Regulation: A Historical Retrospective. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 64–74. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110306

* Bolotova Alla Konstantinovna, PhD in Psychology, professor, head of the Department of General and Experimental Psychology, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: bolotova@hse.ru

** Puretsky Mikhail Mikhailovich, PhD student, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: Alloir@mail.ru

14. Zeigarnik B.V., Kholmogorova A.B., Mazur E.S. Samoregulyatsiya povedeniya v norme i patologii [Self-regulation of behavior in health and disease]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 1989. Vol. 10, no. 2, pp. 122–132.
15. Klochko V.E. Kategoriya samoregulyatsii v kontekste paradigmat'nykh izmenenii sovremennoi psikhologii [Category of self-regulation in the context of the paradigmatic changes of modern psychology]. In Morosanova V.I. (ed.) *Psikhologiya samoregulyatsii v XXI veke [The psychology of self-regulation in the XXI century]*. Saint-Petersburg; Moscow: Nestor-Istoriya, 2011, pp. 38–55.
16. Konopkin O.A. Osoznannaya samoregulyatsiya kak kriterii sub"ektnosti [Conscious self-regulation as a criterion of subjectivity]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2008, no. 3. pp. 22–34.
17. Konopkin O.A. Psikhologicheskie mekhanizmy regulatsii deyatel'nosti [Psychological mechanisms of activity regulation]. Moscow: Nauka, 1980. 256 p.
18. Konopkin O.A. Strukturno-funktional'nyi i sodержatel'no-psikhologicheskii aspekty osoznannoi samoregulyatsii [Structural-functional and content-psychological aspects of self-regulation]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]*, 2005. Vol. 2, no. 1, pp. 27–42.
19. Kornilova T.V. Neopredelennost', vybor i intellektual'no-lichnostnyi potentsial cheloveka (v razvitii smyslovoi teorii myshleniya) [Uncertainty, choice and personal-intellectual potential (in the development of the semantic theory of mind)]. *Metodologiya i istoriya psikhologii [Methodology and history of psychology]*, 2009. Vol. 4. Vyp. 4, pp. 47–59.
20. Leonova A.B. Stress-rezistentnost' i strukturnaya organizatsiya protsessov samoregulyatsii deyatel'nosti [Stress resistance and structural organization of the processes of self-regulation activities]. In Morosanova V.I. (ed.) *Psikhologiya samoregulyatsii v XXI veke [The psychology of self-regulation in the XXI century]*. Saint-Petersburg; Moscow: Nestor-Istoriya, 2011, pp. 354–374.
21. Leont'ev D.A. Volya (v psikhologii) [Will (in psychology)]. *Bol'shaya Rossiiskaya Entsiklopediya. T. 5. [Great Russian Encyclopedia]*. Moscow: Bol'shaya Rossiiskaya Entsiklopediya, 2006, pp. 698.
22. Leont'ev D.A. Lichnostnyi potentsial kak potentsial samoregulyatsii [Personal potential as the potential of self-regulation]. In Leont'ev D.A. *Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika [Personal potential: structure and diagnostics]*. Moscow: Smysl, 2011. 679 p.
23. Leont'ev D.A. Psikhologiya svobody: k postanovke problemy samodeterminatsii lichnosti [The psychology of freedom: the formulation of the problem of personality self-determination]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2000. Vol. 21, no. 1, pp. 15–25.
24. Morosanova V.I. Lichnostnye aspekty samoregulyatsii proizvol'noi aktivnosti cheloveka [Personality aspects of self-regulation of voluntary human activity]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2002. Vol. 23, no 6, pp. 5–17.
25. Morosanova V.I. Problema obraza i deistviya v nauchnom tvorchestve D.A. Oshanina [The problem of the image and operation in scientific work of D.A. Oshanin]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 1998. Vol. 19, no. 2, pp. 134–143.
26. Morosanova V.I. Samoregulyatsiya i individual'nost' cheloveka [Self-regulation and individuality of the person]. Moscow: Nauka, 2012. 519 p.
27. Pavlov I.P. Otvet fiziologa psikhologam [The reply of physiologist to psychologists]. In Pavlov I.P. *Dvadsatiletnii opyt ob"ektivnogo izucheniya vysshei nervnoi deyatel'nosti (povedeniya) zhivotnykh [Twenty years of objective study of higher nervous activity (behavior) of animals]*. Moscow: Nauka, 1973. 661 p.
28. Pavlov I.P. Eksperimental'naya psikhologiya i psikhopatologiya na zhivotnykh [Experimental psychology and psychopathology at animals]. In Pavlov I.P. *Dvadsatiletnii opyt ob"ektivnogo izucheniya vysshei nervnoi deyatel'nosti (povedeniya) zhivotnykh [Twenty years of objective study of higher nervous activity (behavior) of animals]*. Moscow: Nauka, 1973. 661 p.
29. Piazhe Zh. Psikhologiya intellekta [Psychology of intelligence]. Saint-Petersburg: Piter, 2004. 192 p. (In Russ.).
30. Rozenblyut A., Viner N., Bigelou D. Povedenie, tsele-napravlennost' i teleologiya [Behavior, purpose and teleology]. In Viner N. *Kibernetika, ili upravlenie i svyaz' v zhivotnom i mashine [Cybernetics, or control and communication in the animal and the machine]*. Povarov G.N. (ed.) 2-e izd. Moscow: Nauka; Glavnaya redaktsiya izdaniy dlya zarubezhnykh stran, 1983, pp. 297–307.
31. Rubinshtein L.S. Bytie i soznanie [Being and consciousness]. Saint-Petersburg: Piter, 2012. 590 p.
32. Rubinshtein L.S. Osnovy obshchei psikhologii [Fundamentals of general psychology]. Saint-Petersburg: Piter, 2008. 713 p.
33. Sechenov I.M. Refleksy golovnogo mozga [Reflexes of the brain]. In Sechenov I.M. *Izbrannye proizvedeniya: V 2 t. T. 1. [Selected works. In 2 vol. Vol. 1]*. Moscow: Publ. Akademii Nauk SSSR, 1952, pp. 7–127.
34. Tikhomirov O.K., Klochko V.E. Emotsional'naya regulatsiya myslitel'noi deyatel'nosti [Emotional regulation of cognitive activity]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1980, no. 5, pp. 23–31.
35. Shmal'gauzen I.I. Izbrannye trudy. Organizm kak tseloe v individual'nom i istoricheskom razvitii [Selected works. Organism as a whole in individual and historical development]. Moscow: Nauka, 1982. 324 p.
36. Eshbi U.R. Vvedenie v kibernetiku [Introduction to cybernetics]. Pod red. V.A. Uspenskogo Moscow: Publ. inostrannoi literatury, 1959. 432 p.
37. Bandura A. Self-efficacy: the exercise of control. N.Y.: W.H. Freeman & Co, 1997. 604 p.
38. Bandura A. Social cognitive theory of mass communication. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.) *Media effects: Advances in theory and research. Hillsdale. NJ: Erlbaum, 1994, pp. 61–90.*
39. Carver C.S., Scheier M.F. On the self-regulation of behavior. N.Y. Cambridge Univ. Press, 1998. 438 p.
40. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American psychologist*, 2000. Vol. 55, no. 1, pp. 68–78.

Lenses and Lessons: Using three different research perspectives in early childhood education research

S. Irvine*,

Queensland University of Technology, Australia,
s.irvine@qut.edu.au

C. Davidson**,

Charles Sturt University, Australia,
davidson@csu.edu.au

N. Veresov***,

Monash University, Australia,
nveresov@hotmail.com

M. Adams****,

Monash University, Australia,
megan.adams@monash.edu

A. Devi*****,

Monash University, Australia,
Anamika.devi@monash.edu

In contemporary Western research, collaboration is held in high esteem. This developing practice is challenging particularly for researchers who follow varying theoretical approaches. However although a challenging endeavour, when viewing the one data set with different lenses, there are various lessons that can be shared. A key aspect of this paper is involved researchers' different analytical perspectives in one data set to learn more about each other's research insights, rather than become instant expert in other's approaches. The interview data reported in this paper originates from a larger study researching parents' experience of using early childhood education and care (ECEC) in Australia. Here we analyse and report on two shared interview excerpts and use three different research lenses for analysis; phenomenographic study, conversational analysis and cultural-historical theory. The finding of this paper demonstrates that applying different lenses provide different interpretations, including strengths, limitations and opportunities. In this paper we argue that collaborative research practices enhance our understanding of varying research approaches and the scope, quality, translation of research and the researchers' capacity are enhanced.

Key words: early childhood, research perspectives, phenomenography, conversation analysis, cultural-historical theory

For citation:

Irvine S., Davidson C., Veresov N., Adams M., Devi A. Lenses and Lessons: Using Three Different Research Perspectives in Early Childhood Education Research. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 75–85. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110307

* *Susan Irvine*, PhD, School of Early Childhood, Faculty of Education, Queensland University of Technology, Brisbane, Australia. E-mail: *s.irvine@qut.edu.au*

** *Christina Davidson*, PhD, Senior lecturer, School of Education, Faculty of Education, Charles Sturt University, Albury, Australia. E-mail: *cdavidson@csu.edu.au*

*** *Veresov Nikolay Nikolayevich*, PhD, Associate Professor in Early Childhood at the Faculty of Education, Monash University, Melbourne, Australia. E-mail: *nveresov@hotmail.com*

**** *Megan Adams*, PhD student, Monash University, Melbourne, Australia. E-mail: *megan.adams@monash.edu*

***** *Anamika Devi*, PhD student, Faculty of Education, Monash University, Melbourne, Australia. E-mail: *Anamika.devi@monash.edu*

Introduction

There is increasing interest amongst qualitative researchers in exploring the prospects and impacts of applying different research perspectives to the one data set to enhance understanding of the selected research topic. This enables strengths and limitations of diverse research perspectives to be examined. There is no doubt that using different methodological approaches with the same data often allows for a rich in depth interpretation from differing perspectives [11; 6]. However, the choice of research perspective, singular or multiple, will also influence and shape the research findings and how these may be used. As Honan et al., [11] concluded, the application of different theoretical and analytical approaches can constitute the subjects quite differently and "radically influence" (p. 9) findings from one data set, an observation supported by others who have examined multiple research perspectives [1; 30].

While the benefits are clear, it is generally recognised that the application of multiple research perspectives adds complexity to the research process. As Collier et al., [6] argue, using different lenses, the one piece of data can be interpreted in diverse ways, which may lead to different conclusions and create additional challenges for researchers working together to understand the phenomenon. However, there is also potential to learn more about the phenomenon under investigation. Abes provokes us to look beyond the differences found in analysis to source the limitations inherent within theoretical perspectives reminding us "all theoretical perspectives that guide research are incomplete" [1, p. 141]. She also suggests that by bringing together several perspectives that are conflicting, novel ways of understanding the data may be presented "leading to rich new research results and possibilities" [p. 141]. Applying this to research training, Slaughter et al., [24] suggest interpretively using a variety of methodological traditions might also be useful to novice researchers and their mentors.

In Australia, a key driver for exploring multiple research perspectives is the emphasis on collaboration in educational and social research to address national research priorities. This is underpinned by the belief that inter-disciplinary and multiple methodological approaches can enhance the scope, quality and translation of research while also building researcher capacity. This is, in fact, the context for this paper. All of the researchers involved in this paper are members of the *Excellence in Research Early Years Education Collaborative Research Network* (CRN). The CRN is a three-year initiative, funded by the Australian Government, drawing together a mix of researchers and doctoral students from Charles Sturt University, Queensland University of Technology and Monash University, to form Australia's largest network of researchers in early years education. The aim of the CRN is to build the capacity of early years education researchers at all career stages, while progressing a cumulative national evidence base to inform policy and practice in Australia and internationally.

This collaborative paper is the result of a small group of CRN researchers, coming together to learn more about each other's research perspectives. The main purpose of this paper is to explore the practical application of three qualitative research perspectives to a single data set, to consider what each perspective offers and how these different perspectives might work together or not as the case may be. We seek to achieve this purpose by applying three different research perspectives to two shared interview excerpts; the research perspectives are: Phenomenography [14; 17]; Conversation analysis [20] and Cultural-Historical theory [26; 27; 28].

Three different research perspectives

1. Phenomenography: The sum of the parts

Phenomenography is most frequently described as a research specialisation aimed at the "mapping of the qualitatively different ways in which people experience, conceptualise, perceive and understand various aspects of, and various phenomena in, the world around them" [15, p. 31]. Developed by Swedish educational researchers in the seventies, phenomenography adopts what is known as a 'second-order perspective' and is concerned with the world as it appears to people. However, distinguishing phenomenography from other qualitative research methods, the research aim is twofold: (i) to identify the different meanings that people ascribe to the same object or experience and (ii) to make visible how different conceptions, meanings or ways of experiencing relate to each other and the phenomenon of interest [2; 17].

While the phenomenographic knowledge interest is a *conception or way of experiencing something*, the objective is to look at "collective human experience of the phenomena holistically" [2, p. 323]; this is another distinguishing feature of this research approach. The foundation for this is the assumption that a phenomenon is generally experienced in a limited number of different ways [4; 14] and that the different ways of experiencing will be logically related through the phenomenon being experienced [2]. To explain further, individuals are seen to be bearers of different ways of experiencing a phenomenon (i.e., fragments of the phenomenon) that can be drawn together to constitute the phenomenon of interest. The phenomenographer's task is to discern variation in ways of experiencing the phenomenon, across a selected sample group, and to construct categories of description to make visible all of the different ways of experiencing that phenomenon [17].

The data set analysed in this paper using different research perspectives has been taken from a phenomenographic study [12]. As with all research, the aim and context of the original study influenced the selection of phenomenography as the research approach, which, in turn, influenced the study design, methods and outcomes. For this reason, it is important to include a little about the original study. The aim of this study was to identify and describe variation in the ways that a group

of parents viewed and experienced their role in early childhood education and care (ECEC¹). The research site was an integrated ECEC service located in a low socio-economic community. Purposeful sampling was employed to recruit twenty-six parents (mothers and fathers) with recent and varied experience using an ECEC service. Data was collected through semi-structured interviews that were audio-recorded, transcribed in full and verified by participating parents. In this study, the interview transcripts were analysed using Patrick's [19] six steps of analysis, with the added step of a phenomenographic group discussion to explore and refine the emerging categories of description and to explicate the logical relationship between these [4]. Throughout this process, analysis concentrated on identifying what parents conceived their role to be and the combination of features that parents focused on when expressing a particular conception or way of experiencing this role [16].

Phenomenographic analysis

The outcome of the study was the identification of five qualitatively different ways of experiencing the role of parents in ECEC services (see Table 1). As is general practice in phenomenographic research, each category has been assigned a descriptive label and includes a brief statement to highlight similarities and critical differences between the conceptions or ways of experiencing. Each of these conceptions differs in terms of what was focal for parents (i.e. referential aspect or global mean-

ing assigned by parents to the role) and through the structural aspects that framed and delimited this role. (i.e. how parents enacted the role). To illustrate the nature and outcome of phenomenographic research, the table is followed by a summary of Category 1: *Service user conception* and Category 5: *Member of a service community conception*, which represent the least and most complex conceptions expressed by parents participating in the study. When compared, these make visible critical differences in the ways this group of parents experienced their role in ECEC.

- *Category 1: Service user conception.* In Category 1, parents constituted their role as selecting the best service for their child, based on a range of criteria (e.g. word of mouth, visiting the service, parent preferences; cost and availability) and then using that service (referential aspect). The role of parents was defined in quite narrow terms and their focus was confined to their child in the service. This was evidenced in the structural aspects of this conception that included: selecting the best service; taking their child to and from the service; receiving information; and leaving the service if a problem arises. Selecting the service was arguably the most proactive aspect of the role of parents here, whereas other role aspects may be viewed as passive and reactive – receiving rather than providing information, and leaving the service if a problem arises rather than raising any problems with the service provider. Focal in the awareness of these parents was their need to use an ECEC service. Perhaps, not surprisingly, all of the parents interviewed fit within this category – as service users. However, for some, this was the full extent of their experience of this role. Consequently, this is presented as the *base conception* (i.e., the conception from which all other conceptions emerge). This said, the majority of the parents interviewed expressed a broader perspective on the role of parents in ECEC.

- *Category 5: The member of a service community conception.* In Category 5, parents constituted their role as working as a member of the ECEC service community for the benefit of all concerned (referential aspect). This was the most complex conception, and, as such, it incorporated similar role aspects to those identified in the other four categories (e. g., parents selected the best service and used the service, wanted to know what was happening for their child, monitored and supported their ECEC service). However, what makes this conception distinctive is that these parents saw themselves as a member of a service community. Parents expressing this conception talked about working together and the benefits of a sense of community and social connectedness. Parents looked for opportunities to be involved, were proactive in seeking information and sharing their views, and expected to be included in service decision-making, particularly where this was likely to impact on their child and family. This category reflects a shift in emphasis from self (i.e. own child and family) to a wider social context and the shared benefits of parent involve-

Table 1
 Categories of description denoting different ways of experiencing the role of parents in ECEC

No	Category label	What is focal for parents (referential aspect)?
1	The service user conception	The role of parents is seen as selecting and using the best service for their child (illustrated by excerpts from interview with Parent 1)
2	The informed user conception	The role of parents is seen as knowing what's happening for their child in the service
3	The consumer conception	The role of parents is seen as paying for a service, and, thereby, enacting certain consumer rights
4	The partnership conception	The role of parents is seen as supporting the service they have selected for their child and having some say in what happens for their child in the service
5	The member of a service community ECEC	The role of parents is seen as working as a member of the service community for the benefit of all concerned which includes participating in service decision-making (illustrated by excerpts from interview with Parent 2)

¹ In this paper, early childhood education and care (ECEC) is used to refer to formal education and care services prior to school entry (e.g. centre-based long day care, preschool, home-based family day care) and includes outside school hours care services.

ment in ECEC for all concerned – children, families, educators and the broader community.

In the following two sections, the same data set is analysed, firstly through the lens of Conversation analysis [20], and then, through the lens of cultural-historical theory [26; 27; 28].

2. Conversation analysis: zooming in

Conversation analysis (CA) originated through the work of Harvey Sacks [20] and his colleagues Emanuel Schegloff and Gail Jefferson [21] in the field of sociology. The intellectual roots of CA include phenomenological sociology [23], ordinary language philosophy [29] and ethnomethodology [8]. Ethnomethodology was particularly influential; Garfinkel argued that sociology must attend to the competent ways people bring about their social worlds and CA provided a means for systematically explicating how this is accomplished through talk in interaction.

CA requires sequential analysis. This involves "proof procedure" [22] whereby a single turn in a sequence is considered to accomplish a social action frequently made relevant by a prior action and, in turn, to provide for some next relevant action. Analysis is of the individual turn, how it responds to a prior turn and how it occasions some next preferred turn (that will display an interpretation of the previous turn). Talk is normative; constructions of turns display orientations to preferred next turns or provide displays that indicate a dispreferred response will follow.

Conversation analysts approach recordings and transcripts in specific ways. Jefferson notation system [3] was developed for the purpose of making features of talk "visible". The system enables transcripts to encode particularities of talk such intonation and silences within and between turns. Transcription of such details are essential for explicating how people accomplish social actions through talk.

Transcription is regarded as part of analysis and requires movement between a recording and the developing transcript. Analysts return to recordings during analysis, unlike in some methodological approaches where analysis is of a transcript once it is developed. Transcripts are cited extensively. Accordingly, the analysis that follows draws on the transcripts, although access to the original recordings would be necessary to develop detailed CA transcripts.

Analysis

The interviewer's initial question (line 1) orients to the role of Parent 1 as a user of services. This causes interactional trouble [20].

- 1 I: Okay, you've used a few services -FDC and OSHC.
- 2 What is your role as a parent using those services?
- 3 P: What do you mean, my role

The parent doesn't provide an answer but seeks clarification through asking a question (2). Conversation

analysts refer to this as the insertion of a question [22] – necessary here for the parent to be able to provide an answer once the meaning of "my role" is sorted.

The interviewer responds to the question as a problem of not understanding the reference to "role" so provides an alternative question ("Well, what do you do?"). She specifies selection of services as something the parent did, thus provides a concrete example and requests that the parent talk about that.

- 4 I: Well, what do you do? You've selected these
- 5 services. Can you start by talking to me about
- 6 that?
- 7 P: Yeah, I'm just trying to remember how I actually
- 8 got on to FDC in the first place. Someone did
- 9 mention it to me. Anyhow. It was like that, and I
- 10 always had a bit of a thing with child care
- 11 centres. I'm not real keen on them. So, it just
- 12 seemed a better alternative at the time, and
- 13 it seems to have worked out.

A request makes agreement relevant as a preferred response. The parent provides this ("yeah") and then takes an extended turn to describe how a particular service was initially selected. He glosses over unremembered details while confirming that someone told him about it. The parent adds additional information that was part of the consideration -a personal issue with child care centres. Again, "bit of a thing" (10) glosses the problem and avoids providing details other than not being "keen on them" (11). So talk introduces a personal consideration as to why family day care was a better alternative. The use of "just" downplays the selection process and then two assessments are provided; one made in the past ("a better alternative at the time") and the second in hindsight (13).

The interviewer accepts the parent's account formulating it as making a choice "in terms of that" (14–15) with "that" indexing the parent's issue. She then shifts her talk to the related topic of "ongoing role" (15). This displays her understanding that what "role" means has been clarified through discussion of the service selection and she can pursue further talk about the parent's role.

- 14 I: So you selected FDC and made a choice in terms of
- 15 that. Do you have an ongoing role?
- 16 P: Um. Oh, not really. I just pick him up and drop
- 17 him off and say how are you going to whoever it
- 18 is and that's probably really the end of it.

The question about ongoing role makes a yes/no response relevant. The parent shows his hearing that agreement is the preferred response. Rather than providing that, the response "not really" is preceded by "um" and "oh" (16) – harbingers of a dispreferred response since they delay the final provision of his answer and the words "not really" mitigate a 'bald-faced' negative response ("no"). The description that follows provides a matter-of-fact account – picking up, dropping off and polite greetings. The final comment again

delays that this is "the end of it" by prefacing it with "probably really".

The researcher's next question (19) topicalizes what happens during the day. Thus it raises something not considered in the parent's response. It's a direct question requiring a yes/no answer. The response "oh yeah" (21) indicates a realization, and acceptance, that the interviewer is suggesting that what happens during the day is of relevance.

19 I: Do you want to know anything about what happens during the day?

21 P: Oh, yeah. Well, if something happens, the lady who runs it down there would tell me anyway. So, if I don't hear anything, I assume everything is okay.

26 I: Can I ask you why not? (*Discussing why parent does not complete service surveys*)

27 P Like I said, I'm looking after my little space and unless there's a great problem with that
29 I do not see need to do anything about it.

The substance of the parent's response places the responsibility for what happens in the day onto a staff member who "runs it" and implies his own right to assume that everything is okay unless he is told otherwise. In this way, the parent makes clear that the handing over of his child passes responsibility to staff. Therefore, the parent's talk indicates what happens in the day is an aspect of the ongoing role of providers of the service rather than of his ongoing role as user of that service.

Overall, the sometimes matter-of-fact responses of Parent 1 can be understood in relation to the interactional accomplishment of the interview itself. The parent is "heard" to engage with the interviewer's questioning about role, not understood initially, and to resist attempts to cast "role" as encompassing what happens during the day. In this sense, the parent answers the initial question (1) over a number of turns and presents his use of the service as involving a clear delineation between his role and that of staff.

In the second interview, the interviewer indicates "selecting the service" as the topic and probes for information with a "how" question (1-2). The answer describes what Parent 2 thought the selected service would provide (4-6).

1 I: Let's start with selecting the service. How did you go about that?

3 P: ... And, so, I chose one that I thought would provide the best care, like the best experiences for him, and he's in the optimal learning experience...Yeah. Like mostly, wherever I've gone, it seems I become good friends. Like I get to know them (staff) really well, and sit down and talk to them.

Expressions provide assessment of services sought although gloss what makes for the "best experiences" or

"optimal learning experiences". The parent projects herself as a good parent who knows and wants what is best for her child and a parent who goes out of her way to get to know staff.

The interviewer shifts the talk to another aspect of service use — being able to have a say about its operation. Her yes/no interrogative results in a confirmation.

10 I: In the services that you've used, have you ever had opportunity to have a say on how the service operated.

13 P: Yes.

14 I: Can you tell me about some of those opportunities?

15 P: When they were going to introduce the um, put the video cameras in, and getting parent's point of view.

::

20 They sent you out a survey sheet.

21 But, it actually did not give you any opportunity to say whether you did or did not want it in the centre.

22 We approached all the staff and let them know.

::

24 And then we had a meeting...

::

26 And then they had a meeting and put that to the people who owned the centre.

::

::

::

33 ...And I've also attended, they used to have parent nights and also like, P&C meeting type things, and I've also gone to those. But hardly any parents ever turn up.

The interviewer requests specific information and Parent 2 provides this with a detailed description of the installation of video cameras (omitted here for brevity's sake) and then reference to parent nights. In describing her attendance she produces a comparison with other parents categorising herself with the minority who turn up.

The interviewer asks for further information about the meetings — the part of the parent's talk that was less detailed- and the parent elaborates on her own qualities as a parent and user of services. Central to the interview is talk by Parent 2 that produces her as a particular kind of parent.

37 I: Why did you go to those meetings?

38 P: Because I like to know what's happening, and I like to be involved. Because, I think if you're involved, you have some sort of say in how your kids...what's happening to them. And, if there are problems with your kid, then, I don't know. They're more likely to treat your children differently if you're involved, than a parent that never comes along, and I don't know,
46 just drops her kid off and picks them up.

- ::
49 I believe that public schools can be just as good as private schools.
50 It's the amount of interaction that parents have with those schools.
::
52 I think a really good P&C makes a really good school
53 because it involves all the parents and
54 it provides a sense of community for people.
55 And I think that community then helps kids
56 I: How?
57 P: Like back in the olden days, like you had your extended family.
58 But a lot of people don't have extended family these days.
59 They have to rely on next-door neighbours or friends they've met to provide that...
::
60: And kids grow up with the sense of belonging.
62 I: And you think that parents can provide that by working with schools?
63: P: That's right. Because it shows to the kids that their parents are interested in school and
64: interested in what they're doing
::
72 Summing up... Like I said, I am a parent
73 and I am trying to watch out for my kids.
74 So I want to be able to shape their world

The parent not only describes her own qualities — likes being informed and being involved — she explains their importance by linking being involved to having "some sort of say". She poses the scenario of how staff will react to problems and, although twice claiming not to know, she asserts that staff treat children differently if "you're involved" (44). She then provides a description of another kind of parent — who doesn't come along, drops her "kid" off and picks them up (45-46). This description, and use of comparison, implies that it is of a parent who is not involved. Her description of being involved takes account of how that involvement is interpreted by the staff. Thus, she invokes perceptions of parents by staff as directly impacting on the provision of care, and constructs herself as a particular kind of parent.

3. Cultural-historical theory: Zooming out

In the following section the data sets have been analysed using a cultural-historical methodology as suggested by Hedegaard and Fleer [10]. This methodology has its origins with Vygotsky [26; 27; 28], and Leontiev [13]. Theoretical concepts developed within a cultural-historical framework are not pure abstractions. They are analytical lenses utilised as tools which allow reconstruction of the process of cultural development in its dynamic and complex form within socio-cultural contexts. Through utilising Cultural-historical analytical lenses we are provided with opportunities to analyse the data collected from a developmental perspective and have selected the concept of the "social situation of

development" (SSD) [28, p. 198] as the most appropriate analytical tool for the data provided.

The SSD is not a concrete empirical situation in which the child exists and acts; the content of this theoretical concept is much more complex and related to development.

- It is a unique relation between the child and their social reality. This means that different children in the same social situation have different social situations of development dependent upon the social interactions that the child is involved with.

- It represents the initial moment of all dynamic changes that occur in the child's development. This means that the child's individual developmental trajectory depends on social contexts that the child actively participates in and interacts with.

- It determines wholly and completely the forms and the path along which the child will acquire ever newer personal characteristics, drawing them from the social, the path along which the social becomes the individual. This means that the social situation is the source of individual development as a dialectical process of interrelations of the social and the individual.

The task here is not to provide a complete analysis using a cultural-historical theoretical lens; an example is provided to showcase how only one theoretical concept (SSD) is potentially used as an analytical tool to support better understanding of the positions of these two parents as portrayed in the data provided. This presents a zooming out from the analysis and allows an opening of new layers and dimensions of data. In this particular case the concept of SSD potentially allows viewing of the child's perspective followed by the socio-cultural, socio-economic and political contexts where the position of parents exist and finally the dialectics of change in the social role and the position of the parents.

Cultural-historical analysis

Hedegaard and Fleer [10] propose three levels of analysis. The initial analysis is termed common sense interpretation, based on the researcher's understanding of the interactions in the specific activity settings. The second level of analysis is situated practice where "dominating motives, patterns of interaction, and problems can be explicated" [10, p. 58]. The final level is the thematic analysis, which includes the theoretical analysis and presupposes special analytical tools. In relation to the data presented, the most appropriate tool for this analysis is the concept of the SSD.

Thematic analysis

According to Hedegaard and Fleer [10] the child's perspective is set in the social situation which includes the setting of the ECEC service, the demands from the educator and the intention of the child focusing on motives, realised through conflicts. Therefore, as an ana-

lytical tool, educators, parents and the child's data come together to present the child's perspective. The data provides some indication of the parent's perspective, which potentially supports our understanding of the significant differences between two SSD. As the SSD is a relation of the child and social reality, this provides the possibility to infer the type of social situation the child lives in. Parent 1 does not show an interest in the child's life at the ECEC service ("pick him up and drop him off"); the child's voice is not heard ("So, if I don't hear anything, I assume everything is okay"); the parent is not interested in completing a service survey ("I don't see the need to do anything about it"). So, the data provides some evidence of a particular type of SSD for the child of Parent 1. In contrast, Parent 2's interview provides some evidence different type of social situation. This parent is actively involved in activities in the ECEC service ("if you're involved, you have some sort of say in how your kids...what's happening to them") and the parent believes it is beneficial to the child ("They're more likely to treat your children differently"). So, the SSD of Parent 2's child is different; what is potentially beneficial for the child is taken into account ("I want to be able to shape their world").

Second, the concept of SSD allows the possibility to consider the socio-cultural, socio-economic and political contexts. Analysing the data from this perspective, it becomes clear that the position of the parent depends on the context of their individual social situation, values, beliefs and previous experiences. While there is not enough data reflecting Parent 1's social context, it can be inferred that this parent has difficulties in identifying his role as a parent using the service ("What do you mean, my role?"). The child's everyday life in the ECEC service is not his area of interest ("I'm looking after my little space"). Cooperation and consistent relations with the service and educators is not the main interest ("I'm not real keen on them"). Parent 1's vocabulary consists of 'I' and reference to himself; it is inferred that this parent is basing his choice of service on what suits him, with little mention of the child.

With Parent 2, the data provides some indication of a different context defining the role of the parent. Parent 2 takes responsibility for the child's learning and development in selecting the ECEC service ("one that I thought would provide the best care, ... the optimal learning experience"). Long-term relations with the educators are an important component of the SSD of the child ("I get to know them (staff) really well, and sit down and talk to them"). It is inferred that this may be the result of a wider context of beliefs and responsibilities of parenthood ("Because it shows the kids that their parents are interested in school and interested in what they're doing"). The importance and value of belonging to the community as a component of the cultural and social context is clearly indicated ("It involves all the parents and it provides a sense of community for people... community then helps kids"). The data provides an indication of a strong family context that informs the position of Parent 2 ("...like you had your extended fam-

ily... [today] they have to rely on next-door neighbours or friends ... And kids grow up with the sense of belonging"). And finally, the data shows some indication of the socio-economic context and beliefs of Parent 2 ("I believe that public schools can be just as good as private schools. It's the amount of interaction that parents have with those schools").

The parent's position as a component of the SSD is not stable, it has a history; it changes over time depending on the changing context of the situation. The data does not provide any individual/family histories of Parent 1 and 2; however, there are some pieces, which indicate the dynamics of the relationships between these parents and their ECEC services. Thus, Parent 1 describes briefly ("I always had a bit of a thing with child care centres"). On the other hand, Parent 2's interview reflects some history of the relationship ("We approached all the staff and let them know. ...And then we had a meeting... they had a meeting and put that to the people who owned the centre"). Parent 2's vocabulary included the use of a "sense of community", "the child's sense of belonging", "extended family", "next-door neighbours" which represents the collective "we" instead of individual "I". Participant 2 values parental participation suggesting it will help the children to feel the importance of attending school and respect it more allowing the shaping of the child's world.

Findings and Discussion: Lenses Phenomenography lens

Applying a phenomographic lens to the data illuminated five qualitatively different ways of experiencing the role of parents in ECEC that are logically, and in this case, hierarchically related. The categories of description make visible all of the ways of experiencing the role of parents in ECEC amongst this group of parents and similarities and critical differences between different ways of experiencing this role. Critical differences were related to:

- whether parents perceived an ongoing role;
- the motivation for parent participation (i.e. individualistic or collective benefits);
- the nature of the role of parents (i.e. passive, reactive, proactive);
- perceptions of personal responsibility and the responsibilities of others;
- perceptions of what constitutes parent participation.

In phenomenography, the focus is on collective experience and the sum of the parts is seen to provide deeper insight into the whole phenomenon of interest. In terms of practical application, the discernment of variation and critical differences between ways of experiencing the same thing offers a foundation for learning [17]. In this instance, this could be supporting parents to learn more about the different roles they can play in their child's ECEC service. In addition, teacher reflection on the different ways of experiencing this role may

provide the basis for diverse strategies to optimise parental participation while respecting variation in needs and expectations.

Conversation analysis lens

The CA perspective highlights the ways that views provided by research participants cannot be separated from the interactional accomplishment of the research interview itself. That is, aspects of the interview oriented to by interviewer and research participant are integrally related to the topic under discussion. In this case, how parents talked with the interviewer about their role as users of early childhood services produced differing accounts of what counts as achieving quality child care services. For one parent it was being able to take-for-granted that suitable care was being provided and for the other it was interacting purposefully to bring about appropriate and differentiated care for her child.

Although an analysis has been provided from the CA perspective, to bring CA to bear more fully on data requires closer attention to the original recordings. This highlights then that within qualitative research, researchers have very different ways of "working with" recorded data to develop transcripts, and hold differing perspectives on what are data and how to approach their analysis [7].

Cultural-historical lens

The first finding from the data sets shows that there are two different parental perspectives, which provide varied social situations for the children. Parent 1 uses the term "I" consistently and analysis supports Irvine's [12] finding that he is an individual consumer. Parent 2 consistently uses the term "we" and "community" and analysis suggests she is a social activist. These different parental perspectives afford different paths of development for each child. According to Vygotsky [26], these two situations provide different developmental trajectories where development is a dialectical process, as the social becomes the individual. However, it is not possible to provide a conclusion concerning all of the dynamic changes that occur in the child's development, as the data set is limited.

The second finding provides information regarding different parental perspectives and their personal understanding of roles in relation to using ECEC services. Drawing on the concept of the SSD allows consideration of the context of the parent's role and their position within socio-cultural, socio-economic and political contexts. Although the data does not provide a history of the changing positions for each parent, taking a cultural historical lens, it can be seen that the parent's position as a component of the SSD changes over time depending on the changing context. A cultural-historical theoretical framework allows the researcher to look at the data as dynamic in order to identify the changes, turn-

ing points and dramatic collisions in social relations and between social relations [25]. Instead of the classical "objects under study", cultural-historical theory provides the system of analytical tools as "processes under study" [27, p. 43]. Every social position has a history of its becoming, the dialectics of present, past and the future.

Overall the SSD is an important concept in cultural-historical theory to analyse data in different socio-cultural, socio-economic contexts. The concept analysed two parents' different social positions in order to show their role and perspective in the same social context.

Conclusion: Lessons

The primary purpose of our research collaboration was to learn more about each other's preferred research perspective, while considering the benefits and challenges of working with multiple research perspectives on any given research project. So, what have we learned? Reflective of the findings of others [11; 24], our work together emphasises the idiosyncratic nature of the selected research perspectives, and how each perspective shapes and influences the research process and outcomes. The original application of a phenomenographic perspective naturally influenced the questions asked, the nature of the data collected and the analyses produced. The challenge and limitations of 'retro-fitting' different research perspectives to an existing data set became clear early in the collaboration and highlighted the need for collaborative researchers to have a general appreciation of each other's approach. For example, while all of the research perspectives can work with interview data, the lack of access to the original audio-recorded interviews and absence of more contextual information impeded the application of Conversation analysis and Cultural historical analysis.

As suggested by Abes [1], our collaboration has also enhanced our understanding of own research perspectives, including strengths, limitations and opportunities to improve our research. As Slaughter et al., [24] contend, collaborations such as this provide opportunity to build researcher capacity, that is, not to become instant experts in each other's approaches but to gain new insights into our own. For example, the Conversation analysis provided a fine-grained analysis of the interview talk in interaction, emphasising the dialectic relationship between the researcher and participant, interview questions and responses. Such analysis highlights the way that views provided in any research interview are influenced by the way questions are asked and answers received – verbally and non-verbally – and identifies opportunities for improved interview techniques. In addition, working with data where we were not involved in conception of the research project and collection of data means we do not obtain the full nuance of what and how conversations are manifested purely from the written form and therefore different interpretations occur.

Finally, while the focus of this investigation has been the research process rather than the research topic, findings here demonstrate how different research perspectives can work together to strengthen research and to enhance understanding of a phenomenon of interest, such as the role of parents in ECEC. While applying different 'width' lenses, and looking into the data in search of different things, our shared findings make visible two different parental perspectives and provide insight into how these parents understand their roles, responsibilities and relationship with their ECEC service. At the same time, different perspectives

raised new questions, for example, the influence of the broader socio-cultural context of these families on children's learning and parent participation within the ECEC service. To realise these benefits, our experience points to the critical need for advance planning, careful attention to the selection of the different research perspectives and collection of shared data that fulfils the distinct requirements of each approach. A critical success factor here is that all researchers commence with a general appreciation of each research perspective, and agree to respect and preserve the distinctive aims and features of each perspective.

References

1. Abes E. Theoretical Borderlands: Using multiple theoretical perspectives to challenge inequitable power structures in student development theory. *Journal of College Student Development*, 2009. Vol. 50 (2), pp. 141–156.
2. Akerlind G.S. Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research and Development*, 2005. Vol. 24(4), pp. 321–334.
3. Atkinson J.M., Heritage J. Jefferson's transcript notation. In: Jaworski A., Coupland N. (eds.) *The Discourse Reader*. Routledge, London; New York, 1999, pp. 158–166.
4. Bowden J.A. Experience of phenomenographic research: A personal account. In Bowden J. (eds.) *Phenomenography*, RMIT Melbourne, 2000, pp. 47–61.
5. Burck C. Comparing qualitative research methodologies for systematic research: the use of grounded theory, discourse analysis and narrative analysis. *Journal of Family Therapy*, 2005. Vol. 27, pp. 237–262.
6. Collier D.R., Moffat L. and Perry M. Talking, wrestling, and recycling: An investigation of three analytical approaches to qualitative data in education research. *Qualitative Research*, 2014, pp. 1–16. DOI: 10.1177/1468794114538896
7. Davidson C. Transcription: Imperatives for qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 2009. Vol. 88(2), pp. 35–62.
8. Garfinkel H. *Studies in ethnomethodology*. Toronto, Prentice-Hall, 1967. 304 p.
9. Green J., Harker J. *Multiple perspective analyses of classroom discourse*. Norwood, N.J: Ablex Publishing Corporation, 1988. 360 p.
10. Hedegaard M., Fler M. *Studying Children: A Cultural-Historical Approach*. New York: McGraw Hill Open University Press, 2008. 232 p.
11. Honan E., Knobel M., Barker C., and Davis B. Producing possible Hannahs: theory and the subject of research. *Qualitative Inquiry*, 2000. Vol. 6(9), pp. 9–32.
12. Irvine S. Parent conceptions of their role in Early Childhood Education and Care: A phenomenographic study from Queensland, Australia. Doctoral thesis, Brisbane: Queensland University of Technology, 2005. 316 p.
13. Leontev A.N. *Problems in the development of the mind*. Moscow, Russia: Progress, 1981. 419 p.
14. Marton F. Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 1981. Vol. 10, pp. 177–200.
15. Marton F. Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 1986. Vol. 21, pp. 28–49.
16. Marton F. The structure of awareness. In Bowden J.A. (eds.) *Phenomenography*. Melbourne, RMIT, 2000, pp. 102–116.
17. Marton, F. *Necessary conditions of learning*. New York: Routledge, 2015. 324 p.
18. Nardi B. A. Studying context: A comparison of activity theory, situated action models, and distributed cognition. In Nardi B. (ed.) *Context and consciousness: Activity theory and human-computer interaction*. United States of America: Massachusetts Institute of Technology, 1996, pp. 69–102.
19. Patrick K. Exploring conceptions: Phenomenography and the object of study. In Bowden J.A. (eds.) *Phenomenography*. Melbourne, RMIT, 2000, pp. 117–136.
20. Sacks H. *Lectures on conversation*. Jefferson G. (eds.). Oxford: Blackwell, 1995. 1520 p.
21. Sacks H., Schegloff E. A., Jefferson G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 1974. Vol. 50, pp. 696–735.
22. Schegloff E. *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. Vol. 1. 318 p.
23. Schutz A. *On phenomenology and social relations: Selected writing*. Chicago; London: The University of Chicago Press, 1970. 366 p.
24. Slaughter S., Dean Y., Knigh H., Krieg B. The Inevitable Pull of the River's Current: Interpretations Derived From a Single Text Using Multiple Research Traditions. *Qualitative Health Research*, 2007. Vol. 17(4), pp. 548–561.
25. Veresov N. Refocusing the lens on development: Towards genetic research methodology. In Fler M.(eds.) *Visual Methodologies and Digital Tools for Researching with Young Children: Transforming Visuality*. Switzerland, Springer, 2014, pp. 129–149.
26. Vygotsky L.S. The problem of the environment. In van der Veer R. (eds.) *The Vygotsky reader*. Oxford: Blackwell, 1994, pp. 338–350.
27. Vygotsky L. S. *The collected works*. New York: Plenum Press, 1997. Vol. 4. 294 p.
28. Vygotsky L. S. The problem of age. In: Vygotsky L.S. *The Collected Works*. New York: Plenum Press, 1998. Vol. 5, pp. 187–207
29. Wittgenstein L. *Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell, 1968. 250 p.
30. Zimmerman J., Shunk D. *Self regulated learning and academic achievement theory, research and practice*. New York, Springer. 1989. 288 p.

Призмы концепций: опыт анализа исследования в области дошкольного образования с точки зрения трех различных подходов

С. Ирвин*,

Квинслендский технологический университет, Австралия,
s.irvine@qut.edu.au

К. Дэвидсон**,

Университет Чарльза Стёрта, Австралия,
cdavidson@csu.edu.au

Н. Вересов***,

Университет Монаш, Австралия,
nveresov@hotmail.com

М. Адамс****,

Университет Монаш, Австралия
megan.adams@monash.edu

А. Деви*****,

Университет Монаш, Австралия,
Anamika.devi@monash.edu

В современных западных исследованиях сотрудничество между учеными ценится очень высоко, однако для ученых, придерживающихся различных теоретических подходов, использовать эту активно развивающуюся в последнее время практику бывает затруднительно. Тем не менее, несмотря на все сложности, попытка проанализировать данные одного и того же исследования сквозь призму нескольких концепций может оказаться весьма полезным опытом. Авторы настоящей статьи, работающие в рамках разных подходов, предприняли подобную попытку с тем, чтобы узнать чуть больше о научном мировоззрении и интерпретациях друг друга, нежели для того, чтобы вмиг стать экспертами по другим подходам. Анализируемые данные представляют собой несколько интервью с родителями дошкольников, проведенных в рамках более крупного исследования, посвященного дошкольному образованию в Австралии. В статье приводится анализ фрагментов двух интервью с точки зрения трех различных подходов: феноменологии, конверсионного анализа и культурно-исторической теории. Результаты настоящей работы показывают, что использование сразу нескольких концептуальных «линз» для анализа данных позволяет не только по-разному их проинтерпретировать, но и увидеть сильные и слабые стороны этих интерпретаций, а также открывающиеся возможности. В статье утверждается, что практика сотрудничества между учеными, придерживающимися разных научных взглядов, обогащает их представления о разнообразных принципах и методах работы, расширяя возможности и повышая уровень и качество исследования.

Ключевые слова: дошкольный возраст, исследовательские позиции, феноменология, конверсионный анализ, культурно-историческая теория.

Для цитаты:

Ирвин С., Дэвидсон К., Вересов Н., Адамс М., Деви А. Призмы концепций: опыт анализа исследования в области дошкольного образования с точки зрения трех различных подходов // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 75–85. doi: 10.17759/chp.2015110307

* *Сьюзен Ирвин*, кандидат наук (PhD), колледж дошкольного детства, факультет образования, Квинслендский технологический университет, Австралия. E-mail: *s.irvine@qut.edu.au*

** *Кристина Дэвидсон*, кандидат наук (PhD), старший преподаватель, колледж образования, факультет образования, Университет Чарльза Стёрта, Австралия. E-mail: *cdavidson@csu.edu.au*

*** *Николай Вересов*, кандидат психологических наук, доцент, факультет образования, Университет Монаш, Австралия. E-mail: *nveresov@hotmail.com*

**** *Меган Адамс*, аспирантка, Университет Монаш, Австралия. E-mail: *megan.adams@monash.edu*

***** *Анамика Деви*, аспирантка, кафедра дошкольного образования, Университет Монаш, Австралия. E-mail: *Anamika.devi@monash.edu*

Литература

1. *Abes E.* Theoretical Borderlands: Using multiple theoretical perspectives to challenge inequitable power structures in student development theory // *Journal of College Student Development*. 2009. Vol. 50 (2). P. 141–156.
2. *Akerlind G.S.* Variation and commonality in phenomenographic research methods // *Higher Education Research and Development*. 2005. Vol. 24(4). P. 321–334.
3. *Atkinson J.M., Heritage J.* Jefferson's transcript notation. In: *Jaworski A., Coupland N.*(eds.). *The Discourse Reader*. Routledge. London; New York, 1999. P. 158–166.
4. *Bowden J.A.* Experience of phenomenographic research: A personal account. In: *Bowden J. and Walsh E.* (eds.). *Phenomenography*. Melbourne: RMIT, 2000. P. 47–61.
5. *Burck C.* Comparing qualitative research methodologies for systematic research: the use of grounded theory. discourse analysis and narrative analysis // *Journal of Family Therapy*. 2005. Vol. 27. P. 237–262.
6. *Collier D.R., Moffat L. and Perry M.* Talking, wrestling, and recycling: An investigation of three analytical approaches to qualitative data in education research // *Qualitative Research*. 2014. P. 1–16. DOI: 10.1177/1468794114538896.
7. *Davidson C.* Transcription: Imperatives for qualitative research // *International // Journal of Qualitative Methods*. 2009. Vol. 88(2). P. 35–62.
8. *Garfinkel H.* *Studies in ethnomethodology*. Toronto: Prentice-Hall, 1967. 304 p.
9. *Green J., Harker J.* Multiple perspective analyses of classroom discourse. Norwood; N.J: Ablex Publishing Corporation, 1988. 360 p.
10. *Hedegaard M., Fler M.* *Studying Children: A Cultural-Historical Approach*. New York: McGraw Hill Open University Press, 2008. 232 p.
11. *Honan E., Knobel M., Barker C. and Davis B.* Producing possible Hannahs: theory and the subject of research // *Qualitative Inquiry*. 2000. Vol. 6(9). P. 9–32.
12. *Irvine S.* Parent conceptions of their role in Early Childhood Education and Care: A phenomenographic study from Queensland. Australia. Doctoral thesis. Brisbane: Queensland University of Technology, 2005. 316 p.
13. *Leontev A.N.* *Problems in the development of the mind*. Moscow, Russia: Progress, 1981. 419 p.
14. *Marton F.* *Phenomenography: Describing conceptions of the world around us // Instructional Science*. 1981. Vol. 10. P. 177–200.
15. *Marton F.* *Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality // Journal of Thought*. 1986. Vol. 21. P. 28–49.
16. *Marton F.* The structure of awareness. In: *Bowden J.A. and Walsh E.* (eds.). *Phenomenography*. Melbourne: RMIT, 2000. P. 102–116.
17. *Marton F.* *Necessary conditions of learning*. New York: Routledge, 2015. 324 p.
18. *Nardi B.A.* Studying context: A comparison of activity theory, situated action models, and distributed cognition. In: *Nardi B.* (ed.). *Context and consciousness: Activity theory and human-computer interaction*. United States of America: Massachusetts Institute of Technology, 1996. P. 69–102.
19. *Patrick K.* Exploring conceptions: Phenomenography and the object of study. In: *Bowden J.A. and Walsh E.* (eds.). *Phenomenography* Melbourne: RMIT, 2000. P. 117–136.
20. *Sacks H.* *Lectures on conversation / Harvey Sacks; edited by Gail Jefferson; with an introduction by Emanuel A. Schegloff*. Oxford: Blackwell, 1995. 1520 p.
21. *Sacks H., Schegloff E.A., Jefferson G.* A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation // *Language*, 1974. Vol. 50. P. 696–735.
22. *Schegloff E.* *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Vol. 1. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 318 p.
23. *Schutz A.* *On phenomenology and social relations: Selected writing*. Chicago; London: The University of Chicago Press, 1970. 366 p.
24. *Slaughter S., Dean Y., Knigh H., Krieg B.* The Inevitable Pull of the River's Current: Interpretations Derived from a Single Text Using Multiple Research Traditions // *Qualitative Health Research*. 2007. Vol. 17(4). P. 548–561.
25. *Veresov N.* Refocusing the lens on development: Towards genetic research methodology. In *Fler M. and Ridgway A.* (eds.). *Visual Methodologies and Digital Tools for Researching with Young Children: Transforming Visuality*. Switzerland: Springer, 2014. P. 129–149.
26. *Vygotsky L.S.* The problem of the environment. In: *van der Veer R and Valsiner J.* (eds.). *The Vygotsky reader*. Oxford: Blackwell, 1994. P. 338–350.
27. *Vygotsky L.S.* *The collected works*. Vol. 4. New York: Plenum Press, 1997. 294 p.
28. *Vygotsky L.S.* The problem of age. In: *Vygotsky L.S.* *The Collected Works*. New York: Plenum Press, 1998. Vol. 5. P. 187–207.
29. *Wittgenstein L.* *Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell, 1968. 250 p.
30. *Zimmerman J. and Shunk D.* *Self regulated learning and academic achievement theory, research and practice*. New York: Springer. 1989. 288 p.

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
EMPIRICAL RESEARCH

Решение задачи на смысл сновидения как метод исследования осознания жизненных смыслов

В.С. Кубарев*,

Омский государственный технический университет (ОмГТУ), г. Омск, Россия,
kubikss@yandex.ru

В статье представлены результаты качественного психотехнического исследования процесса осмысления человеком своей жизни. Основное внимание в нем сосредоточивается на раскрытии рефлексивных механизмов осознания жизненных смыслов, что является конкретизацией и развитием исследований смысловых образований личности в русле культурно-деятельностного подхода. Для этого применяется метод решения задачи на смысл сновидения, являющийся операционализацией метода продуктивной амплификации сознания. Он позволяет исследовать не сложившиеся содержания жизненных смыслов, доступных для интроспективного описания, а конструктивную деятельность сознания, посредством которой жизненные смыслы конструируются. Результатом применения этого метода является построение эмпирической модели рефлексивной деятельности, осуществляемой в процессе осознания жизненных смыслов, и содержательная реконструкция рефлексивной деятельности по осмыслению человеком своей жизненной ситуации.

Ключевые слова: бессознательное, осознание, рефлексивная деятельность, жизненный смысл, сновидения, первичные символы, решение задачи на смысл.

В современной психологической литературе жизненные смыслы рассматриваются как сложившиеся превращенные формы жизненных отношений, кристаллизованные в смысловой структуре личности, обеспечивающей регуляцию жизнедеятельности субъекта (А.Г. Асмолов [1], Д.А. Леонтьев [9]). В эмпирических исследованиях в большинстве случаев они представляются либо как независимые от сознания субъекта мотивационные регуляторы его жизнедеятельности, либо как ценностно-идеологические предуготовленные конструкты, к которым субъект обращается для обоснования своих действий и которые скорее отражают идеологическое поле общественного сознания, чем действительные жизненные смыслы личности. В обоих случаях методо-

логической основой исследований выступает субъект-объектная онтология, приводящая к разрыву двух модусов существования жизненных смыслов: сознания и жизнедеятельности. В тени исследований остаются феноменологический и событийный аспекты проблемы, первый из которых связан с вопросом о том, каким образом субъект сознания посредством рефлексивной деятельности конституирует для себя жизненные смыслы, решая «задачу на смысл» (А.Н. Леонтьев [8]), и делает их реальными регуляторами своей жизни, решая «задачу на жизнь» (М.Ш. Магомед-Эминов [11]). Второй аспект связан с вопросом «Каким образом человек может выступить не только как участник жизненных отношений, в которые он непосредственно включен, но как субъект-

Для цитаты:

Кубарев В.С. Решение задачи на смысл сновидения как метод исследования осознания жизненных смыслов // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 86–99. doi: 10.17759/chp.2015110308

* *Кубарев Вячеслав Сергеевич*, старший преподаватель, факультет гуманитарного образования, кафедра психологии труда и организационной психологии, Омский государственный технический университет (ОмГТУ), г. Омск, Россия. E-mail: *kubikss@yandex.ru*

ект личностного пути (Д.А. Леонтьев [10]), способный занимать рефлексивную позицию к жизни в целом (С.Л. Рубинштейн [17]), переосмысливать ее, изменять сложившуюся систему отношений с миром и смысловые структуры, в которых они преломляются?». Проблема заключается в том, что авторы эмпирических исследований жизненных смыслов теоретически формулируя императив о том, что человек сам созидает смысл, нераскрытым оставляют вопрос о том, как это происходит, каким образом субъект привносит в свою жизнь смысл. Вместе с этим обходят стороной и смыслообразующую деятельность сознания, превращая человека лишь в участника, но не активного субъекта собственной жизни. Эти упущения и подтолкнули нас к поиску нетрадиционных методов исследования жизненных смыслов.

Метод исследования

В большинстве современных исследований жизненных смыслов, описанных как в отечественной, так и зарубежной литературе, применяются классические психодиагностические опросники, опирающиеся на наивные представления людей о себе и своей жизни, получаемые с помощью интроспективных описаний. В одних из них имплицитно допускается, что человека достаточно только спросить и он, так сказать, бесхитростно расскажет о своих жизненных смыслах, которые для этого уже предуготовлены. В результате, последние сводятся к содержанию предметной картины сознания, которая ко всему прочему перемешана с современным идеологическим дискурсом о гуманистических ценностях, свободе, демократии или просто расхожими стереотипами. Таким образом, исследователи получают, скорее, обобщенное содержание идеологического поля, чем реконструируют действительные жизненные смыслы человека. В других, стандартизированных тест-опросниках, исследуются структуры жизненных смыслов в отрыве от их субъективного содержания (личностного смысла и решения задачи на смысл), что значительно уменьшает их практическую ценность.

Мы предлагаем исследовать процесс осмысления жизни посредством метода продуктивной амплификации сознания (А.А. Пузырей [15]), конкретизацией которого выступает феноменологическая работа со сновидениями. Метод предполагает следующие ключевые особенности, отличающие его от обычно применяемых методов исследования жизненных смыслов.

1. Жизненные смыслы исследуются в процессе их становления. С точки зрения классиков отечественной психологии (Л.С. Выготский [4], П.Я. Гальперин [6]), реальные психические механизмы, а не внешняя форма их проявления, доступны для исследования только тогда, когда изучаемый психологический феномен находится в процессе развития.

2. Развитие носит искусственный, психотехнический характер. В этой связи применяемый нами ме-

тод продуктивной амплификации сознания (вслед за Л.Ф. Обуховой [14] его можно обозначить как «метод экспериментально вызванного генезиса психических процессов») предполагает, что мы внутри нашего исследования посредством работы со сновидениями инициируем смыслообразующую работу личности, ставя наших респондентов в ситуацию решения задачи на смысл жизни, т. е. ситуацию осознания, направленного на переоценку значимости существующих жизненных отношений и актуализацию новых смысловых контекстов жизни. Говоря о психотехнике, важно подчеркнуть, что она основана не на интроспекции, т. е. наивной рефлексии, а на феноменологической рефлексии, опосредованной знаково-символическими образованиями (в нашем случае сновидениями). То есть наши респонденты реконструируют для себя жизненные смыслы не через их непосредственное описание, но опосредованно анализом сновидений и перенесением его результатов на жизненную ситуацию.

3. Предметом исследования выступает сама деятельность осознания, а не ее результат. В этом плане мы применяем принцип деятельностной опосредованности содержания сознания А.Н. Леонтьева с той разницей, что нами берется не предметная, а рефлексивная деятельность. Мы исследуем не просто изменение содержания жизненных смыслов в процессе работы со сновидениями (или как это обычно делается — в онтогенетическом срезе), но то, каким образом человек посредством рефлексивной деятельности конституирует для себя жизненные смыслы, решая задачу на смысл. Применяемый нами метод позволяет исследовать то, как субъект сознания осуществляет эту конструктивную работу смыслообразования.

Как мы сказали, операционализацией описанного выше метода исследования является метод феноменологической работы со сновидениями, который предполагает следующие особенности.

1. Основным «инструментом» работы является не интерпретация, которая бы объясняла причину тех или иных проблем человека, а «активное слушание», проникновение в смысл переживания, возникающего в связи с теми или иными образами сновидения и сновидением в целом. Образы рассматриваются как единицы переживания, высвечивающие его смысл. Под смыслом в данном случае понимается не некое объективное содержание, как бы заранее закрепленное за теми или иными образами сновидения, но «целостное видение проблемной ситуации» [3] и себя как ее субъекта, своего способа жизни. В этой связи основной задачей феноменологической работы является амплификация переживания. Отметим, что амплификация переживания содержит в себе, в том числе, и интерпретацию, но она заключается не в приписывании причин тем или иным переживаниям человека, но в реконструкции целостной структуры переживания, связывании ее отдельных элементов (например, смыслов отдельных образов сновидения) в целостную структуру (сюжет). Эта структура, пе-

ренесенная на жизненную ситуацию, и предстает в качестве миропроекта (Л. Бинсвангер) человека, структуры жизненного смысла, способа его бытия.

2. Как отмечают Т.М. Бужакс и С.А. Попов, «...феноменологический подход предполагает иной способ понимания сновидений, когда предполагается, что сновидец — единственный, кто может понять свой сон, и психолог лишь помогает ему понять язык собственного бессознательного» [3, с. 67]. В этом контексте задачей психолога является не экспертная оценка содержания сновидения, но сопровождение и инициация рефлексивной работы сновидца, опосредованно которой он сам для себя, исходя из чувства «имманентной сознанию очевидности» [3], реконструирует действительную реальность своей «внутренней» жизни. Действительными являются те «языковые манифестации миропроектов» (Л. Бинсвангер [13]), которые вызывают у человека внутренний отклик, возникающий тогда, когда человек для себя восстанавливает контексты и смысловые связи, позволяющие ему решить задачу на смысл.

3. Феноменологическая работа со сновидениями осуществляется опосредованно и в пространстве диалога и представляет собой, говоря словами М.М. Бахтина [2], диалогическую, а не монологическую форму познания (в нашем случае — самопознания). В этом контексте мы можем сказать, что это совместная работа психолога и клиента, в которой конституируется целостное видение проблемной ситуации.

Используемый нами метод исследования следует отличать от традиционного клинического исследования. Последний предполагает постановку «диагноза» и проверку эффективности того или иного метода воздействия с использованием контрольных групп. В нашем случае мы не оцениваем эффективность метода работы со сновидениями. Мы его применяем как метод исследования и одновременно инициирования процессов смыслообразования, как метод постановки задачи на смысл, опираясь в данном случае на принцип развития Л.С. Выготского: исследование высших психических функций возможно только тогда, когда они находятся в процессе развития, но не в уже состоявшейся форме. В этом контексте исследование развития или трансформации жизненных смыслов используется нами как метод общей психологии (П.Я. Гальперин [6]). Специфика нашего исследования относительно классического понимания этого метода заключается в том, что развитие мы рассматриваем не как естественное событие, происходящее в жизненном мире и инициированное жизненной ситуацией человека, а как искусственное событие сознания, инициированное психотехникой феноменологической работы со сновидениями. Наше исследование по форме близко классическим исследованиям механизмов творческого мышления, в которых исследователь имел дело в первую очередь с живым опытом решения творческих задач, опытом, опосредованным диалогом и феноменологическими описаниями. В отличие от задач для мышления, в нашем случае мы имеем дело с решением задачи на смысл (А.Н. Леон-

тьев [8]). Нас интересует живой опыт осмысления человеком своей жизни опосредованно анализом своих сновидений.

В чем, собственно, состоит «задача на смысл» в феноменологической работе со сновидениями? Респондентам необходимо, во-первых, на основе смыслового содержания отдельных образов сновидения построить целостную картину и обобщить эти содержания, выделив в них определенную структуру, выраженную сюжетом сновидения. Во-вторых, перенести эту структуру на свою жизненную ситуацию, т. е. осмыслить последнюю. Два этих аспекта взаимосвязаны, так как «перенести» предполагает «обобщить и построить целостное видение», а понять смысл сновидения — перенести его на жизненную ситуацию, объективировав определенные формы жизнедеятельности субъекта, символизированные этим сновидением. Как отмечает К.Г. Юнг, смысл и значение сновидения проявляется «...только в ходе интеграции их в личность как целое — т. е. в тот момент, когда человек задумывается не только над тем, что они значат, но и над их нравственными требованиями» [21, с. 14]. В пространстве полюсов обобщения/перенесения и разворачивается рефлексивная деятельность по решению задачи на жизненный смысл.

Психотехническая процедура исследования

1. Респондент рассказывает сновидение, которое он хотел бы проанализировать, а аналитик подробно его записывает, уточняя различные его аспекты с целью прояснения сюжета.

2. Аналитик ставит перед респондентом задачи, целью которых является феноменологическое описание впечатления, возникшего в связи со сновидением: а) описать впечатления, которые были вызваны сновидением, так сказать, эмоциональный осадок сновидения, испытываемый при пробуждении респондента; б) представить сновидение в целом как некую динамическую картинку, сконцентрироваться на ней и описать те впечатления, которые возникают у респондента в связи с этой «картиной»; в) попытаться выразить смысловую структуру впечатления и ответить на вопрос «О чем повествует сновидение?».

3. Психологом совместно с респондентом выделяются символические единицы сновидения (персонажи, предметы, топологические единицы и т. д.), осуществляется фокусировка на переживаниях, вызываемых этими единицами (респондент описывает переживания, возникающие в связи с тем или иным образом сновидения), и производится речевая реконструкция смыслового содержания этих переживаний (работа с впечатлениями). Реконструкция заключается, с одной стороны, в рассмотрении символических единиц как образов, выражающих, «рассказывающих» некий смысл, который, с другой стороны, выступает либо структурой того или иного образа жизни (бытийного акта), либо сторонами феноменального субъекта. Та-

кая форма реконструкции представляет собой вариант «синтетического толкования» К.Г. Юнга [20].

4. Построение респондентом внутренне связанного рассказа о происходящем жизненном процессе, выражаемом в сновидении, с опорой на извлеченные смысловые единицы, и объединение их в соответствии с сюжетом сновидения (самостоятельная интерпретация респондента). В конечном счете, респондент должен построить рассказ о происходящем и предложить ответ на следующий вопрос: «О чем повествует сновидение (т. е. реконструкция целостного сюжета), и какое это имеет отношение к происходящему в его жизни?».

5. Совместная работа аналитика и респондента по построению смысла сновидения с учетом расхождений, которые были обнаружены аналитиком на предыдущем этапе работы. Задачей психолога на этом этапе является отображение для респондента вербализованной им смысловой структуры и обращение его внимания на несовпадения реконструируемого им смысла с сюжетом сновидения или выпадение из интерпретации смыслового содержания тех или иных образов сновидения.

Анализ и обсуждение результатов исследования осознания жизненных смыслов методом решения задачи на смысл сновидения

Итак, наше эмпирическое исследование предполагает два взаимосвязанных аспекта: а) сновидения, в которых символизированы жизненные смыслы индивида и их смыслообразующая динамика; б) деятельность осознания, посредством которой индивид себя реконструирует символизированные в сновидениях жизненные смыслы, решая задачу на смысл. В связи с ограниченным объемом статьи у нас нет возможности в полной мере изложить результаты исследования первого аспекта (подробное описание его результатов см.: В.С. Кубарев [7]). Ограничимся лишь описанием результата, который непосредственно касается исследования собственно рефлексивной деятельности, осуществляемой респондентом для решения задачи на смысл. Исследование смыслообразующей динамики личности, выраженной в сюжетах сновидений, проводилось на материале 125 сновидений, составляющих серии (сессии) по 7–8 сновидений, последовательно приснившихся участвующим в исследовании респондентам (N=16, в возрасте 23–33 лет). Мы обнаружили, что изменение образно-символического содержания сновидений в процессе феноменологической работы с ними (т. е. в процессе психотехнической сессии) имеет неслучайный, статистически-закономерный характер и может быть представлено в виде последовательно разворачивающихся этапов смыслообразования.

1. Проблематизация (первое—третье сновидения), высвечивающая недостаточность наличной смысловой структуры жизни респондента: проблематизиру-

ющая структура сновидения заключается в том, что происходящее в его сюжете приводит сновидца, как одного из персонажей сновидения, к неудовлетворяющему его результату или сам сюжет помещает сновидца в неприятные ситуации, из которых он бы хотел выбраться, но у него не получается или получается не совсем то, чего бы он хотел; сновидение оставляет негативный эмоциональный осадок, а его образы выражают отрицательные смыслы, сталкивая человека с его проблемой, которую он предпочел бы не замечать.

Например, респонденту Рома снится (второе сновидение сессии), что он проходит собеседование по устройству на работу. Собеседование проводят мужчины пожилого возраста. Отвечая на их вопросы, Рома обнаруживает, что его ответы им не интересны. В результате он испытывает замешательство и неудовлетворенность, так как оказывается, что от него ждут иных ответов, чем те, которые он дает.

2. Актуализация новой структуры (четвертое—шестое сновидения), компенсирующей недостаточность старой и конституирующая внутреннее противоречие: актуализирующая структура сновидения представлена в его сюжете в виде двух рядов образов, один из которых помещает сновидца в неприятные ситуации и переживания, связанные с проблемным состоянием, от которого он хотел бы избавиться, а другой представлен новыми образами, которые, наоборот, вызывают положительные переживания и связываются с полноценным состоянием, в котором сновидец хотел бы оказаться; сюжет сновидения разворачивается как переход от одного ряда и его топологии к другому: от проблемного состояния к полноценному (возможно, с обратным возвращением).

Например, респондентке Ане (четвертое сновидение сессии) снится следующее сновидение: «Я подошла к панельной девятиэтажке, и там было два лифта. Я зашла и поднялась на девятый этаж в маленьком грязном лифте. Мне было страшно, так как пол был неустойчивым. Я поднялась и спустилась, но выхода не могла найти. Я увидела рядом в другом крыле другой лифт. Лифт очень просторный и комфортабельный. Он поднимается наверх, и я захожу к Саше (моей подруге) в квартиру, в которой лежит черная, свернувшаяся в калач змея. Она ее растоптала и выбросила». Два лифта связывались Аней с двумя различными способами жизни, первый из которых был характерен для нее до настоящего времени, а второй — тот более полноценный способ, который она ищет.

3) возникновение новой полноценной структуры жизненного смысла и ее присвоение (седьмое—восьмое сновидения): выражается в сновидениях, которые несут яркий положительный эмоциональный заряд или даже пиковое переживание; его образы представлены в виде праздничных событий, в которых участвует сновидец, ситуаций разрешения проблемы, приносящего сновидцу чувство облегчения; очень часто такие сновидения заканчиваются тем, что сновидец находит какой-то свой путь и ступает на него; этот этап отображает переход личности на новый уровень существования, в новое более целостное состояние.

Например, респондентке Наталье снится (восьмое, последнее, сновидение сессии), что она находится в большом «очень развитом» городе, в котором «сконцентрированы все профессиональные деятельности» и хочет попасть на другую его часть. «Это можно сделать только через водоем, который в самом городе и находится, буквально тут же, рядом с небоскребами. Водоем большой, круглый, скорее всего, озеро, но берегов не видно. Странно, что он как будто не тронут цивилизацией, природный такой, нет по берегам никаких строений, нет рядом людей. Над водоемом есть мост, по которому можно пройти. Но он «...ненадежный, шаткий, нужно быть очень умелым, чтобы пройти по нему и не упасть в воду. По мере движения я понимаю, что не смогу по этому мосту пройти, что мне нужен другой путь. И вдруг вспоминаю, или открываю, что можно и по-другому попасть на другую часть суши. По самой же суше. Почти вокруг озера. Это будет намного дольше, но это мой, выбранный мною путь. Мне так спокойнее, надежнее, увереннее. Я знаю, что дойду. И я ухожу от моста, отправляюсь по своему пути».

Выделенные этапы смыслообразования выступили для нас одной из независимых переменных при анализе характера изменений рефлексивной активности в процессе психотехнической сессии (другой переменной является совместное понимание психологом и респондентом смысла сновидения). Объектом исследования выступили письменные транскрипты, представляющие собой стенограммы, в которых отражено самостоятельное (4-й этап описанной выше психотехнической процедуры) и совместное с психологом (5-й этап описанной выше психотехнической процедуры) решение задачи на смысл сновидения.

Напомним, собственно задача для респондентов состояла в том, чтобы на основании смыслового содержания отдельных образов сновидения (получены на 3-м этапе психотехнической процедуры) построить целостный смысл и посредством него осмыслить

свою жизненную ситуацию, т. е. ответить на вопрос «О чем повествует сновидение (т. е. реконструкция целостного смысла сюжета), и какое это имеет отношение к происходящему в жизни?». Общий объем исследовательского материала составил 289 фрагментов текста.

Для того чтобы исследовать собственно рефлексивную деятельность, посредством которой респонденты решали задачу на смысл сновидения, нами был реализован следующий алгоритм: а) на основании стенограмм, в которых фиксировалось понимание (вербальная реконструкция) респондентами смысла сновидения, разрабатывалась эмпирическая модель рефлексивной деятельности, отображающая различные формы рефлексивной активности, которые использовали респонденты в процессе решения задачи на смысл сновидения (табл. 1); б) производилась классификация фрагментов текста каждого респондента в соответствии с разработанной моделью и строилась общая матрица рефлексивной активности (классификация проводилась с помощью метода экспертной оценки); в) проводился анализ характера рефлексивной активности на разных этапах смыслообразования (т. е. характер ее изменения на протяжении психотехнической сессии); г) производился сравнительный анализ характера рефлексивной активности в письменных транскриптах (стенограммах), содержащих попытку самостоятельного понимания смысла сновидения (4-й этап психотехнической процедуры) и письменных транскриптах, содержащих понимание смысла сновидения после совместного с психологом его обсуждения (5-й этап психотехнической процедуры). Отметим, что единицей исследования выступали не отдельные слова в письменных транскриптах респондентов, но фрагменты текста, в которых выражалась та или иная форма рефлексивной активности. В зависимости от объема фрагмента относительно общего объема текста ему приписывался тот или иной коэффициент (табл. 2).

Таблица 1

Эмпирическая модель рефлексивной деятельности

Субъекты рефлексии	Рефлексивные действия	Рефлексивные операции
1. Субъект сновидения	1. Объективация смысловой структуры сюжета сновидения	1. Реконструкция содержания смысловых единиц сновидения в логике сюжета 2. Объективация ключевого содержания сновидения (идея сюжета) 3. Объективация содержания проблемной ситуации субъекта сновидения
	2. Символизация отношений с Собой	1. Введение контекста для символизации 2. Прямая проекция на жизненную ситуацию проблемной ситуации субъекта сновидения 3. Объективация недостаточного способа бытия в контексте возможности его изменения 4. Конституирование смыслового противоречия (переход недостаточность—полноценность) 5. Актуализация новой структуры личности и объективация ее смыслового содержания
2. Субъект самотрансформации	3. Смысловая трансформация	1. Смысловая переоценка (переоценка значимости существующих смысловых ориентиров)
		2. Смысловая инверсия (выделение внешней мнимой и внутренней действительной сторон смысловой структуры)

Субъекты рефлексии	Рефлексивные действия	Рефлексивные операции
	4. Возникновение конфликта и сопротивление изменениям	
	5. Проблематизация способа бытия	1. Осознание недостаточного способа бытия как непреодоленного прошлого (прошлое—настоящее) 2. Описание недостаточности существующего (наличного) способа бытия индивида (настоящее) 3. Разотождествление с проблемой и возможность перехода к новой форме (прошлое—будущее)
	6. Переживание изменения содержания сознания	1. Описание изменения эмоционального состояния 2. Экзистенциальное переживание происходящих изменений
3. Субъект осмысления	7. Рефлексия измененного содержания сознания	1. Рефлексия произошедшего изменения содержания сознания 2. Соотнесение смыслового содержания различных сновидений
	8. Изменение смыслового контекста жизненного мира	1. Обнаружение нового смыслового контекста жизненной ситуации 2. Осмысление в новом смысловом контексте своего поведения и содержания жизненных отношений 3. Чувство присутствия нового смыслового горизонта, нового горизонта опыта
4. Субъект жизни	9. Перенесение содержания в практику себя	1. Планирование способа реализации смысловой матрицы 2. Артикуляция смысловой матрицы
	10. Конституирование себя в качестве субъекта жизни	1. Осознание необходимости жизненных перемен (новой практики себя), но неспособность к их реализации 2. Самоопределение на преодоление недостаточности 3. Осознание себя субъектом практики себя

Таблица 2

Пример классификации фрагментов текста в соответствии с эмпирической моделью рефлексивной активности

	Классификационный параметр и его содержание	Коэффициент
Самостоятельное понимание смысла сновидения	Символизация отношений с Собой: конституирование смыслового противоречия	0,5
	Основная тема — это отношение мужского и женского. Эти отношения, с одной стороны, рассматриваются как подчинение женского мужскому (и это мне нравится в сновидении, есть в этом моя потребность в проявлении этого женского, я к этому тянусь), а с другой стороны, есть противоположные отношения, где нет социальных ролей и форм, а просто, не знаю, эротическая привязанность. Одна тема выделяется, что женское по отношению к мужскому выступает как реагирование мужчины на тебя как на женщину. Это и в приготовлении, и во флирте. Это озлобленная и нереализованная женщина, с одной стороны, а с другой стороны, капризная мелевская волонтериста, это то, что не дает полностью раскрыться. Старшего брата не могу понять. Он так присутствует, что я не могу понять какие с ним отношения. Что я от этого хочу. И он меня приглашает сесть в машину	
	Смысловая трансформация: смысловая переоценка	0,3
	Я не могу понять и мне не нравится позиция женщины с точки зрения внешних ее проявлений (например, бытовое). Но, с другой стороны, получается, что это и делает женщину женщиной. Я не понимаю, хочу я этого или не хочу. Вообще, «я этого никогда не хотела». Это для меня «пещерная женщина», «наложница господина». Я не так считаю, но я к этому тянусь. Как я могу поверить и подумать, что...	
Понимание смысла сновидения после его обсуждения с психологом	Возникновение конфликта между смысловой структурой сознания индивида и смысловой структурой сновидения (сопротивление изменениям)	0,2
	Тогда я должна отмести все мужское и женское как таковое, если это есть забота о другом человеке, если это есть именно такие отношения. Я такого не хочу. Я хочу другое, третье. Получается, что если разделить мужчин и женщин и поселить их на разные острова, то они окажутся и не раскрыты никогда! Но я не понимаю, что он дает, мужчина! Это противоречит всему, что я до этого видела. Я практически не понимаю, как это...	
	Возникновение конфликта между смысловой структурой сознания индивида и смысловой структурой сновидения. Сопротивление изменениям	0,1
	Ты знаешь, это совершенно другое видение. Я это не понимаю. Нет, я понимаю, вспоминая все свои переживания, но у меня вот этот...	
	Перенесение измененного содержания сознания в практику себя: планирование способа реализации практики себя	0,3
	Ну я с удовольствием попробую, ведь этот вопрос всегда присутствовал, но практика показывает, что веду себя я совсем по-другому. Конечно, это очень	

	Классификационный параметр и его содержание	Коэффициент
	привлекательно, но я это сразу же обрубая. Я думала раньше обо всех смыслах (думала об этом, думала об этом, думала об этом), обнаруженных в этом сновидении. Но о том, чтобы вообще попробовать — я никогда не думала. И я сейчас рада все это попробовать, была бы возможность	
	Смысловая трансформация: смысловая переоценка	0,5
	То есть обо всех этих элементах я так или иначе думала, и они все сводились к тому, что, во-первых, разница между мужчиной и женщиной сугубо анатомического плана, во-вторых, все эти проявления женского и мужского — это сугубо социальные формы и не более (там нет ничего женственного и мужского). И на всем этом я ставила точку, и ни разу не было варианта, что надо попробовать, почувствовать. Нет, варианты были, что это можно попробовать, но о том, что это хорошо и что из этого можно извлекать пользу, пробовать и не париться параллельно, что это вопросы слабости, вопросы примитивного человека и вообще по-другому это воспринимать, такого не было никогда	
	Изменение смыслового контекста жизненного мира индивида: осмысление в новом смысловом контексте своего поведения и содержания жизненных отношений	0,07
	Как же я методично убеждала Женю, что не нужно ко мне относиться как к женщине. Прямо вообще...	
	Переживание изменения содержания сознания: описание изменения эмоционального состояния	0,03
	Чувствую сейчас себя хорошо, аж плакать хочется	

После того, как с помощью метода экспертной оценки была проведена классификация фрагментов, все письменные транскрипты были распределены на три группы, соответствующие выделенным выше этапам смыслообразования (проблематизации, актуализации и присвоения). Далее исследовалось изменение характера рефлексивной активнос-

ти при переходе от одного этапа смыслообразования к другому. Применение непараметрического критерия Крускала-Уоллиса показало статистически значимые изменения направленности рефлексивной деятельности на трех ее уровнях (уровне рефлексивных операций, рефлексивных действий и уровне субъектов рефлексии).

Таблица 3

Общая картина динамики осознания жизненных смыслов на протяжении психотехнической сессии

Уровни рефлексии деятельности осознания	Параметры, имеющие в процессе психотехнической работы статистически значимую тенденцию к снижению своих показателей	Параметры, имеющие в процессе психотехнической работы статистически значимую тенденцию к увеличению своих показателей
1) Рефлексивные операции	1) прямая проекция содержания сновидения на жизненную ситуацию (N=10,7***); 2) смысловая переоценка (N=7,98*); 3) описание недостаточности существующего (наличного) способа бытия индивида (N=18,5***); 4) описание изменения эмоционального состояния (N=9,07**)	1) Актуализация новой структуры личности и объективация ее смыслового содержания (N=13,7***); 2) рефлексия произошедшего изменения содержания сознания (N=16,2***); 3) осознание себя субъектом практики себя (N=7,04*), 4) чувство присутствия нового горизонта опыта (U=2,07*)
Общая направленность	Объективация существующей смысловой структуры жизни в контексте ее трансформации и проблематизации	Рефлексия опыта самопознания и обращение к возможности нового жизненного опыта, субъектом которого человек себя осознает
2) Рефлексивные действия	1) «смысловая трансформация» (N=8,71**); 2) «проблематизация способа бытия индивида» (N=12,39***)	1) «рефлексия изменения содержания сознания» (N=12,74***); 2) конституирование себя в качестве субъекта жизни (N=5,76*)
Общая направленность	Критическое осмысление способа жизни и переоценка смысложизненных ориентаций	Извлечение опыта самопознания (критической переоценки существующих смысложизненных структур) и готовность к изменению сложившегося способа жизни
3) Субъекты рефлексии	Субъект самотрансформации (N=17,47***)	Субъект осмысления (N=11,65***)
Общая направленность	1. Переосмысление и переоценка смысложизненных ориентиров, вызывающие деятельность переживания	Рефлексия изменения содержания сознания и осмысление в новом смысловом контексте своего жизненного мира

Примечание: уровни значимости: «*» — p = 0,05; «**» — p = 0,01; «***» — p = 0,001.

Исходя из табл. 3, динамику осознания жизненных смыслов, происходящую на протяжении психотехнической сессии можно представить как последовательное решение респондентом ряда следующих рефлексивных задач: 1) критическое переосмысление способа жизни и переоценка существующих смысложизненных ориентаций, инициирующие деятельность переживания по перестройке структуры жизненных отношений; 2) извлечение опыта самопознания: обобщение опыта критического пересмотра и переоценки смысложизненных ориентиров, произошедшего на предыдущем этапе психотехнической работы; 3) осмысление жизненной ситуации, заключающееся в переносе измененной структуры сознания (новых или измененных смысложизненных ориентаций) на смысловую структуру жизненного мира, что вносит в жизнь новый смысловой контекст, позволяя видеть ее в новом свете и быть готовым по-новому выстраивать свои жизненные отношения. Собственно, последовательность решения этих задач и отображает общую логику осмысления респондентами своей жизни в процессе раскрытия смысла сновидения.

Далее, в соответствии с описанным выше алгоритмом нами производился сравнительный анализ характера рефлексивной активности в письменных транскриптах, содержащих попытку самостоятельного понимания смысла сновидения, и письменных транскриптах, содержащих понимание смысла сновидения после его обсуждения совместно с психологом. Напомним, задача психолога состояла в том, чтобы, с одной стороны, отразить для респондента вербализованный им смысл и обратить его внимание на несовпадения реконструируемого им смысла с сюжетом сновидения или выпадение из интерпретации смыслового содержания тех или иных образов сновидения, а с другой стороны, помочь респонденту построить целостный смысл. В качестве независимой переменной выступило индивидуальное/совместное понимание респондентом и психологом смысла сновидения, а зависимой переменной — характер рефлексивной активности в процессе решения задачи на смысл со стороны респондента. Мы предположили, что характер рефлексивной деятельности при самостоятельном и совместном с психологом понимании смысла сновидения различается.

Для оценки значимости различий был использован непараметрический критерий Вилкоксона. Общие результаты на уровне субъектов рефлексии представлены в табл. 4.

Эти результаты свидетельствуют о том, что «взгляд» Другого: 1) делает существующую смысловую структуру жизни предметом для преобразования, высвечивая ее недостаточную теневую сторону и этим вызывая деятельность переживания (субъект самотрансформации); 2) активизирует извлечение опыта самопознания, опыта критического переосмысления способа жизни, инициирует рефлексивную деятельность по привнесению в жизненную ситуацию новых смысловых контекстов (субъект осмысления); 3) позволяет человеку осмыслить ориентировочную основу нового способа жизни и помогает ему почувствовать себя способным и готовым к реализации этого способа (осознание себя субъектом жизни).

Проанализируем, в чем, собственно, состоит изменение характера рефлексивной активности после совместного с психологом понимания смысла сновидения (рис. 1).

На рис. 1 отчетливо видно, что в текстах самостоятельной интерпретации превалирует субъект сновидения, т. е. при решении задачи на смысл респонденты идентифицируют себя с теми или иными образами сновидения, рассматривают само сновидение как некое театральное действие, смысл которого они пытаются понять, рассматривают образы сновидения как метафоры своих внутриличностных отношений или как кальку, непосредственно отражающую содержание их жизненных отношений. Говоря словами К.Г. Юнга, они находятся в пространстве художественного переживания, носящего созерцательный и страдательный характер, при котором человек лишь пассивно включается в символическую картину сновидения, оставаясь как бы зрителем, т. е. внешним, пусть и заинтересованным, наблюдателем. Действующими лицами в этом символическом спектакле остаются фигуры сновидения и соответственно субъект сновидения, но не субъект жизни. Фактически здесь мы имеем дело с интенциональным пространством сознания, топология которого представлена в форме символических единиц сновидения.

Таблица 4

Оценка значимости различий частоты распределения различных форм субъекта рефлексии в текстах самостоятельной и совместной с психологом интерпретации

Тип феноменального субъекта	Средние значения в текстах самостоятельной интерпретации	Средние значения в текстах совместной с психологом интерпретации	Значение критерия Вилкоксона
Субъект сновидения	0,71	0,07	-6,49***
Субъект самотрансформации	0,16	0,54	-4,97***
Субъект осмысления	0,09	0,18	-2,02*
Субъект жизни	0,04	0,22	-4,61***

Примечание: уровни значимости: «*» — $p = 0,05$; «**» — $p = 0,01$; «***» — $p = 0,001$.

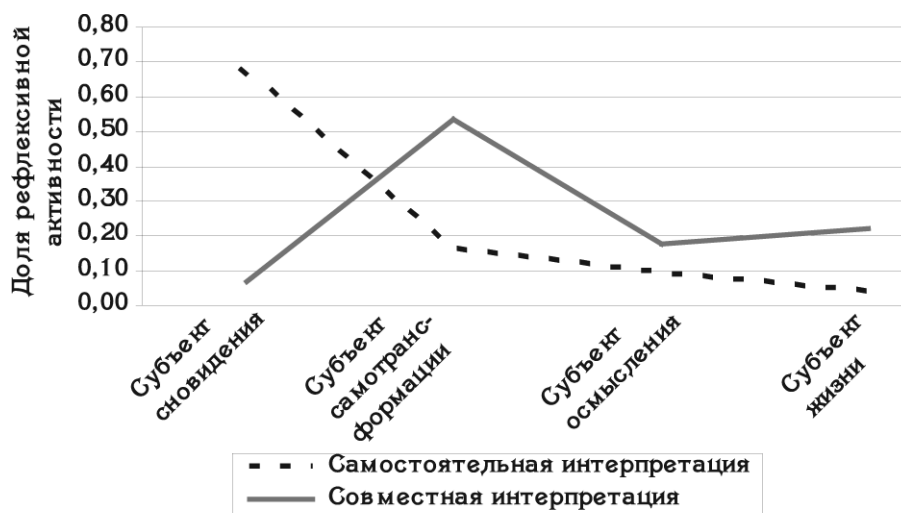


Рис. 1. Профили рефлексивной активности в текстах самостоятельной и совместной интерпретаций

В свою очередь, после совместной с психологом интерпретации смысла сновидения максимальная доля от общей рефлексивной активности принадлежит субъекту самотрансформации, т. е. критическому переосмыслению способа жизни и переоценке существующих смысложизненных ориентиров, переживанию их трансформации. Совокупность этих процессов мы называем событием сознания, подразумевая под этим термином переосмысление и трансформацию смысловых структур личности, происходящую в деятельности переживания (Ф.Е. Василюк). В целом, говоря словами К.Г. Юнга, респонденты перед взглядом Другого оказываются в модусе человеческого переживания (переживания своего бытия в мире), в котором первостепенная роль принадлежит «противопоставленной бессознательному сознательной точке зрения» или «философскому свершению», требующему познавательного усилия, преодолевающего созерцательность первичного видения. Подчеркнем, что это познавательное усилие является не актом созерцания, но актом преобразовательного действия, предметом которого являются способ бытия и смысложизненные ориентации человека.

Ключевое рефлексивное действие в процессе преобразования — это проблематизация способа жизни и осознание его деструктивного характера. Применение критерия Вилкоксона показало статистически значимое увеличение доли этого рефлексивного действия в текстах совместной с психологом интерпретации смысла сновидения по сравнению с текстами самостоятельной интерпретации ($T = 2,81$, $p < 0,001$). Проблематизация заключается в следующем: респондент объективирует то, каким образом он решает те или иные жизненные задачи (устанавливает отношения, подходит к решению проблемных ситуаций, добивается желаемого и т. д.) и одновременно обозначает деструктивный характер этого способа, например, отмечая, что он его не удовлетворяет, так как приводит к нежелательным последствиям и не позволяет конструктивно решать жизнен-

ные задачи. Важно отметить, что проблематизация заключается не просто в том, что человек неудовлетворен своей жизнью или каким-то своим конкретным поведением. Она предполагает выделение некоего образа и способа «жизнедействия», субъектом которого человек себя осознает и обозначение его недостаточности, деструктивности.

Рассмотрим пример. Респондентка Наташа проблематизирует: «... то есть я так поняла, что я сама настроила для себя конструкцию, ... типа какой-то образ создала, который, по моему мнению, должен толкать меня, ну типа снарядить и толкать, ... но он не выполняет эту функцию... только чувство недовольства собой возникает. Значит, нужно, что-то по-другому делать. Ну, этот образ, несмотря на то что его еще нет, он все равно — определенный. Это опять к тому, что страшно не определенность, и про боязнь нового, новое — это же неопределенность. А если возвращаться дорабатывать старое, то это определенность...».

В этом письменном транскрипте видно, что Наташа обобщает определенный свой способ жизнедействия, выделяя как бы принцип его действия («типа какой-то образ создала, который, по моему мнению, должен толкать меня, ну типа снарядить и толкать»), который не дает ожидаемый результат и приводит к недовольству собой. Причем Наташа говорит не о конкретном поведении (конкретной его эмпирической форме), но об определенном обобщенном принципе построения поведения, который она реализует в различных ситуациях. Этот принцип и есть единица смысловой матрицы и способа построения жизненных отношений одновременно. Таким образом, проблематизация есть одновременно и отделение/обобщение образа жизнедействия (способа жизни, жизненного смысла) от содержания конкретных жизненных ситуаций, и обозначение его недостаточности, ущербности, т. е. проблемности. Собственно, позиция и взгляд Другого и выполняет функцию такого отделения и осознания недостаточности существующего способа жизни (жизненного смысла).

Одновременно с проблематизацией происходит переоценка существующих смысложизненных ориентаций. Переоценка осуществляется следующим образом: респондент объективирует ту или иную свою смысложизненную ориентацию (узнает свою установку в том или ином образе сюжета сновидения) и переоценивает свое отношение к этой ориентации через соотнесение с ее значением, приобретаемым в сюжете сновидения. Так, в жизни он видел в своих убеждениях одно, а в сюжете сновидения эти убеждения, представшие в том или ином образе, приобрели иную окраску, иной смысл.

Например, респондентка Саша следующим образом переоценивает свое отношение к образу женщины-домохозяйки: «Я не могу понять и мне не нравится позиция женщины с точки зрения внешних ее проявлений (например, бытовое). Но с другой стороны получается, что это и делает женщину женщиной. Я не понимаю, хочу я этого или не хочу. Вообще, «я этого никогда не хотела». Это для меня «пещерная женщина», «наложница господина». Я не так считаю, но я к этому тянусь. Как я могу поверить и подумать, что...».

В жизни Саша считала, что классический образ женщины-хранительницы очага — это образ, как она сказала, пещерной женщины, т. е. изживший себя стереотип. Для современной же женщины характерен иной образ (с которым она и идентифицировалась) — свободной, равноправной с мужчиной и сексуально привлекательной. В анализируемом сновидении все предстало наоборот. В сюжете сновидения первый тип женщины был представлен в положительном, а второй, наоборот, в негативном свете, что как бы столкнуло смысловую структуру сновидения с разделяемой Сашей смысложизненной ориентацией, что инициировало переоценку последней.

В концептуальном плане проблематизация и смысловая переоценка (объединенные в субъекте самотрансформации) направлены на объективацию и переоценку смысловых структур личности с той разницей, что проблематизация направлена на способ

жизни и, соответственно, смысловую матрицу бытия человека в мире (Л. Бинсвангер [13], Д.А. Леонтьев [9], В. Франкл [18]), а смысловая трансформация — на смысложизненные ориентации или установку сознания (К.Г. Юнг [19]). Здесь мы имеем дело с жизненным смыслом как превращенной формой, которая может быть рассмотрена и в отношении к бытию в мире — как объективная смысловая структура жизненного мира, и в отношении к сознанию — как его смысловая структура. Собственно, позиция и взгляд Другого обнаруживают функцию объективации и отделения превращенных форм жизненных отношений от содержания самих этих отношений и ситуаций, в которых они реализуются (К.Г. Юнг обозначал этот процесс как разотождествление сознания и объекта). Наши результаты свидетельствуют о том, что объективация и одновременная проблематизация этой формы осуществляется в диалогическом пространстве, на границе двух сознаний двух субъектов. В целом можно сказать, что наблюдаемая в сновидении символическая драма опосредованно взглядом Другого превращается в трагедию собственной жизни, инициируя деятельность переживания, направленную на перестраивание смысловых структур жизни. Взгляд Другого как бы разрывает аутичную оболочку символического сознания и трансцендирует человека в «бытие в мире», инициируя деятельность переживания. Стоит отметить, что функция Другого не сводится только к проблематизации и смысловой трансформации превращенных форм жизненных отношений, т. е. не сводится только к переосмыслению существующих жизненных отношений. По мере психотехнической работы Другой начинает выполнять и функцию привнесения в жизненный мир новых смысловых контекстов.

Зададимся вопросом: насколько позиция Другого является необходимым условием для «разрыва аутичной оболочки символического сознания»? Может ли быть так, что по мере работы со своими сновидениями респонденты в конечном итоге смогут на-

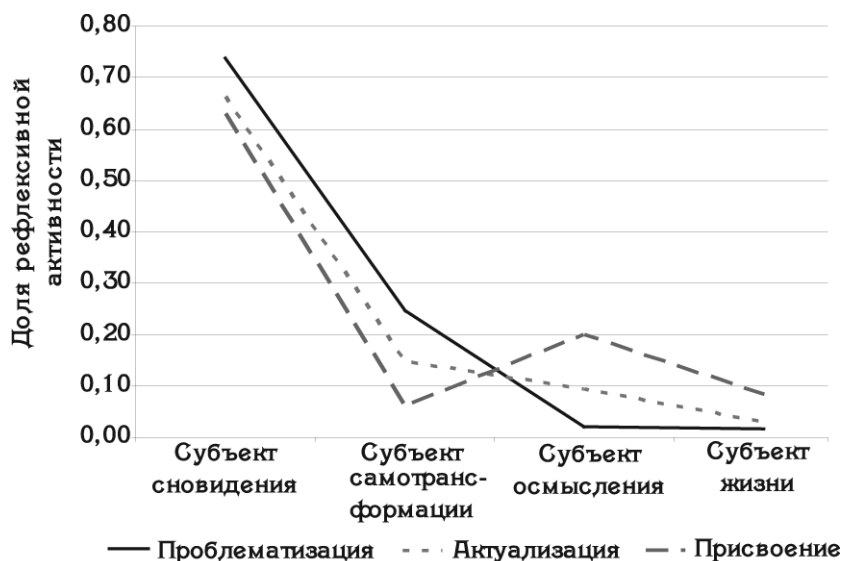


Рис. 2. Доли рефлексивной активности в текстах самостоятельной интерпретации на разных этапах смыслообразования

учиться сами на себе осуществлять акт разрыва и обнаруживать за сновидением свою реальную жизнь? Чтобы ответить на этот вопрос рассмотрим изменение характера рефлексивной активности в индивидуальных интерпретациях сновидений респондентов на протяжении психотехнической сессии. Для этого в качестве объекта исследования возьмем только тексты самостоятельной интерпретации, полученные на 4-м шаге психотехнической процедуры (см. выше).

Как видно на рис. 2 субъект сновидения на всех этапах смыслообразования составляет более 60 % от общей рефлексивной активности. Это свидетельствует о том, что вне зависимости от опыта совместного анализа сновидений и вообще от опыта анализа при отсутствии позиции Другого ведущим остается символическое (по К.Г. Юнгу, художественное) переживание, носящее, как мы отмечали выше, созерцательный характер. Другие формы активности гораздо менее выражены. Получается, что сам человек не может разорвать «аутичную оболочку символического сознания» и обеспечить переход от созерцания к внутреннему преобразованию, не может в интенциональном пространстве сознания трансформировать проблемный способ жизни. Для этого необходим, можно сказать, трансцендентальный акт, обеспечиваемый непосредственным присутствием позиции и взгляда Другого, участвующего в понимании смысла сновидения.

Выводы

1. Характер рефлексивной деятельности человека изменяется в процессе психотехнической работы в зависимости от этапа происходящего процесса смыслообразования. При этом общая динамика осознания жизненных смыслов на протяжении психотехнической сессии имеет следующие этапы: 1) критическое переосмысление способа жизни и переоценка существующих смысложизненных ориентаций, инициирующие деятельность переживания по перестройке структуры жизненных отношений; 2) извлечение опыта самопознания: обобщение опыта критического пересмотра и переоценки смысложизненных ориентиров, произошедшего на предыдущем этапе психотехнической работы; 3) осмысление жизненной ситуации, заключающееся в переносе измененной структуры сознания (новых или измененных смысложизненных ориентаций) на смысловую структуру жизненного мира, что вносит в жизнь новый смысловой контекст, позволяя видеть ее в новом свете и быть готовым по-новому выстраивать свои жизненные отношения.

2. Взгляд и позиция Другого оказывает существенное влияние на общий характер рефлексивной активности. При самостоятельной интерпретации смысла сновидения последнее видится респондентам либо как наблюдаемый со стороны спектакль, смысл сюжета которого они пытаются реконструировать, воспроизводя смысловое содержание отдель-

ных образов сновидений, либо производят символическое замещение, рассматривая образы сновидения как знаково-символические отображения компонентов смысловой структуры жизненных или внутриличностных отношений, оставаясь при этом в поле символического сознания. После совместного с психологом обсуждения смысла сновидения респонденты сквозь призму этого смысла критически переоценивают и по-новому осмысливают свой способ жизни (свое бытие в мире), вносят в нее новые смысловые контексты, осознают себя субъектом собственной жизни, т. е. оказываются в поле переживания реальных жизненных отношений. В целом можно сказать, что наблюдаемая в сновидении символическая драма опосредованно взглядом Другого превращается в трагедию собственной жизни, инициируя деятельность переживания, направленную на перестраивание смысловых структур жизни.

3. На протяжении психотехнической сессии общий характер рефлексивной активности при самостоятельной интерпретации смысла сновидения не изменяется. При этом основная ее доля (более 60 %) приходится на субъект сновидения, идентификация с которым помещает респондентов в поле символического переживания. Самостоятельно они не могут использовать сновидение для критического переосмысления своих жизненных отношений и не могут разорвать аутичное поле символического сознания.

Заключение

Итак, применяемый нами метод решения задачи на смысл сновидения позволил исследовать рефлексивную деятельность, посредством которой происходит осмысление человеком своей жизненной ситуации и жизни в целом. Еще раз подчеркнем, что нас интересовало не содержание жизненных смыслов, которое бы мы могли описать, спросив у респондентов, например, «что для них важно в жизни» или «ради чего они живут», но рефлексивная деятельность, посредством которой решается задача на смысл, выступающий в качестве искомого, а не уже известного содержания. Нас интересовало, каким образом смыслы конструируются, а не берутся в готовом виде. Сами смыслы рассматривались нами как единицы осмысления человеком своего жизненного опыта и одновременно как осмысливаемые структуры, определившие действительность этого опыта. Единство двух этих аспектов видится нам в том, что человек не просто осмысливает свою жизненную ситуацию, но, в первую очередь, пере-осмысливает ее и этим преобразует существующие структуры опыта, открывая горизонты для нового жизненного опыта. Это подтвердили результаты нашего эмпирического исследования, в котором первостепенную роль в процессе осознания жизненных смыслов сыграли рефлексивные действия проблематизации и смысловой трансформации, связанные как раз с перестраиванием и

переоценкой существующих смысло-жизненных структур.

В понимании жизненного смысла как искомого присутствует еще один важный для нас методологический принцип, в свое время сформулированный Л.С. Выготским. Он гласит: психология должна изучать не явление бытия, а бытие, скрытое за явлением, т. е. должна «...выходить за пределы видимого и отыскивать его смысл, который нельзя наблюдать» [5, с. 58]. Это касается и данных интроспективного описания жизненных смыслов со стороны респондентов. Понимая сновидения как символические образования, выражающие экзистенциальные структуры жизни человека, мы рассматривали последние как неосознаваемые формы бытия человека, определяющие содержание его жизненного опыта, т. е. выступающие превращенными формами (М.К. Мамардашвили), смысловыми матрицами (Л. Бинсвангер), этот опыт

порождающими. В контексте методологических воззрений Л.С. Выготского, мы исходили из того, что эти внутренние формы бытия претворяются в сознании в форме знаково-символических образований, которые одновременно выступают средствами рефлексивной деятельности, направленной на преобразование и развитие внутренних форм жизни. Отсюда исходит и психотехнический характер исследования, и принцип развития, в соответствии с которым познавать бытие, скрытое за явлением, можно лишь до тех пор, пока это бытие находится в процессе становления, причем становления, опосредованного знаково-символическими образованиями. В этой связи сновидения для нас выступили и как семиотические квазиобъекты, претворяющие в себе структуру жизненных смыслов человека, и как средство осмысления человеком своей жизненной ситуации, осмысления в котором происходит перестраивание смысловых структур жизни.

Литература

1. Асмолов А.Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2001. 416 с.
2. Бахтин М.М. К философским основам гуманитарных наук // Собр. соч.: в 7 т. Т. 5. Работы 1940-х — начала 1960-х гг. М.: Русские словари, 1996. С. 159—206.
3. Буякас Т.М., Попов С.А. Феноменологический подход к пониманию сновидений // Консультативная психология и психотерапия. 2012. № 2. С. 66—110.
4. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Л.С. Выготский. Психология развития человека. М.: Апрель-экспресс, Эксмо-Пресс, 2000. С. 191—532.
5. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Л.С. Выготский. Психология развития человека. М.: Апрель-экспресс, Эксмо-Пресс, 2000. С. 533—1009.
6. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука / Под ред. А.И. Подольского; вступ. статья А.И. Подольского. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж; НПО «МОДЭК», 1998. 480 с.
7. Кубарев В.С. Исследование динамики смыслообразования, выраженной в сюжетах сновидений // Омский научный вестник (The Omsk scientific bulletin). 2013. № 1 (115). С. 116—122.
8. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. 40 с.
9. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 487 с.
10. Леонтьев Д.А. Стереометрия жизни // Человек — наука — гуманизм: К 80-летию со дня рождения академика И.Т. Фролова / Отв. ред. А.А. Гусейнов. М. 2009. С. 668—676.

11. Магомед-Эминов М.Ш. Деятельностно-смысловой подход к психологической трансформации личности: дисс. ... докт. психол. наук: 19.00.01. Москва, 2009.
12. Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. Сознание и символ [Электронный ресурс] // Куб — электронная библиотека. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. URL: <http://www.koob.ru/mamardashvili/> (дата обращения: 27.03.2013).
13. Нидлмен Дж. Критическое Введение в экзистенциальный психоанализ Людвиг Бинсвангера // Л. Бинсвангер. Бытие-в-мире / Пер. с англ. Е. Сурпиной «КСП+»; М.: «Ювента»; СПб (при участии психологического центра «Ленато», СПб), 1999. 300 с.
14. Обухова Л.Ф. Психология развития в начале нового века // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 4. С. 5—14.
15. Пузырей А.А. Психология. Психотехника. Психагогика. М.: Смысл, 2005. 488 с.
16. Рукер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / Пер. с фр. и вступ., ст. И. Вдовиной. М.: «КАНОН-Пресс-Ц»; «Кучково поле», 2002. 624 с.
17. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
18. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 367 с.
19. Юнг К.Г. Практическое использование анализа сновидений [Электронный ресурс] // К.Г. Юнг. Психология переноса. К.: Рефл-Бук, Ваклер, 1998. 298 с. // Куб — электронная библиотека. URL: <http://www.klex.ru/62t> (дата обращения: 27.03.2013).
20. Юнг К.Г. Психология бессознательного / Пер. с нем. В. Бакусева, А. Кричевского, Т. Ребеко. М.: ООО «Издательство АСТ-ЛТД»; «Канон+», 1998. 400 с. (Классики зарубежной психологии).
21. Юнг К.Г. Трансцендентальная функция [Электронный ресурс] // Куб — электронная библиотека. URL: <http://www.klex.ru/32e> (дата обращения: 27.03.2013).

Solving the Task of Finding the Meaning of Dreams as a Method of Exploring Comprehension of Meanings of Life

V.S. Kubarev*,

Omsk State Technical University, Omsk, Russia,
kubikss@yandex.ru

The paper presents outcomes of a quantitative psychotechnological research on the process of one's comprehension of his/her own life. It focuses on the reflective mechanisms of realizing meanings of life, thus further developing research on meaning formations of personality within the cultural-activity approach. For these purposes a method of solving the task of finding the meaning of a dream was used in the study, which is in fact an operationalization of the method of productive amplification of consciousness. Rather than examining the already formed contents of meanings of life available for introspective descriptions, this method allows the exploration of the constructive activity of consciousness through which these meanings of life are formed. The main outcome is the reconstruction and empirical model of reflective activity carried out by the individual in the process of comprehending meanings of life and his/her life situation.

Keywords: unconscious, comprehension, reflective activity, meanings of life, dreams, primary symbols, finding meaning.

References

1. Asmolv A.G. *Psikhologiya lichnosti. Printsipy obshchepsikhologicheskogo analiza* [Psychology of personality. Principles of General psychological analysis.]. Moscow: Smysl, 2001. 416 p.
2. Bakhtin M.M. *K filosofskim osnovam gumanitarnykh nauk* [To the philosophical foundations of the Humanities]. *Sobranie sochinenii v 7 t. T. 5. Raboty 1940-kh – nachala 1960-kh gg* [Collected works]. Moscow: Russkie slovari, 1996.
3. Buyakas T.M., Popov S.A. *Fenomenologicheskii podkhod k ponimaniyu snovideni* [A phenomenological approach to understanding dreams]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Cultural-historical psychology], 2012, no. 2, pp. 66–110.
4. Vygotskii L.S. *Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii* [History of development of higher mental functions]. *Psikhologiya* [Psychology]. Moscow: April'-ekspress, EKSMO-PRESS, 2000. 1009 p.
5. Vygotskii L.S. *Istoricheskii smysl psikhologicheskogo krizisa* [The historical meaning of psychological crisis]. *Psikhologiya* [Psychology]. Moscow: April'-ekspress, EKSMO-PRESS, 2000. 1009 p.
6. Gal'perin P.Ya. *Psikhologiya kak ob"ektivnaya nauka* [Psychology as an objective science]. Podol'sky A.I. (eds.). Moscow: Publ. "Institut prakticheskoi psikhologii", Voronezh: NPO "MODEK", 1998. 480 p.
7. Kubarev V.S. *Issledovanie dinamiki smyslobrazovaniya, vyrazhennoi v syuzhetakh snovideni* [The study of the dynamics of meaning expressed in the stories of dreams]. *Omskii nauchnyi vestnik* [The Omsk scientific bulletin], 2013, no. 1 (115), pp. 116–122.
8. Leont'ev A.N. *Potrebnosti, motivy i emotsii* [Needs, motives and emotions]. Moscow: Publ. Mosk. un-ta, 1971. 40 p.
9. Leont'ev D.A. *Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti* [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality]. Moscow: Smysl, 2003. 487 p.
10. Leont'ev D.A. *Stereometriya zhizni* [Stereometry life]. *Chelovek – nauka – gumanizm: K 80-letiyu so dnya rozhdeniya akademika I.T. Frolova* [Man – science – humanism: the 80th anniversary of the birth of academician I.T. Frolov]. Moscow, 2009, pp. 668–676.
11. Magomed-Eminov M.Sh. *Deyatel'nostno-smyslovoi podkhod k psikhologicheskoi transformatsii lichnosti*. Diss. dokt. psikhol. nauk. [Activity-semantic approach to the psychological transformation of the self. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow: 2004. 530 p.
12. Mamardashvili M.K., Pyatigorskii A.M. *Soznanie i simvol* [Elektronnyi resurs] [Consciousness and character]. Moscow: Shkola "Yazyki russkoi kul'tury", 1997. Kub – elektronnyaya biblioteka. URL: <http://www.koob.ru/mamardashvili> (Accessed: 27.03.2013).
13. Nidlmén Dzh. *Kriticheskoe Vvedenie v ekzistentsial'nyi psichoanaliz Lyudviga Binsvanger* [A critical Introduction to existential psychoanalysis Ludwig Binswanger]. *Bytie-v-mire. "KSP+ "*, Moscow: "Yuventa". 1999. 300 p.
14. Obukhova L. F. *Psikhologiya razvitiya v nachale novogo veka* [Developmental psychology in the beginning of the

For citation:

Kubarev V.S. Solving the Task of Finding the Meaning of Dreams as a Method of Exploring Comprehension of Meanings of Life. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 86–99. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110308

* *Kubarev Vyacheslav Sergeevich*, Senior lecturer, Faculty of Humanitarian Education, Department of Work and Organizational Psychology, Omsk State Technical University, Omsk, Russia. E-mail: kubikss@yandex.ru

new century]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2014. Vol.19, no. 4, pp. 5–14. (In Russ., abstr. in Engl.).

15. Puzyrei A.A. Psikhologiya. Psikhotehnika. Psikhagogika [Elektronnyi resurs] [Psychology. Psychotechnics. Psychagogik]. Moscow: Smysl, 2005. 488 p. *Bol'shaya elektronnyaya biblioteka*. URL: <http://www.e-reading.by/bookbyauthor.php?author=1005900> (Accessed 25.04.2014).

16. Riker P. Konflikt interpretatsii. Ocherki o germenевtike [The conflict of interpretations. Essays on hermeneutics]. Vdovina I. (ed.). Moscow: "KANON-press-Ts"; "Kuchkovo pole", 2002. 624 p. (In Russ.).

17. Rubinshtein S.L. Bytie i soznanie. Chelovek i mir. [Being and consciousness. Man and world]. Saint-Petersburg: Piter, 2003. 512 p.

18. Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla [Man's search for meaning]. Moscow: Progress, 1990. 367 p. (In Russ.).

19. Yung K.G. Prakticheskoe ispol'zovanie analiza snovidanii [Elektronnyi resurs] [The practical use of dream analysis]. *Psikhologiya perenosa* [Psychology of transfer]. Kiev: Refl-Buk, Vakler – 298 p. *Kub – elektronnyaya biblioteka* [Kub – electronic library]. URL: <http://www.klex.ru/62t> (Accessed 27.03.2013).

20. Yung K.G. Psikhologiya bessoznatel'nogo [Psychology of the unconscious]. Bakusev V. (eds.). Moscow: OOO "Publ. AST-LTD", "Kanon+", 1998. 400 p. (In Russ.).

21. Yung K.G. Transtsendental'naya funktsiya [Elektronnyi resurs] [Transcendental function]. *Kub – elektronnyaya biblioteka* [Kub – electronic library]. URL: <http://www.klex.ru/32e> (Accessed 27.03.2013).

Доминирующая мотивация школьников: возрастные тенденции и условия развития

И.Ю. Кулагина*,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
dissovetmgppu@mail.ru

В статье поставлена проблема развития доминирующей мотивации, или мотивации надситуативно-го уровня, понимаемой как общий вектор, определяющий основные линии поведения в различных ситуациях и при включении в различные виды деятельности; доминирующая мотивация соответствует отношению личности к миру (людям и делу) и к себе, на онтогенетическом этапе личностной стабилизации обуславливает направленность личности. Статья включает данные эмпирического исследования, проведенного с помощью авторского опросника, в котором приняли участие 403 ребенка и подростка. Представлена популяционная динамика развития мотивации у детей и подростков школьного возраста. Установлено, что духовно-нравственная мотивация интенсивно развивается в младшем школьном возрасте, эгоцентрическая и гедонистическая — в подростковом. Описаны мотивационные профили, способствующие и не способствующие социализации подростков. Показано преобладание духовно-нравственной мотивации в благоприятных условиях воспитания и обучения (в СОШ у подростков с нормативным развитием интеллекта, в гимназии для одаренных детей у подростков с высоким уровнем интеллектуального развития), преобладание гедонистической мотивации при воспитании и обучении в детском доме, отсутствие дифференциации мотивов у бродяжничающих подростков.

Ключевые слова: духовно-нравственная мотивация, эгоцентрическая мотивация, гедонистическая мотивация, младший школьный возраст, подростковый возраст, гимназия для одаренных, средняя общеобразовательная школа, детский дом, бродяжничество.

Время обучения в средней школе — крайне сложный и значимый период не только с точки зрения интеллектуального развития и инструментальной подготовки к будущей взрослой жизни. В это время завершается эпоха детства (младший школьный возраст) и в переходный к зрелости период личность «рождается второй раз» (подростковый возраст). На индивидуальном жизненном пути каждого человека это важный этап социализации или, точнее, «восхождения к социальной зрелости» [23, с. 122]. В современных условиях процесс социализации осложняется, в частности, тем, что в обществе отсутствуют четкие однозначные ориентиры на фоне имеющихся различных нормативно-ценностных конструктов, намечается приоритет запросов настоящего, заслоняющих ориентацию на «избыточную» культуру [38] и «проступают признаки начинающейся антикультурной революции» [13, с. 19].

В то же время от педагогов, работающих в средней общеобразовательной школе и осваивающих новый профессиональный стандарт, требуется знать «...законы развития личности» ребенка и овладеть такими профессиональными действиями, как «развитие у обучающихся познавательной активности, ... формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира» [27, с. 18]. В связи с этим представляется актуальным изучение одной из линий личностного развития школьника — становление мотивации в изменяющихся социально-экономических условиях.

Теоретические предпосылки исследования

Как отмечал А.Н. Леонтьев, к основным параметрам личности относятся широта связей человека с

Для цитаты:

Кулагина И.Ю. Доминирующая мотивация школьников: возрастные тенденции и условия развития // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 100–109. doi: 10.17759/chp.2015110309

* Кулагина Ирина Юрьевна, кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии факультета психологии образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: dissovetmgppu@mail.ru

миром, степень иерархизированности и общая структура мотивации.

Богатство связей личности с миром предполагает действительные, а не отчужденные от человека отношения (сейчас нередко говорят «сущностные связи»). Онтогенетическое развитие подразумевает «расширение действительности», как актуальной, так и предстоящей в форме прошлого и предвосхищаемого будущего. Но связи с миром могут не только расширяться, но и сужаться, они могут также быть беднее тех, что задаются объективными условиями, или намного превосходить их.

Степень иерархизированности деятельностей и их мотивов определяется разьединенностью отдельных иерархий мотивов, образующих относительно самостоятельные единицы жизни личности, или их объединением в единую мотивационную систему, так что отдельные действия соотносятся с главным мотивом-целью.

«Структура личности представляет собой относительно устойчивую конфигурацию главных, внутри себя иерархизированных мотивационных линий... Внутренние соотношения главных мотивационных линий в целокупности деятельностей человека образуют как бы общий «психологический профиль» личности» (А.Н. Леонтьев [14, с. 221–222]). «Психологический профиль личности», по А.Н. Леонтьеву, соотносим с понятиями «направленность личности» и «доминирующие мотивы» (Л.И. Божович, М.С. Неймарк, В.Э. Чудновский и др. [11]).

Понятия «мотив» и «мотивация», таким образом, являются ключевыми при анализе личности и ее развития в деятельностном подходе.

А.Н. Леонтьев подчеркивал, что под мотивом понимается «то объективное, что отвечает потребности, побуждает и направляет деятельность», причем «...предмет, отвечающий человеческим потребностям, является продуктом производства, материального, равным образом и духовного» [15, с. 428, 432]. Здесь важно отметить, что, во-первых, в определении мотива как опредмеченной потребности «предмет» употребляется как философская категория, а не в обыденном смысле. Поэтому мотив — это отражаемый предмет, образ некоторого предметного содержания, более или менее сложно организованного. Во-вторых, мотив в данной концепции — не просто отраженный, а пристрастно отраженный предмет [8].

Понимание мотива как объекта, в котором потребность конкретизируется в определенных условиях, позволяет рассматривать не только динамический аспект мотивации, но и, прежде всего, содержательный, отчетливо увидеть в мотивационных явлениях связь субъекта со средой, с миром. И основной линией развития мотивации становится развитие ее предметного содержания.

В контексте деятельностного подхода мы рассматриваем два уровня мотивации: уровень деятельности и надситуативный уровень. Мотивация надситуативного уровня, или доминирующая мотивация, представляет собой мотивационные тенденции, оп-

ределяющие основные линии поведения в различных ситуациях и при включении в различные виды деятельности; соответствующие отношению личности к миру (людям и делу) и себе; на онтогенетическом этапе личностной стабилизации обуславливающие направленность личности. Актуализация мотивов надситуативного уровня происходит на фоне реализации в разных видах деятельности разнообразных мотивов и не исключает «зонального» [3] характера структурного строения и механизмов мотивации. Значимы на надситуативном уровне духовно-нравственные, эгоцентрические и гедонистические мотивы.

Гедонистическая мотивация (греч. Hedone — наслаждение) подчинена принципу удовольствия. В соответствии с принципом удовольствия, сформулированным З. Фрейдом, человек стремится к удовольствию и достигает его при удовлетворении влечений и спаде психологического напряжения. «В душе имеется сильная тенденция к господству принципа удовольствия, которой, однако, противостоят различные другие силы и условия... Принцип удовольствия присущ первичному способу работы психического аппарата и... для самосохранения организма среди трудностей внешнего мира он с самого начала оказывается непригодным и даже в значительной степени опасным. Под влиянием стремления организма к самосохранению этот принцип сменяется «принципом реальности», который, не оставляя конечной цели — достижения удовольствия, откладывает возможности удовлетворения и временно терпит неудовольствие на длинном окольном пути к удовольствию» (З. Фрейд) [36, с. 384].

Гедонистическая мотивация может быть как ситуативной, так и устойчивой, смыслообразующей. При преобладании гедонистических мотивов мотивационная система проста и примитивна, поскольку они имеют ту же природу, что и мотивы, связанные с витальными потребностями. Гедонистические мотивы могут представлять собой и выраженную мотивационную тенденцию при наличии смыслообразующих мотивов другого типа. На последних этапах жизненного пути — это, обычно, стремление к покою, эмоциональному комфорту, в детстве и отрочестве — это, прежде всего, стремление к развлечениям. В любом возрастном периоде гедонистическая мотивация может приводить к переяданию или неумеренности в потреблении сладкого; начиная с подросткового возраста — к алкоголизации, наркомании, беспорядочным сексуальным связям. Для школьников с выраженной гедонистической мотивацией характерна инфантильность, выражающаяся в стремлении избежать ответственности или напряжения в деятельности, уйти от проблем, сохранить эмоциональный комфорт вопреки реальности и т.п.

При сильной гедонистической мотивации поведение подчиняется логике удовлетворения примитивных потребностей, но, в то же время, и логике реагирования на стимул. В модели гедониста, предложенной В.А. Петровским [24], «провокативным сти-

мулом» становится то, что обладает для человека потенциальной значимостью и способно на него воздействовать извне — вещь, человек, текст, изображение, событие и т.п. Провокативный стимул, в отличие от других стимулов, со стопроцентной вероятностью обуславливает определенную реакцию, если у человека нет «силы противодействия провокации» — сильных ограничителей нравственного, религиозного, правового или медицинского порядка. Для школьника с выраженной гедонистической мотивацией провокативными стимулами могут стать запахи съестного (если он склонен к перееданию), вид прохожего в измененном состоянии сознания (если у него есть химическая зависимость) и т. п. Быстрое изменение первоначальных намерений и поведения, действия, «запущенные» провокативным стимулом, кажутся немотивированными и случайными. Но они мгновенно разворачиваются в благоприятной ситуации, благодаря наличию гедонистической мотивации на надситуативном уровне.

Эгоцентрическая мотивация связана со стремлением к самоутверждению, личным достижениям и постановкой соответствующих целей. В зрелости к эгоцентрическим мотивам относятся высокий статус, признание окружающих, авторитет, престиж, карьера, власть, слава, богатство и др. Эгоцентрические мотивы школьников близки личной направленности, по М.С. Неймарк [11]. В младшем школьном и подростковом возрасте эгоцентрическая мотивация может выражаться в стремлении к получению высоких оценок, к поддержанию статуса отличника, к обладанию определенными вещами, к завоеванию авторитета у сверстников различными путями — благодаря достижениям в неучебных видах деятельности, высокому статусу и материальному положению родителей, престижному кругу знакомств вне школы и т. д.

Рассматривая эгоцентрическую мотивацию, невозможно дать ей однозначную оценку. Необходимо учитывать конкретные личные цели, их содержательную наполненность и средства их достижения. Эгоцентрическая мотивация в школьном возрасте часто способствует социализации. В то же время она всегда ограничена, а иногда относительно примитивна и не способствует личностному росту. В последнем случае этот вид мотивации соответствует первому, низшему, эгоцентрическому уровню развития смысловой сферы, по Б.С. Братусю. «Эгоцентрический уровень ... обусловлен преимущественным стремлением лишь к собственному удобству, выгоде, престижу. Отношение к себе здесь — как к единице, самооценности, а отношение к другим сугубо потребительское, лишь в зависимости от того, помогает ли другой моему успеху или нет» [6, с. 292].

Эгоцентрическая мотивация отвечает принципу реальности. При преобладании эгоцентрических мотивов гедонистическая мотивация, как и витальные потребности, приобретает значимость только в отдельных ситуациях. Если достаточно развиты сущностные связи с миром, эгоцентрические мотивы сочетаются на надситуативном уровне значимости с

духовно-нравственными мотивами. Но при этом постановка отдаленных целей, формирование жизненных планов могут быть обусловлены более сильными эгоцентрическими мотивами и трудностями их реализации.

Духовно-нравственные мотивы выходят за рамки собственных узколичных интересов и отражают сущностные связи с миром или «открытость» человека миру. Они связаны с самотрансценденцией человеческого существования как феноменом, фундаментальным для понимания сущности человека: «...быть человеком — значит всегда быть направленным на что-то или на кого-то, отдаваться делу, которому человек себя посвятил, человеку, которого он любит, или Богу, которому он служит», и само «...бытие неполноценно и неустойчиво, если не несет в себе стремление к чему-то, находящемуся за его пределами» (В. Франкл) [34, с. 51; 35, с. 21].

К духовно-нравственным следует отнести, прежде всего, мотивы, за которыми стоят высшие, по А. Маслоу, потребности — потребности в любви, уважении, принадлежности к группе, познавательная и эстетическая потребности, потребность в самоактуализации [18]. Мы будем рассматривать как духовно-нравственную мотивацию школьников глубокие интересы, увлеченность делом, любовь, привязанность к близким людям, домашним животным, к родным местам и т. д. (не касаясь мотивов, связанных с религиозными чувствами, требующих специального изучения). Здесь можно провести аналогию с коллективистической (общественной) и деловой направленностью личности, по М.С. Неймарк [11].

Такого рода мотивация не подчиняется принципу гомеостаза, согласно которому человек сохраняет или восстанавливает внутреннее равновесие и нуждается в редукции напряжения, удовлетворяя свои потребности. Соответственно, духовно-нравственная мотивация не подчиняется и принципу удовольствия, сформулированному З. Фрейдом. Удовольствие не может быть особой целью, к нему нельзя стремиться, абстрагируясь от того, чем это состояние будет вызвано. Удовольствие, счастье становятся побочным эффектом при достижении иных, истинно человеческих целей, возникают спонтанно. «Если духовные основания подменяются химическими причинами, то следствия оказываются лишь артефактами. Прямой путь кончается тупиком» (В. Франкл) [34, с. 60].

Так же как духовно-нравственная мотивация кардинально отличается от гедонистической, высшие переживания, ее сопровождающие, отличаются от удовольствия, достигаемого при реализации гедонистических мотивов. Можно считать, что духовно-нравственная мотивация подчиняется принципу ценности, описанному Ф.Е. Василюком [7].

Гедонистические, эгоцентрические и духовно-нравственные мотивы могут представлять собой ярко выраженные мотивационные тенденции, определяющие общий вектор поведения младшего школьника или подростка в различных (но не во всех) си-

туациях. Становление определенной мотивационной тенденции приводит к тому, что «...специфическое мотивационное значение приобретают предметы и условия, ... благоприятствующие или затрудняющие деятельность, служащие в ней сигналами, средствами, ... преградами и т. п.» [9, с. 13]. В связи с этим даже в ситуативно обусловленном (импульсивном или, по К. Левину, полевом) поведении могут проявляться доминирующие мотивационные тенденции. В то же время, как подчеркивает Б.С. Братусь [6], при определенных условиях возможно проявление нетипичных для человека мотивационных тенденций и смысловых содержаний: «эгоцентрист» может возвыситься, а человек духовный — пасть.

Организация исследования

Эмпирическое исследование проведено с целью уточнения особенностей развития мотивационно-потребностной сферы детей и подростков в разных условиях воспитания и обучения. Решались задачи:

- определить характер и уровень развития мотивации надситуативного уровня (доминирующей мотивации) в младшем школьном, младшем подростковом и старшем подростковом возрасте;
- сопоставить особенности мотивации подростков, воспитывающихся в семьях и обучающихся в средней общеобразовательной школе (СОШ), и подростков группы риска — воспитанников детского дома и бродяжничающих;
- сравнить особенности мотивации подростков с нормативным интеллектуальным развитием, обучающихся в СОШ, и подростков с высоким уровнем развития интеллекта, обучающихся в гимназии для одаренных детей.

В исследовании приняли участие 403 ребенка и подростка 9—17 лет:

- младшие школьники, обучающиеся в IV классе СОШ (9—10 лет), 80 человек;
- младшие подростки, обучающиеся в V—VI классах СОШ (11—13 лет), 80 человек;
- старшие подростки, обучающиеся в IX—X классах СОШ (14—17 лет), 80 человек;
- подростки, воспитывающиеся в детском доме (11—17 лет), 60 человек;
- подростки, имеющие стаж социального сиротства не менее двух лет, убегающие из детских домов и приютов, бродяжничающие (12—15 лет), 60 человек;
- младшие подростки с высоким уровнем интеллектуального развития, обучающиеся в VI—VII классах гимназии для одаренных детей (11—13 лет), 43 человека.

Исследование проведено в 2009—2012 гг. на базе четырех средних общеобразовательных школ, двух детских домов и одной гимназии г. Москвы, а также инфекционного отделения Тушинской детской городской больницы Департамента здравоохранения г. Москвы (в которое доставляются полицией дети-беспризорники с улицы и изъяты из семей, находя-

щихся в социально опасном положении) совместно с аспирантами С.В. Гани, А.А. Метелиной, Л.Ф. Сенкевич и психологом Тушинской детской городской больницы Л.Н. Трутаевой.

Для решения поставленных задач использовался опросник «Доминирующая мотивация» В.Н. Колюцкого, И.Ю. Кулагиной — варианты для младшего школьного возраста [20] и подросткового возраста [22].

Обработка и анализ полученных результатов производились с помощью пакета статистических программ PASW Statistics 18.

Результаты и обсуждение

Возрастные тенденции развития мотивации

Ребенок, получая среднее образование, проживает три возрастных периода: младший школьный, младший подростковый и старший подростковый (старший школьный) возраст, каждый из которых имеет особую социальную ситуацию развития и ведущую деятельность [41]. Поэтому можно предположить, что на протяжении этих трех возрастных этапов мотивация надситуативного уровня усиливается и изменяется.

Как показали данные проведенного эмпирического исследования, в младшем школьном возрасте преобладает духовно-нравственная мотивация (табл. 1). По сравнению с этим видом мотивации два других — гедонистическая и эгоцентрическая — выражены слабо. Можно считать, что гедонистическая мотивация (на осознанном или произвольном уровне) для младшего школьного возраста не характерна. Видимо, интенсивное развитие духовно-нравственной мотивации на последнем этапе детства связано с сохраняющейся ориентацией ребенка на взрослого, с внутренней позицией школьника [5], способствующей усвоению тех традиционных ценностей, имеющих духовно-нравственный контекст, которые транслируются учителем — одним из наиболее значимых для младшего школьника людей. Отметим, что выявленные в последние годы особенности мотивации учащихся начальных классов сопоставимы с тенденцией развития коллективистической мотивации, обычно сочетающейся с деловой, в младшем школьном возрасте в 70-е гг. прошлого века [10].

В младшем подростковом возрасте наблюдается развитие гедонистической и эгоцентрической мотивации, причем в определенной мере за счет духовно-нравственной (табл. 1). Различия между двумя возрастными группами значимы (при $p \leq 0,001$). Рассматривая популяционную динамику, можно предположить, что усиление гедонистической мотивации, отвечающей принципу удовольствия, и ослабление духовно-нравственной мотивации связано с эмансипацией от взрослых [16] и усвоением подростками молодежной субкультуры или «контркультуры» [2; 30].

В старшем подростковом возрасте происходит развитие всех видов мотивации (различия между группами младших школьников и младших подростков, с одной стороны, и старших подростков, с дру-

Мотивационные показатели школьников
 (средние значения, значимость различий между возрастными группами)

Мотивация	Возраст		Статистики критерия		
	Младший школьный	Младший подростковый	U Манна–Уитни	W Уилкоксона	Асимпт. знч. (двухст.)
Гедонистическая	2,6	5,4	1905,500	5145,500	,000
Эгоцентрическая	4,8	7,2	1744,500	4984,500	,000
Духовно-нравственная	12,5	10,6	2207,000	5447,000	,001
	младший подростковый	старший подростковый			
Гедонистическая	5,4	7,2	2156,000	5396,000	,000
Эгоцентрическая	7,2	10,1	1660,500	4900,500	,000
Духовно-нравственная	10,6	14,9	933,500	4173,500	,000

гой стороны, статистически значимы при $p \leq 0,001$). У старшего школьника, находящегося на пороге взрослой жизни, усиливается выраженность эгоцентрической мотивации, связанной с постановкой личных целей, не только ближних, но и дальних, в соответствии с расширяющейся временной перспективой. Развитие духовно-нравственной мотивации, вероятно, согласуется с решением проблем профессионального и морального самоопределения, поскольку в это время «аффективным центром жизненной ситуации» становится выбор дальнейшего жизненного пути, возникает потребность найти свое место в обществе, определить смысл своего существования [5]. Развитие гедонистической мотивации можно отнести за счет внешних факторов, преобладающей в последнее время культуры потребления, а также возрастания возможностей, самостоятельности подростков, хотя здесь нельзя исключить и защитные механизмы.

Если рассматривать изменения мотивации в подростковом возрасте в целом (включая младший и старший подростковые возраст), можно соотнести эти результаты с данными о ценностях и переживаниях подростков. Мотивационные и ценностно-смысловые показатели не совпадают, но, тем не менее, они близки [17]. Показано [25; 32], что, начиная с 90-х гг., для подростков наиболее значимы такие ценности, как семья, любовь, друзья и свобода. И, хотя в этой системе ценностных ориентаций не отдается приоритет общечеловеческим ценностям (благополучию общества, познанию, творчеству, красоте природы и искусства, как это было в 70–80-е гг.), она, безусловно, имеет духовно-нравственный контекст. В системе переживаний подростков наиболее значимой проблемой становится будущее, в несколько меньшей степени значимы школа, собственное Я и духовное становление [21]. Профили деятельностно-

ориентированных переживаний многомодальны, что отражает полиморфизм ведущих потребностей в подростковом возрасте, но среди «вершинных» устойчиво представлены мировоззренческое (VI, VII, VIII, X классы) и профессиональное (VII, VIII, IX классы) самоопределение [29]. При этом современных подростков волнуют, наряду с преобладающими проблемами духовно-нравственного плана и проблемами личных перспектив, достижений, статуса (школа, будущее), вопросы отношения к еде и аппетита [1], вписывающиеся в гедонистический контекст.

Полученные нами данные не противоречат данным, имеющимся в современной литературе. Подчеркнем, что на всех возрастных этапах при обучении в средней общеобразовательной школе происходит становление одного и того же мотивационного профиля, в котором максимально представлена духовно-нравственная мотивация и минимально — гедонистическая.

Варианты развития мотивации

Помимо возрастных особенностей развития мотивации, существуют индивидуально-типические различия. Не касаясь индивидуальных вариантов, остановимся на мотивационных показателях трех групп подростков: социальных сирот, воспитывающихся в детских домах и бродяжничающих, подростков, воспитывающихся в семьях и обучающихся в СОШ, и одаренных подростков, обучающихся в гимназии.

Для подростков — воспитанников детского дома характерен мотивационный профиль, отличный от мотивационного профиля их сверстников. Различия между группами подростков из семей и закрытых детских учреждений статистически значимы (при $p < 0,001$) по параметрам «духовно-нравственная» и «гедонистическая» мотивация (табл. 2).

Мотивационные показатели подростков, воспитывающихся в семьях и детском доме
 (средние значения, значимость различий между группами)

Мотивация	Подростки		Статистики		
	Учащиеся СОШ	Воспитанники детского дома	U Манна–Уитни	W Уилкоксона	Асимпт. знч. (двухст.)
Гедонистическая	6,3	11,9	2136,0	15016,0	,000
Эгоцентрическая	8,6	8,3	4544,0	6374,0	,542
Духовно-нравственная	12,7	8,4	1983,5	3813,5	,000

Наиболее выраженной у социальных сирот — воспитанников детского дома является гедонистическая мотивация, в несколько меньшей степени представлена эгоцентрическая мотивация, духовно-нравственная мотивация развита слабо.

Эти результаты согласуются с имеющимися в литературе данными о психологических особенностях воспитанников закрытых образовательных учреждений. Отмечается, что «...отсутствие постоянной заботящейся значимой фигуры, безусловного принятия, необходимость постоянно приспосабливаться и заслуживать хорошее отношение приводят к снижению активного отношения к жизни» [28, с. 138]. Пассивное отношение к жизни проявляется у таких подростков, в частности, в моральном иждивенчестве — привычке жить по указке и материальном иждивенчестве — психологии потребительства, уверенности в том, что общество должно их обеспечивать [12].

Соответственно, мотивационная сфера подростков-сирот уже, чем у их сверстников, воспитывающихся в семьях. «В целом мотивы воспитанников интерната значительно более однообразны и бедны, чем у обычных подростков» [33, с. 38]). Преобладают мотивы, ориентирующие подростка на сегодняшний день или ближайшее будущее, что отражает ограниченность временной перспективы. Более значимыми и сильными оказываются мотивы, связанные с возникающим в подростковом возрасте сексуальным влечением, что выражается в манифестируемой гиперсексуальности. «У подростка из интерната к моменту поло-

вого созревания часто не оказывается психологических новообразований — интересов, ценностей, нравственно-эстетических чувств, — которые могли бы по силе и значимости конкурировать с пробудившимся половым влечением. Не опосредованное культурными психологическими структурами, половое влечение становится у такого подростка «некультурной» потребностью, абсолютно доминирующей в отсутствие конкуренции» [26, с. 207]. О примитивности преобладающей мотивации также свидетельствует наличие сильных мотивов, связанных с отдыхом [26].

Таким образом, при социальной депривации у подростков развиваются примитивные потребности и мотивы, подчиненные принципу удовольствия (гедонистическая мотивация) в ущерб интересам и привязанностям (духовно-нравственной мотивации). В то же время эгоцентрическая мотивация приобретает характер потребления, а не достижения. Все это приводит к дисгармоничной структуре мотивационной сферы.

Социальные сироты, воспитанники детского дома и бродяжничающие подростки, сбегаящие из своих асоциальных семей и детских домов — это близкие группы риска. Тем не менее, их мотивационные профили различны (рис. 1).

У бродяжничающих социальных сирот так же ярко проявляется гедонистическая мотивация, как и у воспитанников детского дома, но духовно-нравственная и эгоцентрическая мотивация выражены сильнее (различия значимы при $p \leq 0,001$, табл. 3). При сравнении их мотива-

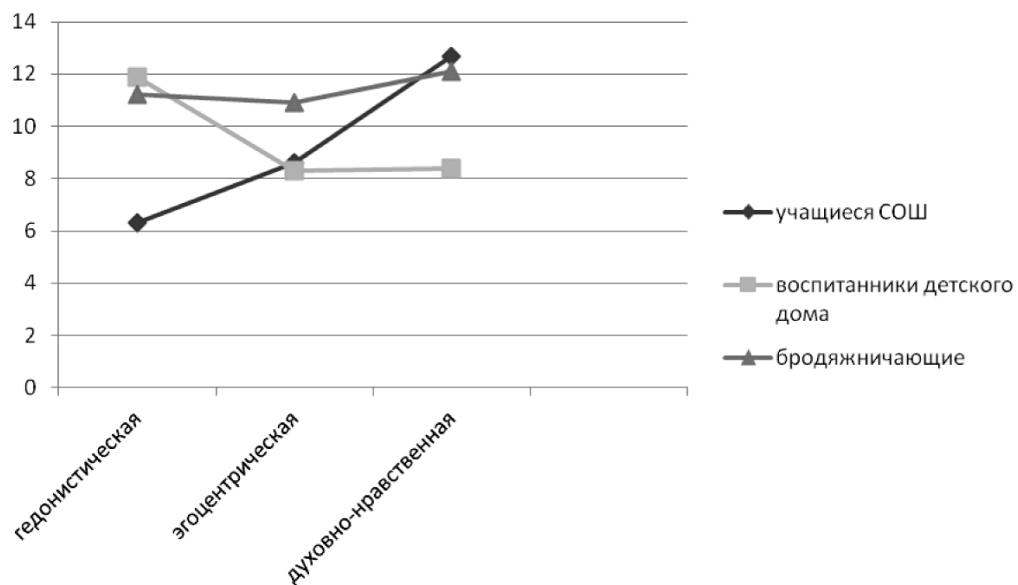


Рис. 1. Мотивационные профили подростков, воспитывающихся и обучающихся в разных условиях

Таблица 3

Мотивационные показатели подростков — социальных сирот, воспитывающихся в детском доме и бродяжничающих (средние значения, значимость различий между группами)

Мотивация	Подростки		Статистики		
	Воспитанники детского дома	Бродяжничающие	U Манна–Уитни	W Уилкоксона	Асимпт. знч. (двухст.)
Гедонистическая	11,9	11,2	1670,0	3500,0	,494
Эгоцентрическая	8,3	10,9	1055,0	2885,0	,000
Духовно-нравственная	8,4	12,1	757,5	2587,5	,000

ционных показателей с показателями учащихся СОШ, воспитывающихся в семьях, обнаруживаются значимые различия по параметрам «гедонистическая мотивация» и «эгоцентрическая мотивация», при отсутствии различий по параметру «духовно-нравственная мотивация». Высокие мотивационные показатели создают уплощенный мотивационный профиль, свидетельствующий о слабой дифференцированности мотивов. Но следует признать, что подростки данной категории, несмотря на отсутствие интегрированности в социальную среду и систематического обучения, сохранили привязанности и определенные познавательные интересы.

Еще один вариант развития мотивации представлен группой младших подростков с высоким интеллектом, обучающихся в гимназии по программе, адаптированной для одаренных детей. Одаренным детям и подросткам могут быть присущи дисгармоничный тип развития одаренности, разнообразные проблемы в личностном развитии, поведении и обучении, так что данная категория рассматривается как группа психолого-педагогического риска [4; 40]. Но для нашей выборки характерен достаточно благополучный ход развития и благоприятные условия обучения. Наличие высокого уровня интеллектуального развития, обеспечивающего большую осознанность мотивации, и благоприятные для развития условия создают возможность более интенсивного становления мотивации. Можно предположить, что у подростков с сильной познавательной потребностью, являющейся обязательным компонентом одаренности и основой исследовательской позиции [19; 39], окажется более развитой духовно-нравственная мотивация. И действительно, духовно-нравственная мотивация у гимназистов является наиболее развитой, по сравнению с другими видами мотивации, и более развитой, чем у подростков с нормативным развитием интеллекта, обучающихся в СОШ. Но в то же время, более выражены у одаренных подростков эгоцентрическая и гедонистическая мотивация (различия между двумя группами статистически значимы при $p \leq 0,001$) (табл. 4).

Мотивационный профиль одаренных подростков в целом повторяет мотивационный профиль их сверстников. При этом более выраженную духовно-нравственную мотивацию можно объяснить особой познавательной потребностью, стремлением к творчеству, осознанием смысла жизни и проявлением интереса к жизни у одаренных [37], эгоцентрическую мотивацию — определенностью жизненных целей и высокой социально-психологической адаптированностью, достигаемой ими в благоприятных условиях [31; 37]. Обращает на себя внимание выраженная ге-

донистическая мотивация, по своему уровню равная эгоцентрической.

Возможно, одаренные подростки более восприимчивы к тем новым ценностным ориентирам, которые появились в обществе при резком изменении социально-экономических условий. Как пишет А.С. Арсеньев, «...с одной стороны, уничтожение идеологического пресса, штамповавшего социальных функционеров и конформистов, как будто бы открывает дорогу воспитанию личности; с другой стороны, хлынувшая в образовавшийся вакуум и связанная с господством рыночных отношений идеология индивидуализма, вещиизма и ее продукт — «массовая культура» являют собой более глубокую, тонкую и соблазнительную подмену всего собственно человеческого и личностного» [2, с. 181–182].

Выводы

1. Полученные в исследовании данные позволяют судить об основных возрастных тенденциях в развитии мотивации надситуативного уровня: в младшем школьном возрасте интенсивно развивается духовно-нравственная мотивация, соответствующая транслируемым педагогами традиционным ценностям; в подростковом возрасте развиваются все виды мотивации, в том числе гедонистическая, отвечающая принципу удовольствия и соответствующая ориентирам как молодежной субкультуры, так и современной «массовой культуры» в целом.

2. Развитие мотивации надситуативного уровня в подростковом возрасте протекает по-разному в разных условиях воспитания и обучения. Становление мотивационного профиля, отвечающего задачам социализации, происходит при воспитании в семьях и обучении в средней общеобразовательной школе. Мотивационный профиль, не способствующий успешной социализации, с преобладанием гедонистической мотивации, формируется в условиях воспитания в закрытом образовательном учреждении (детском доме); уплощенный, без необходимости дифференциации мотивов — при бродяжничестве.

3. Своеобразие становления мотивации наблюдается при высоком уровне интеллекта и благоприятных условиях обучения: у одаренных подростков — гимназистов все виды доминирующей мотивации являются более выраженными, чем у их сверстников с нормативными показателями интеллекта, но при преобладающей духовно-нравственной мотивации и развитой эгоцентрической мотивации, связанной с личными достижениями и постановкой индивидуальных целей, приобретает большую значимость гедонистическая мотивация.

Таблица 4

Мотивационные показатели младших подростков, обучающихся в СОШ и гимназии для одаренных детей (средние значения, значимость различий между группами)

Мотивация	Подростки		Статистики		
	Учащиеся СОШ	Гимназисты (одаренные)	U Манна–Уитни	W Уилкоксона	Асимпт. знч. (двухст.)
Гедонистическая	5,4	10	693,5	3933,5	,000
Эгоцентрическая	7,2	10	938,0	4178,0	,000
Духовно-нравственная	10,6	15	563,0	3803,0	,000

Литература

1. *Алехин А.Н., Остаева Е.И.* Особенности формирования личности в подростковом возрасте как индикаторы качества образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 13–18.
2. *Арсеньев А.С.* Подросток глазами философа: философский очерк // Развитие личности. 2013. № 2. С. 110–184.
3. *Асеев В.Г.* Феномен неоднозначности воздействий: мотивационные механизмы // Мотивация в современном мире. М.: МГПУ, 2011. С. 20–24.
4. *Богоявленская М.Е.* Психологические особенности гармоничного и дисгармоничного типов развития одаренности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2008. 25 с.
5. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009. 400 с.
6. *Братусь Б.С.* Личностные смыслы, по А.Н. Леонтьеву, и проблема вертикали сознания // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. Школа А.Н. Леонтьева / Под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. М.: Смысл, 1999. С. 284–289.
7. *Василюк Ф.Е.* Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций // Психология личности. Хрестоматия / Под ред. Ю.Б. Гипшенрейтер, А.А. Пузыря, В.В. Архангельской. М.: АСТ; Астрель, 2009. С. 437–450.
8. *Виллюнас В.К.* Теория деятельности и проблемы мотивации // А.Н. Леонтьев и современная психология / Под ред. А.В. Запорожца, В.П. Зинченко и др. М.: Изд-во МГУ, 1983. С. 191–200.
9. *Виллюнас В.К.* Психология развития мотивации. СПб.: Речь, 2006. 458 с.
10. *Власова Н.Н.* Особенности доминирования мотивов у детей младшего школьного возраста: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1977. 24 с.
11. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежиной. М.: Педагогика, 1972. 352 с.
12. Комплексная помощь семье с приемным ребенком / Под ред. А.М. Щербаковой. М.: Вестком, 2002. 264 с.
13. Культурно-историческая психология / В.В. Рубцов, В.П. Зинченко, А.А. Марголис, Б.Г. Мещеряков // Московская психологическая школа. История и современность: в 4 т. Т. 4 / Под ред. В.В. Рубцова. М.: МГППУ, 2007. С. 14–20.
14. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
15. *Леонтьев А.Н.* Лекции по общей психологии. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2010. 511 с.
16. *Личко А.Е.* Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. М.: Апрель-Пресс; ЭКСМО-Пресс, 1999. 416 с.
17. *Макклелланд Д.* Мотивация человека. СПб.: Питер, 2007. 672 с.
18. *Маслоу А.* Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.
19. *Матюшкин А.М.* Концепция творческой одаренности // Московская психологическая школа. История и современность: в 4 т. Т. 1. Кн. 2. / Под ред. В.В. Рубцова. М.: ПИ РАО; МГППУ, 2004. С. 84–91.
20. Методики оценки уровня психологического здоровья у детей школьного возраста / Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. М.: РУДН, 2007. 126 с.
21. *Мещерякова И.А.* Некоторые проблемы и результаты изучения проблемного поля старшеклассников // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 52–60.
22. Педагогическая психология / Под ред. И.Ю. Кулагиной. М.: ТЦ Сфера, 2008. 480 с.
23. *Петровский А.В.* Психология и время. СПб.: Питер, 2007. 448 с.
24. *Петровский В.А.* Логика «Я». М.; Тула: ТГПУ имени Л.Н. Толстого, 2008. 271 с.
25. Подросток на перекрестке эпох / Под ред. С.В. Кривцовой. М.: Генезис, 1997. 288 с.
26. *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Психология сиротства. СПб.: Питер, 2005. 400 с.
27. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» // Психологическая наука и образование. 2014. № 3. С. 11–31.
28. Пути решения проблемы сиротства в России / В.К. Зарецкий, М.А. Дубровская, В.Н. Ослон, А.Б. Холмогорова. М.: ООО «Вопросы психологии», 2002. 208 с.
29. *Рахматуллина Е.А.* Возрастная динамика деятельностно-ориентированных переживаний в подростковом возрасте // Культурно-историческая психология. 2012. № 1. С. 8–16.
30. *Реан А.А.* Подростковая субкультура — зона потенциальных рисков // Психологическая наука и образование. 2012. № 4. С. 5–10.
31. *Саулина Е.Б.* Мотивация и социально-психологическая адаптация когнитивно одаренных подростков, обучающихся в обычных общеобразовательных школах // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. С. 11–19.
32. *Стойлик А.Ю.* Вариативность ценностных ориентаций современных старшеклассников: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2004. 25 с.
33. *Толстых Н.Н.* Некоторые особенности мотивации и временной перспективы детей-сирот из учреждений // Психологическая наука и образование. 2009. № 3. С. 33–43.
34. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 367 с.
35. *Франкл В.* Воля к смыслу. М.: Эксмо-Пресс, 2000. 368 с.
36. *Фрейд З.* По ту сторону принципа удовольствия // Психология бессознательного / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Просвещение, 1989. 448 с.
37. *Хазова С.А.* Одаренные старшеклассники: факторы риска и ресурсы развития // Психологическая наука и образование. 2012. № 4. С. 26–32.
38. *Шелина С.Л., Митина О.В.* Нормативно-ценностные представления современных родителей, учителей, воспитателей (анализ содержания моральных суждений) // Психологическая наука и образование. 2015. № 1. С. 49–58.
39. *Шумакова Н.Б.* Мотивационно-личностные аспекты развития одаренности в подростковом возрасте // На пороге взросления: сб. научных статей / Под ред. Л.Ф. Обуховой, И.А. Корепановой. М.: МГППУ, 2011. С. 104–113.
40. *Щебланова Е.И.* Неуспешные одаренные школьники. М.: Бином, 2011. 245 с.
41. *Эльконин Д.Б.* Психическое развитие в детских возрастах. Избранные психологические труды. М.; Воронеж, 1995. 416 с.

Dominant Motivation in Schoolchildren: Age Trends and Conditions of Development

I.Yu. Kulagina*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
dissovetmgppu@mail.ru

The paper addresses the issue of the development of dominant motivation, or motivation of over-situational level, regarded as the general vector that defines basic patterns of behavior of an individual in various situations and activities. Dominant motivation represents the attitude towards the world (towards other people and work) and oneself and underpins personality orientation on the ontogenetic stage of personality stabilization. The paper describes data of an empirical study carried out on a sample of 403 children and adolescents using an inventory developed by the author. The data provide an insight into the population dynamics of motivation development in school-age children and teenagers. As it was revealed, moral motivation actively develops in early school age, whereas egocentric and hedonistic motivation develops in adolescence. The paper provides characteristics both of motivational profiles that promote socialization in adolescents and of the ones that do not. It concludes that moral motivation dominates in favorable educational and upbringing conditions (in teenagers with normal intellectual development studying at ordinary schools and in gifted children and teenagers with high levels of intellectual development studying at gymnasiums), while hedonistic motivation dominates in children who are brought up in children's homes; homeless adolescents display no differentiation of motives at all.

Keywords: moral motivation, egocentric motivation, hedonistic motivation, early school age, adolescence, gymnasium for gifted children, elementary school, children's home, vagrancy.

References

1. Alekhin A.N., Ostasheva E.I. Osobennosti formirovaniya lichnosti v podrostkovom vozraste kak indikator kachestva obrazovatel'noi sredy [Features of identity formation in adolescence as indicators of the quality of the educational environment]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2013, no. 6, pp. 13–18. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Arsen'ev A.S. Podrostok glazami filozofa: filosofskii ocherk [Teenager by eyes of the philosopher: philosophical essay]. *Razvitie lichnosti [Development of Personality]*, 2013, no. 2, pp. 110–184.
3. Aseev V.G. Fenomen neodnoznachnosti vozdeistvii: motivatsionnye mekhanizmy [The phenomenon of mixed impact: motivational mechanisms]. *Motivatsiya v sovremennom mire [Motivation in the modern world]*. Moscow: Publ. MGPU, 2011, pp. 20–24.
4. Bogoyavlenskaya M.E. Psikhologicheskie osobennosti garmonichnogo i disgarmonichnogo tipov razvitiya odarennosti. [Psychological features harmonious and disharmonious types of giftedness. PhD (Psychology) diss.]. Moscow, 2008. 25 p.
5. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Saint-Petersburg: Piter, 2009. 400 p.
6. Bratus' B.S. Lichnostnye smysly po A.N.Leont'evu i problema vertikal'noy soznaniya [Personal sense of Leontiev and the problem of vertical consciousness]. *Traditsii i perspektivy deyatel'nostnogo podkhoda v psikhologii. Shkola A.N.Leont'eva [Traditions and perspectives of the activity approach in psychology. Leontiev's School]*. Moscow: Smysl, 1999, pp. 284–289.
7. Vasilyuk F.E. Zhiznennyi mir i krizis: tipologicheskii analiz kriticheskikh situatsii [Life the world and the crisis: a typological analysis of the crisis situations]. In Gippenreiter Yu.B. (eds.) *Psikhologiya lichnosti. Khrestomatiya [Psychology of Personality. Anthology]*. Moscow: AST, Astrel', 2009, pp. 437–450.
8. Vilyunas V.K. Teoriya deyatel'nosti i problemy motivatsii [The theory of activity and motivation problems]. In Zaporozhts A.V. (eds.) *A.N. Leont'ev i sovremennaya psikhologiya [Leontiev and modern psychology]*. Moscow: Publ. MGU, 1983, pp. 191–200.
9. Vilyunas V.K. Psikhologiya razvitiya motivatsii [Psychology of motivation's development]. Saint-Petersburg: Rech', 2006. 458 p.
10. Vlasova N.N. Osobennosti dominirovaniya motivov u detei mladshogo shkol'nogo vozrasta. Diss. kand. psikhol. n. [Features of the dominance of motives in children of primary school age. PhD (Psychology) diss.]. Moscow, 1977. 24 p.

For citation:

Kulagina I.Yu. Dominant Motivation in Schoolchildren: Age Trends and Conditions of Development. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 100–109. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110309

* Kulagina Irina Yuryevna, PhD in Psychology, professor at the Chair of Developmental Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: dissovetmgppu@mail.ru

11. Bozhovich L.I. (eds.) *Izuchenie motivatsii povedeniya detei i podrostkov* [Study of the motivation of behavior of children and adolescents]. Moscow: Pedagogika, 1972. 352 p.
12. Shcherbakova A.M. (ed.) *Kompleksnaya pomoshch' sem'e s priemnym rebenkom* [A comprehensive family support to foster child]. Moscow: Vestkom, 2002. 264 p.
13. Rubtsov V.V. (eds.) *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology]. In Rubtsov V.V. (eds.) *Moskovskaya psikhologicheskaya shkola. Istoriya i sovremennost'* [Moscow school of psychology. History and modernity]. Moscow: Publ. MGPPU, 2007. Vol. 4. pp. 14–20.
14. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activities. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat, 1975. 304 p.
15. Leont'ev A.N. *Lektsii po obshchei psikhologii* [Lectures on general psychology]. Moscow: Smysl, Izdatel'skii tsentr "Akademiya", 2010. 511 p.
16. Lichko A.E. *Tipy aktsentuatsii kharaktera i psikhopatii u podrostkov* [The types of character accentuations and psychopathic teenagers]. Moscow: APREL' Press, EKSMO Press, 1999. 416 p.
17. McClelland D. *Motivatsiya cheloveka* [Human Motivation]. Saint-Petersburg: Piter, 2007. 672 p.
18. Maslow A. *Motivatsiya i lichnost'* [Motivation and Personality]. Saint-Petersburg: Evraziya, 1999. 478 p.
19. Matyushkin A.M. *Kontseptsiya tvorcheskoi odarennosti* [The concept of creative gifts]. Rubtsov V.V. (eds.) *Moskovskaya psikhologicheskaya shkola. Istoriya i sovremennost'* [Moscow school of psychology. History and modernity]. Moscow: Publ. PI RAO, MGPPU, 2004. Vol. 1, no. 2, pp. 84–91.
20. Volosovets T.V. (eds.) *Metodiki otsenki urovnya psikhologicheskogo zdorov'ya u detei shkol'nogo vozrasta* [Valuation techniques level of psychological health of school-age children]. Moscow: Publ. RUDN, 2007. 126 p.
21. Meshcheryakova I.A. *Nekotorye problemy i rezul'taty izucheniya problemnogo polya starsheklassnikov* [Some problems and the results of the study of the problem field of teenager in high school]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2006, no. 4, pp. 52–60. (In Russ., abstr. in Engl.).
22. Kulagina I.Yu. (ed.) *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Psychology]. Moscow: TTs Sfera, 2008. 480 p.
23. Petrovskii A.V. *Psikhologiya i vremya* [Psychology and time]. Saint-Petersburg: Piter, 2007. 448 p.
24. Petrovskii V.A. *Logika "Ya"* [The logic of the "I"]. Moscow-Tula: Publ. TGPU im. L.N.Tolstogo, 2008. 271 p.
25. Krivtsova S.V. (ed.) *Podrostok na perekrestke epokh* [The teenager at the crossroads of epochs]. Moscow: Genezis, 1997. 288 p.
26. Prikhozhan A.M., Tolstykh N.N. *Psikhologiya sirotstva* [Psychology of abandonment]. Saint-Petersburg: Piter, 2005. 400 p.
27. *Professional'nyi standart Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii) (vospitatel', uchitel')* [Professional standard Teacher (teaching activities in preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educators, teachers)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014, no. 3, pp. 11–31.
28. Zaretskii V.K. (eds.) *Puti resheniya problemy sirotstva v Rossii* [Ways of solving the problem of child abandonment in Russia]. Moscow: Publ. "Voprosy psikhologii", 2002. 208 p.
29. Rakhmatullina E.A. *Vozrastnaya dinamika deyatel'nostno-orientirovannykh perezhivaniy v podrostkovom vozraste* [Age dynamics of action-oriented experiences in adolescence]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2012, no. 1, pp. 8–16. (In Russ., abstr. in Engl.).
30. Rean A.A. *Podrostkovaya subkul'tura — zona potentsial'nykh riskov* [Teenage subculture as zone potential risks]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2012, no. 4, pp. 5–10. (In Russ., abstr. in Engl.).
31. Saulina E.B. *Motivatsiya i sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya kognitivno-odarenykh podrostkov, obuchayushchikhsya v obychnykh obshcheobrazovatel'nykh shkolakh* [Motivation and social-psychological adaptation of cognitive-gifted adolescents studying in ordinary schools]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2013, no. 1, pp. 11–19. (In Russ., abstr. in Engl.).
32. Stoilik A.Yu. *Variativnost' tsennostnykh orientatsii sovremennykh starsheklassnikov* Diss. kand.psicchol. n. [Variability of valuable orientations of modern high school. PhD (Psychology) diss.]. Moscow, 2004. 25 p.
33. Tolstykh N.N. *Nekotorye osobennosti motivatsii i vremennoi perspektivy detei-sirot iz uchrezhdenii* [Some features of motivation and time perspective orphans from institutions]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2009, no. 3, pp. 33–43. (In Russ., abstr. in Engl.).
34. Frankl V. *Chelovek v poiskakh smysla* [Man's Search for Meaning]. Moscow: Progress, 1990. 367 p.
35. Frankl V. *Volya k smyslu* [The will to meaning]. Moscow: Eksmo-Press, 2000. 368 p.
36. Freid Z. *Po tu storonu printsipa udovol'stviya* [Beyond the Pleasure Principle]. In Yaroshevskii M.G. (ed.) *Psikhologiya besoznatel'nogo* [Psychology of the Unconscious]. Moscow: Prosveshchenie, 1989. 448 p. (In Russ.).
37. Khazova S.A. *Odarennye starsheklassniki: faktory riska i resursy razvitiya* [Gifted high school students: risk factors and resources development]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2012, no. 4, pp. 26–32. (In Russ., abstr. in Engl.).
38. Shelina S.L., Mitina O.V. *Normativno-tsennostnye predstavleniya sovremennykh roditelei, uchitelei, vospitatelei (analiz soderzhaniya moral'nykh suzhdenii)* [Regulatory and value ideas of modern parents, teachers, tutors (content analysis of moral reasoning)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2015, no 1, pp. 49–58. (In Russ., abstr. in Engl.).
39. Shumakova N.B. *Motivatsionno-lichnostnye aspekty razvitiya odarennosti v podrostkovom vozraste* [Motivation-personal aspects of giftedness in adolescence]. In Obukhova L.F. (eds.) *Na poroge vzrosleniya. Sbornik nauchnykh statei* [On the threshold of adulthood. Collected articles]. Moscow: Publ. MGPPU, 2011, pp. 104–113.
40. Shcheblanova E.I. *Neuspeshnye odarennye shkol'niki* [Unsuccessful gifted students]. Moscow: Binom, 2011. 245 p.
41. El'konin D.B. *Psikhicheskoe razvitie v detskikh vozrastakh. Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Mental development in childhood. Selected psychological works]. Moscow-Voronezh, 1995. 416 p.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ
THE PROBLEM OF DEVELOPMENT

Репрезентация объективных ситуаций детьми дошкольного возраста

Н.Е. Веракса*,

Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Россия,
neveraksa@gmail.com

В статье обсуждается вопрос о видах репрезентации объективных ситуаций, т. е. ситуаций, которые задаются независимо от субъекта внешними чувственно данными обстоятельствами и социальными ожиданиями или правилами. Автор выделяет три вида объективных ситуаций, в которых действуют дети: нормативные, развивающиеся и неопределенные. Для каждого вида ситуаций существуют свои оптимальные формы репрезентаций: знаковая, диалектическая и символическая. Каждая форма репрезентации является продуктом познавательной деятельности субъекта, механизмом которой выступают познавательные способности, представляющие собой систему культурно обусловленных средств и способов оперирования этими средствами. Выделяются нормативно-стабилизирующие способности, способности к преобразованию и способности к символическому опосредствованию. Они позволяют категоризировать различные объекты и свойства, обеспечивают трансформацию ситуаций и создают возможности для ориентировки в ситуациях неопределенности.

Ключевые слова: объективная ситуация, репрезентация, ребенок, культура, норма.

Рассмотрение любой проблемы может осуществляться многообразными способами. Современные методологические подходы позволяют совершать самые различные преобразования исследуемого содержания. В этом случае важно найти наиболее выраженные моменты, ярко характеризующие предмет исследования, понимая при этом, что они передают только часть спектра его возможных вариаций. Учитывая данное обстоятельство, мы рассмотрим вопрос о видах репрезентации реальности, характерных для дошкольников. Анализ работ, посвященных развитию детей младшего возраста в процессе образования, поражает наличием системного противопоставления натурального и культурного оснований, которое проявляется на самых разных уровнях [32].

Проблема объективности ситуации

Это противопоставление обусловлено спецификой человеческой культуры и прежде всего теми ситуациями, которые она порождает. Таким образом, нам придется обратиться к проблеме ситуаций. Сразу нужно подчеркнуть особенность задачи: мы хотим исследовать когнитивное развитие и не стремимся заниматься рассмотрением социальных вопросов. Однако нам необходимо ввести определение ситуации, что затрагивает социальный аспект. На важность ситуации как фактора человеческого поведения указывал Д.Б. Уотсон: «Когда человеческое существо совершает ряд актов — производит движение руками, ногами или напрягает свои голосовые связки, — то непременно должна существовать группа предшествующих

Для цитаты:

Веракса Н.Е. Репрезентация объективных ситуаций детьми дошкольного возраста // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 110–119. doi: 10.17759/chp.2015110310

* *Веракса Николай Евгеньевич*, доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии образования, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Россия. E-mail: neveraksa@gmail.com

факторов, являющихся “причиной” акта. Удобным обозначением этой последней группы можно считать термин “ситуация” или “стимул”... Таким образом, психология сталкивается непосредственно с двумя проблемами: 1) определить вероятные причинные ситуации, или стимулы, давшие начало реакции, и 2) по данной ситуации предсказывать вероятную реакцию» [23, с. 263]. Таким образом, Д.Б. Уотсон высказал идею, трансформируя которую применительно к нашей теме, можно интерпретировать как зависимость репрезентации от ситуации.

В гештальтпсихологии использовалось понятие проблемной ситуации. «Проблема возникает, например, тогда, когда у живого существа есть какая-либо цель, и оно не знает, как эту цель достигнуть» [16, с. 86]. Для дальнейшего изложения важно обратить внимание на тот факт, что гештальт-психологи включали в понятие проблемной ситуации возникающую у субъекта цель. В этом случае определение ситуации приобретает субъективную коннотацию. Отсюда следует, что, говоря о ситуации, мы должны иметь в виду, во-первых, самого субъекта, и, во-вторых, известную избирательность к тем обстоятельствам, в которых этот субъект оказался. Другими словами, можно сказать, что ситуация есть не только набор различных обстоятельств, но и отношение между субъектом и этими обстоятельствами. Именно отношение между субъектом и обстоятельствами, выраженное в виде цели субъекта, придает известную целостность ситуации.

Дело представляется таким образом, что если мы возьмем обстоятельства сами по себе как некоторые объективные свойства, к которым можно привязать чисто внешним образом понятие ситуации, то сразу обнаружится принципиальная невозможность такого подхода в силу как полной неопределенности самих свойств, так и их числа. Только благодаря появлению субъекта и поставленной перед ним цели отмеченная неопределенность снимается, одни свойства и обстоятельства становятся главными, существенными, а другие, наоборот, — второстепенными. Для пояснения приведем простой пример: допустим, ребенок решает задачу, делая записи на листе бумаги карандашом. В этом случае цвет карандаша особого значения не имеет. Если же он рисует, то цвет карандаша оказывается существенной характеристикой.

Как нам кажется, эту особенность понимания ситуации заметили представители поведенческой психологии. В частности, Э. Толмен в своей работе «Поведение как молярный феномен» пишет: «Поведение как таковое, по крайней мере в настоящее время, не может быть выведено из сокращений мускулов, из составляющих его движений, взятых самих по себе... Акт, рассматриваемый как акт “поведения”, имеет собственные отличительные свойства. Они должны быть определены и описаны независимо от каких-либо лежащих в их основе процессов в мышцах, железах или нервах... Соглашаясь, что поведение имеет собственные описательные особенности, мы должны четко уяснить, каковы они.

Первым пунктом в ответе на этот вопрос должен быть установленный факт, что *поведение в собственном смысле всегда, по-видимому, характеризуется направленностью на цель или исходит из целевого объекта или целевой ситуации.* (Выделено мною. — Н.В.) Полное определение любого отдельного акта поведения требует отношения к некоторому специфическому объекту — цели или объектам, на которые этот акт направлен или, может быть, исходит от него, или и то и другое» [21, с. 50–53].

Таким образом, мы можем определить ситуацию как сочетание факторов, условий, обстоятельств и т. п., в которых оказался конкретный субъект и относительно которых он определил цель. Тем самым набор факторов, условий и т. п. теряет свою неопределенность и, наоборот, приобретает целостность, единство, что и характеризует ситуацию как специфическое пространство активности субъекта. Однако отметим еще раз, что такое понимание ситуации содержит субъективный аспект, обусловленный особенностями целеполагания субъекта.

Продолжая уточнять понимание ситуации, обратимся к работам З. Фрейда [20]. Предложенная З. Фрейдом структура личности любопытна тем, что в ней подчеркивается внутренняя противоречивость поведения человека. Эта противоречивость выражается в том, что в конкретной ситуации у субъекта происходит столкновение между его бессознательными тенденциями и социально желаемыми действиями. З. Фрейд ввел специальную моральную инстанцию *Сверх-Я*, которая определяет адекватность поведения. Другими словами, просоциальное поведение субъекта оказывается зависимым от особенностей его личности. Однако здесь, на наш взгляд, присутствует еще одна детерминанта — внешне заданные предписания, которые поддерживаются различными социальными институтами и относятся к конкретной ситуации. Таким образом, проявляется еще одна особенность ситуации помимо внешних условий — наличие связанных с ней социальных ожиданий.

В этом отношении полезно рассмотреть теорию роли. Эта теория стала разрабатываться Г. Мидом [11]. Сам факт того, что теория роли ориентирована на анализ именно социального поведения субъекта, весьма примечателен. Дело в том, что в этом случае поведение разворачивается не как цепь стимулов и реакций, т. е. непосредственно, а как система активности, обусловленная ролью как особой социальной структурой: субъект и его партнер по взаимодействию как бы погружены в пространство роли. Именно роль предписывает субъекту вполне конкретные формы активности. Взаимодействуя с людьми, человек может занимать различные позиции: покупателя, пассажира, матери, жены и т. д. Роль при этом понимается как совокупность тех действий, которые соответствуют занимаемой позиции. Важно подчеркнуть, что ролевые действия не являются действиями индивида, а предписаны ролью. Индивид может лишь выполнять их более или менее успешно. Не выполнять их, приняв соответствующую позицию,

субъект не может. Естественно, что социальное окружение ожидает от субъекта выполнения роли и побуждает его к этому. Тем самым роль выступает как пространство активности субъекта. Рольевым взаимодействием объясняется упорядоченность повседневной жизни.

Т. Шибутани определяет роль «...как представление о предписанном шаблоне поведения, которое ожидается и требуется от человека в данной ситуации, если известна позиция, занимаемая им в совместном действии» [22, с. 46]. Итак, сказанное позволяет отметить, что роль задает такую ситуацию, поведение в которой определяется внешними предписаниями, связанными именно с ролью, а не с субъектом. Замечательно то, что в теории роли представлена идея внешних атрибутов. Так, Т. Шибутани поясняет: «Почти ежедневно медицинская сестра вступает в контакт с незнакомыми мужчинами, и, выполняя свой долг, она должна раздевать их, а иногда даже касается тех частей, которые считаются сугубо интимными. Она выполняет эти задачи, не смущаясь сама и не смущая пациента — до тех пор, пока на ней медицинская форма. Однако, сняв эту форму, та же самая женщина не может и помыслить о том, чтобы делать подобные вещи. Форма — это символ ее особого положения, *внешний знак* (выделено мною. — Н.В.), указывающий на ту роль, которую она исполняет в медицинском учреждении» [22, с. 48]. В приведенном отрывке прямо видно, что автор указывает на связь роли и внешних обстоятельств, однако внешность не рассматривается как важнейшая структурная черта роли.

Учитывая сказанное, мы имеем основания полагать, что когда человек действует в какой-либо ситуации, есть две стороны анализа его поведения: субъективная, зависящая от индивидуальных особенностей человека, его целей, и объективная, обусловленная социальными ожиданиями, требованиями или правилами. Важной особенностью этой объективной стороны является то, что она связана не с субъектом, а с атрибутами ситуации. Таким образом, можно выделить ситуации, которые не зависят от конкретного субъекта, а определяются внешним признаком и социально принятым правилом.

Виды ситуаций

Под объективной ситуацией мы понимаем сочетание факторов, условий и обстоятельств, относительно которых социум предписывает субъекту определенные действия. Важны здесь два момента. Во-первых, мы видим, что такое определение объективной ситуации связано с приписыванием заданных действий не самому субъекту, а объективным условиям, в которые субъект может попасть. Другими словами, объективно заданная ситуация относительно независима от субъекта. В этом случае система предписаний может быть отделена от субъекта и выступает как система знаний или культура. Во-вторых, объективно заданная ситуация, привязывая

правила к атрибутам ситуации, все-таки обращает эти правила на субъекта, вынуждая его действовать нормированным способом.

Введенное нами понятие объективной ситуации охватывает весьма широкий класс ситуаций. Они характеризуют взаимодействие людей друг с другом, взаимодействие человека с самим собой и взаимодействие человека с вещами. Нам представляется важным учитывать эти ситуации при изучении развития детей дошкольного возраста.

В соответствии с проделанным анализом всякая объективная ситуация включает в себя следующие структурные компоненты: материальные свойства (или признаки) ситуации и правила (или предписанные способы действия), т.е. идеальные свойства (в терминологии Э.В. Ильенкова). Материальные и идеальные свойства объективной ситуации представляют собой фактически ее внешние и внутренние свойства. Эти свойства можно назвать объективными свойствами ситуации.

Отнесение правил к атрибутам ситуации (т.е. к ее объективным сторонам, как, например, к какой-либо вещи, входящей в ситуацию) раскрывает ее одну чрезвычайно важную особенность. Если посмотреть на объективную ситуацию, идя не от правила, а наоборот, от вещи, то для того, чтобы быть культурным человеком, нужно уметь видеть не только вещь саму по себе, но и знать те правила, которые ей предписаны, т.е. связаны с этой вещью в данной культуре. Таким образом, в культуре как системе объективных ситуаций всякая вещь теряет свою непосредственность: она становится не только вещью (и не столько вещью), но и предметом человеческой культуры.

Встречаясь с любой вещью, ребенок так или иначе (адекватно или неадекватно) интерпретирует ее культурные свойства и в зависимости от этой интерпретации обращается с ней. Особенно отчетливо наличие двух сторон при восприятии вещи выступило в исследовании М.К. Поттер: «В акте перцептивного узнавания можно выделить две основные фазы: во-первых, это организация поступающих раздражителей с выделением фигуры и фона, определением трехмерности, фактуры и пр.; во-вторых, отнесение организованного восприятия к одной или нескольким категориям...» [13, с. 136]. Как видно из цитируемого отрывка, автор указывает на две составляющие: внешнюю (натуральную) и внутреннюю (культурную), участвующие в построении образа объекта. Значит, мы должны сделать следующий вывод: главная структурная особенность любой объективной (а точнее сказать, культурной) ситуации состоит в том, что, всякий раз оказываясь в других зрительно-воспринимаемых натуральных обстоятельствах, ребенок обязан интерпретировать их с точки зрения тех правил, которые привязаны к этим обстоятельствам в культуре. Другими словами, любая объективная ситуация предполагает репрезентацию.

Анализ соотношения внешности ситуации и правила позволяет выделить три вида ситуаций: нормативные, развивающиеся и неопределенные, каждый

из которых требует своих форм репрезентации в детском сознании. Нормативная ситуация представляет собой стандартную ситуацию, которая хорошо известна ребенку. Такая ситуация имеет две составляющие: некоторый внешний признак, согласно которому одна ситуация отличается от другой (внешность), и правила действия, которые сложились и повторяются всякий раз, когда ребенок встречается с этой внешностью. Особенность ситуации заключается в том, что как только ребенок встречается с внешним признаком, начинает действовать правило, определяющее поведение субъекта. Число подобных ситуаций велико. К ним относятся ситуации, связанные с режимными моментами, ситуации оперирования привычными предметами, а также перемещения в знакомом пространстве. Отличительной особенностью этих ситуаций является их устойчивость, стабильность, неизменность. Помимо наличия уже указанных компонентов внешности и правила, такие ситуации имеют еще и четко обозначенные начало и конец. Главная отличительная черта этих ситуаций заключается в том, что правила при наличии внешнего признака остаются постоянными [6].

Развивающиеся ситуации представляют собой знакомые ребенку по своим внешним проявлениям процессы, в которые включен человек. Они характеризуются изменениями, носящими циклический характер. Подобные ситуации связаны с природными явлениями, такими как смена времен года, суточные циклы или погодные изменения. Также они характеризуют состояние какого-либо объекта (растущее дерево, строящийся дом и т. п.). Развивающиеся ситуации имеют внешние признаки и скрытые факторы, определяющие развитие. В них можно выявить начало и конец происходящих изменений. Сравнение нормативных и развивающихся ситуаций показывает их сходство и отличие друг от друга. Сходство состоит в том, что для обоих видов ситуаций также существуют правила. Отличие же состоит в том, что если для нормативных ситуаций правило, а соответственно, и цель действия человека прямо связывается с внешним признаком, то для развивающихся ситуаций цель определяется с учетом произошедших изменений.

Ситуации неопределенности характеризуются тем, что в них внешность явлена, а правило поведения не определено. К таким ситуациям относятся новые для ребенка ситуации. В них ребенок сталкивается с незнакомыми свойствами. В этом случае знакомое правило не работает и цель действия определяется на основе интерпретации ситуации [28; 31].

Исследования показывают, что у детей дошкольного возраста существует несколько форм репрезентации этих видов ситуаций, которые связаны с особенностями их мыслительной деятельности.

Знаковая репрезентация

Освоение нормативных ситуаций тесно связано с построением знаковых репрезентаций. Механизмы

поведения детей в подобных ситуациях подробно описаны в работах Ж. Пиаже [14], П.Я. Гальперина [10], Л.А. Венгера [2] и многих других авторов. Действительно, если проанализировать исследования Ж. Пиаже, то можно отчетливо увидеть, как у ребенка складывается идея постоянства объекта, достигается равновесное состояние интеллекта. Оно представляет собой устойчивое самотождественное равенство в рамках формальных структур разнообразного содержания. Характеризуя процесс построения постоянства объекта, Ж. Пиаже пишет: «Выступая прежде всего как продолжение координаций, свойственных навыку, объект... строится самим интеллектом и образует его основной инвариант. Этот инвариант необходим для выработки понятия пространства, связанной с ним причинности и всех форм ассимиляции, выходящих за пределы актуального поля восприятия» [14, с. 166]. Знаковая структурная репрезентация как раз и предполагает устойчивость объектов, их тождественность в процессе мышления. Она опирается на нормативную ситуацию с самого раннего возраста. Именно нормативная ситуация характеризуется устойчивым признаком и правилом действия.

Рассмотрим в качестве примера ситуацию сосания соски, надетой на бутылочку, подробно проанализированную Ж. Пиаже. Соска представляет собой внешность этой ситуации, а ее сосание — повторяющееся действие или правило. Ж. Пиаже обсуждает поведение ребенка в ситуации с соской на разных этапах становления сенсомоторного интеллекта. Для нас интересны два момента в освоении этой ситуации. Один из них представляет поведение, которое протекает на уровне, когда еще нет сохранения объекта. Если в этом случае повернуть бутылочку ребенку так, чтобы резиновый кончик не был виден, то ребенок пытается «...сосать стеклянное дно... Это значит, что резиновый кончик представляется ему растворившимся в стекле (кроме случая, когда он видим). Таким образом, это поведение, типичное для несохранения объекта, влечет за собой и несохранение частей соски, т. е. несохранение формы. На следующей стадии, напротив, построив постоянный объект, ребенок сразу же переворачивает соску, и, следовательно, она воспринимается им как форма, в основном сохраняющая постоянство, несмотря на вращение» [14, с. 169]. Следует обратить внимание на то, что ребенок не просто освоил действие с соской, но что он освоил конкретную нормативную ситуацию и стал выделять ее среди других ситуаций. Фактически, нормативная ситуация выступила тем инвариантом, который позволил развиваться сенсомоторному интеллекту. Комментируя этот процесс, Ж. Пиаже подчеркивает: «...мы сталкиваемся с полным единством механизмов, относящихся к сенсомоторной ассимиляции, и заслуга выявления этого единства принадлежит теории формы; однако интерпретация его должна идти не по линии статических форм, возникающих независимо от психического развития, а по линии деятельности субъекта, т.е. ассимиляции» [14, с. 168]. Отметим, что Ж. Пиаже

здесь исходит из раздельного существования формы и правила. Правило здесь уходит на второй план, а на первый план выступает действие. Однако, как показал Э.В. Ильенков [12], всякий предмет обладает двумя видами свойств: вещными, или натуральными, и культурными, или идеальными. По-видимому, эти свойства в культуре определяются через культурные стандарты (средства, по Л.С. Выготскому), которые представляют собой нормативные ситуации. Их освоение и ведет к развитию формального интеллекта.

Формальный интеллект позволяет классифицировать различные объекты. По сути, структура знаковой репрезентации является формальной и представляет собой универсальное правило или закон, в соответствии с которым любой объект А равен любому другому объекту В при наличии общего основания С. Именно это правило является главным для построения различных классов объектов. Такая репрезентация обуславливает работу формально-логического мышления, что было блестяще показано Ж. Пиаже. Понятно, что для построения класса объектов необходимо построить их постоянство. Таким образом, нормативная ситуация связана у Ж. Пиаже именно со знаковой репрезентацией, обуславливающей формально-логическое мышление. Это отчетливо видно в его следующем высказывании: «Если рассматривать логику под этим углом зрения, то очевидно, что ее содержание составляют общие правила, или нормы: она является моралью мысли, внушенной или санкционированной другими» [14, с. 217].

Диалектическая репрезентация

Развивающиеся ситуации широко используются в исследованиях детского развития [1; 15; 30]. В качестве примера можно привести один из субтестов шкалы Д. Векслера [1], названный «Расположение картинок». Ребенку предлагается расположить картинки так, чтобы по ним можно было рассказать историю. Фактически задания подобного типа основаны на предположении, что у детей существуют представления о развивающихся ситуациях. Участники тестирования должны расположить картинки в соответствии с логикой развития ситуации. Они по внешнему виду изображения должны понять стадию развития ситуации и те закономерности, которые характерны для каждой стадии. Только в этом случае можно правильно выполнить задание. Типичным примером развивающейся ситуации является изменение отношения к ребенку в связи с изменениями самого ребенка («ты уже стал большим, помогай нам»). В этом случае с изменением возраста ребенка (т.е. его внешности) изменяются правила, которые устанавливает по отношению к нему социальное окружение.

Еще один пример развивающейся ситуации представлен в исследованиях Н.Н. Поддъякова [15]. Он создавал специальную экспериментальную ситу-

ацию, в которой ребенок должен был провести куклу по определенной траектории, нажимая одну из четырех кнопок. Каждая кнопка отвечала за свое направление (налево, направо, вверх, вниз). В эксперименте моделировалась развивающаяся ситуация, так как в зависимости от расположения фигурки менялась кнопка, на которую нужно было нажимать (т. е. менялось правило).

Ж. Пиаже [30] изучал развитие формально-логического мышления, используя преимущественно нормативные ситуации. При этом он обнаружил, что дети дошкольного возраста очень часто давали неадекватные ответы. Однако если проанализировать полученные феномены, можно увидеть, что многие из них были обнаружены именно в развивающихся ситуациях, другими словами, эти ситуации требовали от детей других форм репрезентации. Например, феномены сохранения количества вещества характеризуют переход объекта из одного состояния в другое и обратно, т. е. носят циклический характер, что характерно для развивающихся ситуаций [27].

Развивающиеся ситуации адекватно отражаются с помощью диалектических репрезентаций, структурно отличающихся от знаковых репрезентаций. Это отличие состоит в том, что в диалектической репрезентации различные фрагменты развивающейся ситуации рассматриваются не как элементы какого-либо класса (т. е. не как тождественные), а как противоположности.

Наблюдения за детьми раннего возраста показывают, что диалектическая репрезентация появляется достаточно рано. Результаты свидетельствуют, что диалектическая репрезентация появляется у ребенка в возрасте около 2 лет [8]. Ребенок способен осознать разницу между двумя состояниями объекта и мысленно совершить переход от образа одного состояния объекта к образу объекта в противоположном состоянии (например, представить образ сломанной и целой игрушки).

В этом случае диалектическая репрезентация провоцирует диалектическое мышление, направленное на анализ противоположных состояний объекта не просто как состояний, а именно как противоположных. Полученные нами результаты [5] позволяют утверждать, что у детей дошкольного возраста существует особый тип репрезентации ситуации и особый тип мышления, выстроенный на основе противоположностей.

Если формальные структуры строятся на отношениях между классами объектов, то основу диалектической структурной репрезентации составляет именно умение «видеть» и сами противоположности и те отношения, в которых они могут находиться.

Символическая репрезентация

Вслед за рядом исследователей мы выделяем еще один вид репрезентации, который различные авторы определяют как символическую репрезентацию [24;

25; 26; 29]. О.М. Дьяченко показала, что существует «...два класса задач. Это задачи на поиск объективных связей, значения ситуации и задачи на проявление субъективного отношения к ситуации, на поиск ее смысла» [7, с. 15]. Она связывала выражение субъективного отношения с построением символической репрезентации.

В исследованиях А.Н. Вераксы [3] было установлено, что символ возникает в ситуации неопределенности, т. е. тогда, когда внешность предъявлена, а правило остается ребенку неизвестным. Главная структурная особенность символической репрезентации заключается в ее двойственной предметности. Ребенок, с одной стороны, понимает, что ситуация обладает неизвестными скрытыми свойствами (или правилами), а с другой стороны, в ней явлены ее внешние особенности. В этом случае дошкольник вынужден интерпретировать ситуацию. Подобная интерпретация приводит к символизации двух видов: объективной и субъективной. Другими словами, ребенок может строить символический образ ситуации, направленный на отражение скрытых закономерностей, характерных для отношений между элементами ситуации, или символизировать свое субъективное состояние, свое отношение к ситуации. Яркие примеры символической репрезентации представлены в играх детей. Л.С. Выготский [9] подчеркивал, что детская игра символична. Именно использование предметов заместителей позволяет детям совершать символические действия и познавать недоступные для понимания в других формах отношения между людьми.

Процесс символической репрезентации, согласно ряду исследований, предстает следующим образом [4; 18]. Оказавшись в ситуации неопределенности, ребенок начинает действовать в ней на основе символической репрезентации. Символизм действия состоит в том, что ребенок действует не на основе объективных свойств ситуации, а на основе сложившегося у него символического репрезентативного образа. Понятно, что символический образ не передает адекватно свойства ситуации неопределенности, но он все же позволяет целенаправленно действовать, познавать ее скрытые свойства. В ряде случаев символическая репрезентация трансформируется в другие виды репрезентации [4] и позволяет ребенку в конечном итоге адекватно отразить скрытые отношения ситуации неопределенности.

Репрезентации и познавательные способности

Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского и его последователей, существенным моментом развития ребенка является его постепенное вхождение в человеческую культуру через овладение различными видами деятельности, через развитие возможности видеть мир и взаимодействовать с ним культурными способами.

Как отмечал Б.М. Теплов [19, с. 16], психическими образованиями, позволяющими успешно овладе-

вать какой-либо деятельностью, являются способности. В дошкольном детстве формируются познавательные способности, необходимые для осуществления различных видов деятельности. В контексте рассматриваемой нами проблемы репрезентации реальности детскому сознанию важно понять, как соотносятся познавательные способности и репрезентации.

Познавательные способности мы рассматриваем как инструмент, который позволяет детям строить различные репрезентации реальности. Для знаковой репрезентации характерны нормативно-стабилизирующие способности. Они позволяют отразить устойчивые фрагменты реальности. К ним относятся, прежде всего, сенсорные способности. Сенсорные способности позволяют воспринимать предметы и их свойства. Они формируются рано (в 3–4 года) и составляют фундамент умственного развития ребенка. В основе развития сенсорных способностей лежит освоение детьми сенсорных эталонов, т. е. общепринятых образцов внешних свойств воспринимаемых объектов (цвета, формы и величины). С их помощью дошкольники анализируют и описывают окружающий мир. Сенсорные способности позволяют стабилизировать восприятие реальных объектов: раскладывать сложные объекты на составные части и синтезировать их — собирать из элементов целостный объект. Сенсорные способности являются базой для успешного овладения различными школьными предметами (арифметикой, чтением, природоведением и др.).

К нормативно-стабилизирующим способностям, обеспечивающим решение задач на более сложном уровне, чем восприятие, мы относим способности к наглядному моделированию [7]. Основным средством решения задач, а, следовательно, развития познавательных способностей у дошкольников является наглядная модель. Она передает строение или структуру предмета, позволяет выделить самые существенные для решения задачи стороны действительности, устанавливает между ними отношения. Старшие дошкольники могут использовать наглядную схему, чертеж или другой вид модели для решения различных задач. В дальнейшем они научаются и сами создавать модели, помогающие им в решении задач. Опора на внешнюю схему (структуру) помогает детям решать не только образные, но и логические задачи: классифицировать объекты, устанавливать математические отношения, выстраивать причинно-следственные связи. Они могут справиться с теми заданиями, которые было бы чрезвычайно сложно выполнить в умственном (внутреннем) плане. Овладение действиями наглядного моделирования позволяет решать широкий круг задач, связанных с построением знаковых репрезентаций нормативных ситуаций, что дает ребенку возможность в дальнейшем успешно учиться в школе.

Диалектическая репрезентация реальности строится с помощью способностей к преобразованию. Они возникают у детей дошкольного возраста и продолжают функционировать на протяжении всей

жизни в ситуациях, предполагающих творческое решение задач в различных сферах действительности. Основу способностей к преобразованию составляют способы оперирования отношениями противоположности. Развитые способности к преобразованию позволяют дошкольникам создавать новые образы путем преобразования имеющихся у них представлений о знакомых, обычных предметах и объектах действительности, например, в процессе рисования необычных, сказочных животных, людей, растений. При этом в одном рисунке дети могут объединять противоположные состояния и свойства. Так, рисуя сказочного человека, они изображают обычного человека, который ходит вверх ногами; рисуя человека-робота, они изображают существо, у которого одна половина — как у человека, а другая — как у машины и т. п. Способности к преобразованию дают ребенку возможность ориентироваться в развивающихся ситуациях, строить диалектические репрезентации, предвосхищая наступление изменений различных ситуаций.

Символические репрезентации связаны со способностями к символическому опосредствованию. Они позволяют дошкольникам действовать в ситуациях неопределенности, осуществлять поиск смыслов и устанавливать свое отношение к действительности с помощью символических средств (при создании творческого продукта), игры (при разыгрывании сюжета). Построение символических репрезентаций характеризуется двойственной предметностью, по линии которой идет развитие способности к символическому опосредствованию. Сначала дети используют конкретные признаки (например, цвет) для описания своего эмоционального состояния или отношения. К старшему дошкольному возрасту символические репрезентации усложняются, используемые детьми средства расширяются, детализируются, приобретают более обобщенный характер. К концу дошкольного возраста для выражения своего отношения к персонажам, самому себе, жизненным ситуациям дети могут обращаться к общепринятой символике (например, плохое настроение символизирует дождь, дружбу — рукопожатие). Способности к символическому опосредствованию позволяют ребенку действовать в различных ситуациях неопре-

ленности, связанных с поиском скрытых свойств, с решением творческих задач, с освоением нового незнакомого содержания, со сложными эмоционально насыщенными обстоятельствами.

Выводы

В настоящей работе обсуждается проблема репрезентации объективных ситуаций, с которыми сталкиваются дошкольники. Предпринята попытка определить виды объективных ситуаций как единиц человеческой культуры, освоение которых предлагается детям дошкольного возраста. Достаточно отчетливо выделяются три вида объективных ситуаций: нормативные, развивающиеся и неопределенные. Общая особенность объективных ситуаций состоит в том, что, являясь элементами человеческой культуры, они не зависят от субъекта. Структурно объективные ситуации включают внешние особенности (внешность), относительно которых задаются социальные ожидания или правила. Внешность ситуации всегда явлена субъекту. Различаются ситуации по характеру предъявления правила субъекту. Оно может быть четко задано и определять поведение (нормативная ситуация); оно может меняться в зависимости от состояния ситуации (развивающаяся или циклическая ситуация); оно может быть скрыто от ребенка (неопределенная ситуация).

Трем видам ситуации соответствуют три формы репрезентации ситуаций в сознании дошкольника: знаковая репрезентация, диалектическая репрезентация и символическая репрезентация. Эти формы репрезентации выступают продуктами познавательной деятельности дошкольников.

Сама же познавательная деятельность определяется познавательными способностями, которые складываются в дошкольном детстве и представляют собой системы соответствующих познавательных средств и действий. Мы выделяем три вида познавательных способностей: нормативно-стабилизирующие, преобразующие и способности к символическому опосредствованию.

Пока остается открытым вопрос о генезисе этих форм репрезентации у детей.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ 13-06-00669.

Литература

1. Анастаси А. Психологическое тестирование: Книга 1. М.: Педагогика, 1982. 320 с.
2. Венгер Л.А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного возраста. М.: Педагогика, 1986. 224 с.
3. Веракса А.Н. Символическое опосредствование в познавательной деятельности: монография. М.: МГУ, 2010. 168 с.
4. Веракса А.Н. Формы знаковой и символической репрезентации в познавательной деятельности младших

школьников // Культурно-историческая психология. 2009. № 1. С. 103—111.

5. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление. Уфа: Вагант, 2006. 212 с.

6. Веракса Н.Е. Методологические основы психологии. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 240 с.

7. Веракса Н.Е., Дьяченко О.М. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 14—27.

8. *Верaksa Н.Е.* Особенности преобразования противоречивых ситуаций дошкольниками // Вопросы психологии. 1981. № 3. С. 123–127.
9. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1967. 93 с.
10. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию. М.: Издательство Московского университета, 1976. 479 с.
11. *Мид Д. Г.* Избранное. М.: ИНИОН РАН, 2009. 290 с.
12. *Ильенков Э.В.* Проблема идеального // Вопросы философии. 1979. № 6. С. 128–140.
13. Исследование развития познавательной деятельности / Под ред. Дж. Брунера, Р. Олвер, П. Гринфилд. М.: Педагогика, 1971. 392 с.
14. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969. 659 с.
15. *Поддьяков Н.Н.* Мышление дошкольника. М.: Педагогика, 1977. 277 с.
16. Психология мышления: сб. переводов с нем. и англ. // Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. 533 с.
17. *Субботский Е.В.* Восприятие дошкольниками необычных явлений // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1984. № 1. С. 17–31.
18. *Субботский Е.В.* Строящееся сознание. М.: Смысл, 2006. 424 с.
19. *Теплов Б.М.* Избранные труды: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1985. 328 с.
20. *Фрейд З.* Психопатология обыденной жизни. М.: АСТ, 2010. 256 с.
21. Хрестоматия по истории психологии. Период открытого кризиса / Ред. П.Я. Гальперин, А.Н. Ждан. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. 364 с.
22. *Шибутани Т.* Социальная психология. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. 539 с.
23. *Э. Торндайк, Джон Б. Уотсон* Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. М.: АСТ-ЛТД, 1998. 704 с.
24. *Apperly I., Williams E., Williams J.* Three- to Four-Year-Old's Recognition That Symbols Have a Stable Meaning: Pictures Are Understood Before Written Words // Child Development. 2004. № 5. 1510–1522.
25. *Bialystok E., Senman L.* Executive processes in appearance-reality tasks: the role of inhibition of attention and symbolic representation // Child Development. 2004. № 75. P. 167–178.
26. *DeLoache J.S.* Symbolic development // U. Goswami (Ed.). Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development. Blackwell, 2002. P. 206–226.
27. *Pascual-Leone J.* Organismal Processes from Neo-Piagetian Theories: A Dialectical Causal Account of Cognitive Development // International Journal of Psychology. 1987. № 22. P. 531–570.
28. *Phelps K.E., Woolley J.D.* The Form and Function of Young Children's Magical Beliefs // Developmental Psychology. 1994. 30. №3. P. 385–394.
29. *Piaget J.* Las formas elementales de la dialectica. Barcelona. 1982. 216 p.
30. *Piaget J.* Play, Dreams and Imitation in Childhood. N. Y.: W.W. Norton and Company, Inc, 1962. 296 p.
31. *Subbotsky E.V.* Early rationality and magical thinking in preschoolers: space and time // British Journal of Developmental Psychology. 1994. 12. P. 97–108.
32. *Veraksa N.* Modern trends in early childhood education development in the natural vs cultural paradigm // European Early Childhood Education Research Journal. 2014. Vol. 22. № 5. P. 585–589.

Representation of Objective Situations in Preschool Children

N.Ye. Veraksa*,

Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russia,
neveraksa@gmail.com

The paper focuses on the types of representations of objective situations, that is, situations which are defined independently of the subject, by certain external perceptible circumstances and social expectations or rules. The author distinguishes between three types of objective situations in which children act: normative, developing and ambiguous. For each of these types there is a corresponding form of representation: sign, dialectical and symbolic. Each form is a product of the subject's cognitive activity, at the core of which lie cognitive abilities — a system of culturally specific means and ways of using them. The paper outlines normative and stabilizing abilities, transformation abilities, and symbolic mediation abilities. They help categorize different objects and features, enable transformation of situations and provide possibilities for orientation in ambiguous situations.

Keywords: objective situations, representation, child, culture, norm.

Acknowledgements

The research was conducted with the assistance of the Russian Foundation for Humanities, grant №13-06-00669.

References

1. Anastazi A. Psikhologicheskoe testirovanie: Kniga 1 [Psychological testing. Volume 1]. Moscow: Pedagogika, 1982. 320 p. (In Russ.)
2. Venger L.A. Razvitie poznavatel'nykh sposobnostei v protsesse doshkol'nogo vozrasta [Development of cognitive capacities in the process of preschool age]. Moscow: Pedagogika, 1986. 224 p.
3. Veraksa A.N. Simvolicheskoe oposredstvovanie v poznavatel'noi deyatel'nosti: Monografiya. [Symbolic mediation in cognitive activity: Monography]. Moscow: MGU, 2010. 168 p.
4. Veraksa A.N. Formy znakovoi i simvolicheskoi reprezentatsii v poznavatel'noi deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov [Sign forms and symbolic representation in the cognitive activity of junior schoolboys] *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2009, no. 1, pp. 103–111. (In Russ., abstr. In Engl.)
5. Veraksa N.E. Dialekticheskoe myshlenie [Dialectical thinking]. Ufa: Vagant, 2006. 212p.
6. Veraksa N.E. Metodologicheskie osnovy psikhologii [Methodological foundations of psychology]. Moscow: Izdatel'skii tsentr "Akademiya", 2013. 240 p.
7. Veraksa N.E., Diachenko O.M. Sposoby regulyatsii povedeniya u detei doshkol'nogo vozrasta [Ways of regulation of the behaviour of preschool children]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1996, no. 3, pp. 14–27
8. Veraksa N.E. Osobennosti preobrazovaniya protivorechivnykh problemnykh situatsii doshkol'nikami [Features of conversion controversial problem situations by preschoolers]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1981, no. 3, pp. 123–127.
9. Vygotskii L.S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste [Imagination and creativity in preschool age]. Moscow: Prosveshchenie, 1967. 93 p.
10. Gal'perin P.Ya. Vvedenie v psikhologiyu. [Introduction to psychology]. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1976. 479 p.
11. Mid Dzhordzh Gerbert. Izbrannoe. [Mead Georger Gerbert: Moscow: INION RAN, 2009. 290 p. (In Russ.)
12. Il'enkov E.V. Problema ideal'nogo [Problem of ideal]. *Voprosy filosofii* [Question of philosophy], 1979, no. 6, pp. 128–140.
13. Dzh. (eds.) Issledovanie razvitiya poznavatel'noi deyatel'nosti [Study of the cognitive activity development]. Moscow: Pedagogika, 1971. 392p. (In Russ.)
14. Piaget J. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Collected psychological works]. Moscow: Prosveshchenie, 1969. 659 p. (In Russ.)
15. Podd'yakov N.N. Myshlenie doshkol'nika [Thinking of preschooler]. Moscow: Pedagogika, 1977. 277 p.
16. Matyushkin A.M. (ed.) Psikhologiya myshleniya. [Psychology of thinking]. Moscow: Progress, 1965. 533 p.
17. Subbotskii E.V. Vospriyatie doshkol'nikami neobychnykh yavlenii [Perception of unusual phenomena by preschoolers]. *Vestnik Mosk. un-ta. Ser. 14. Psikhologiya* [Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology], 1984, no. 1, pp. 17–31

For citation:

Veraksa N.Ye. Representation of Objective Situations in Preschool Children. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp.100–119. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110310

* Veraksa Nikolay Yevgenyevich, PhD in Psychology, professor, dean of the Faculty of Educational Psychology, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russia. E-mail: neveraksa@gmail.com

18. Subbotskii E.V. Stroyashcheesya soznanie [Shaping consciousness]. Moscow: Smysl, 2007. 424 p.
19. Teplov B. M. Izbrannye trudy: V 2-kh t. T. 1. [Collected works: in 2 volumes. V. 1]. Moscow: Pedagogika, 1985. 328 p.
20. Freud S. Psikhopatologiya obydennoi zhizni [Psychopathology of common life]. Moscow: AST, 2010. 256 p. (In Russ.)
21. Gal'perin P.Ya. (eds.) Khrestomatiya po istorii psikhologii. Period otkrytogo krizisa [Collected works on history of psychology. Period of open crisis]. Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta, 1980. 364 p. (In Russ.)
22. Shibutani T. Sotsial'naya psikhologiya. [Social psychology]. Rostov on Don: Feniks, 1998. 539 p.
23. E.Thorndayk, John B.Watson. Osnovnye napravleniya psikhologii v klassicheskikh trudakh. Bihaviorizm. [Main trend of psychology in classical works. Bihaviorism]. Moscow: AST-LTD, 1998. 704 p. (In Russ.)
24. Apperly I., Williams E., Williams J. Three- to Four-Year-Old's Recognition That Symbols Have a Stable Meaning: Pictures Are Understood Before Written Words. *Child Development*, 2004, no. 5, pp. 1510–1522.
25. Bialystok E., Senman L. Executive processes in appearance-reality tasks: the role of inhibition of attention and symbolic representation. *Child Development*, 2004, no. 75, pp. 167–178.
26. DeLoache J.S. Symbolic development. In Goswami U. (ed.). *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*. Blackwell, 2002, pp. 206–226.
27. Pascual-Leone J. Organizational Processes from Neo-Piagetian Theories: A Dialectical Causal Account of Cognitive Development. *International Journal of Psychology*, 1987, no. 22, pp. 531–570.
28. Phelps, K.E., Woolley, J.D. The Form and Function of Young Children's Magical Beliefs. *Developmental Psychology*, 1994, no. 3, pp. 385–394.
29. Piaget J. Las formas elementales de la dialectica. Barcelona, –1982. 216 p.
30. Piaget J. Play, Dreams and Imitation in Childhood. New York: W.W. Norton and Company, Inc. 1962.
31. Subbotsky, E.V. Early rationality and magical thinking in preschoolers: space and time. *British Journal of Developmental Psychology*, 1994, no. 12, pp. 97–108.
32. Veraksa N. Modern trends in early childhood education development in the natural vs cultural paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2014, no. 5, pp. 585–589.

Место и функции социальной поддержки в структуре личностных ресурсов лиц с ограниченными возможностями здоровья

Д.А. Леонтьев*,

НИУ ВШЭ; МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
dleon@mail.ru

А.А. Лебедева**,

НИУ ВШЭ; ИПИИО МГППУ; ЦССВ «Вера. Надежда. Любовь», Москва, Россия,
aalebedeva@hse.com

Т.А. Силантьева***,

НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
tanyasilantieva@ya.ru

Статья посвящена анализу понимания социальной поддержки лиц с ограниченными возможностями здоровья, описана ее роль в развитии и поддержании баланса субъективного благополучия личности людей, находящихся в ситуации инвалидности. Будучи сама особым внешним ресурсом преодоления неблагоприятных условий развития, социальная поддержка находится в непрерывной связи и взаимозависимости с психологическими ресурсами личности. Основной особенностью феномена социальной поддержки является то, что она предполагает активность самого субъекта, направленную на самостоятельное преодоление трудной жизненной ситуации. При дефиците телесных ресурсов, наблюдающемся в ситуации физических ограничений здоровья, возрастает роль макро- и микросоциальных ресурсов в поддержании психологического благополучия человека. В ситуации же дефицита и социальных, и телесных ресурсов основной «удар» принимает на себя личность. Эмпирическое исследование посвящено тому, в каких отношениях находятся микросоциальные ресурсы (поддержка близких и родственников, удовлетворенность этой поддержкой) и психологические ресурсы устойчивости и саморегуляции личности. В исследовании приняли участие 210 испытуемых (48 учащихся с ОВЗ, 162 условно здоровых учащихся). В результате исследования были найдены различия между подвыборками с низкими и высокими показателями параметров социальной поддержки, свидетельствующие главным образом о том, что оценка и восприятие поддержки вносит вклад в психологические ресурсы преодоления и саморегуляции, запуская и/или усиливая имеющийся потенциал личности.

Ключевые слова: социальная поддержка, ограниченные возможности здоровья, субъективное благополучие, личностные ресурсы.

Для цитаты:

Леонтьев Д.А., Лебедева А.А., Силантьева Т.А. Место и функции социальной поддержки в структуре личностных ресурсов лиц с ограниченными возможностями здоровья // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 120–134. doi: 10.17759/chp.2015110311

* Леонтьев Дмитрий Алексеевич, доктор психологических наук, заведующий международной лабораторией позитивной психологии личности и мотивации, НИУ ВШЭ; профессор кафедры общей психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: dleon@mail.ru

** Лебедева Анна Александровна, кандидат психологических наук, научный сотрудник международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации, НИУ ВШЭ; старший научный сотрудник городского ресурсного центра по содействию инклюзивному образованию, ИПИИО МГППУ; педагог-психолог ЦССВ «Вера. Надежда. Любовь», Москва, Россия. E-mail: aalebedeva@hse.com

*** Силантьева Татьяна Андреевна, магистрант, НИУ ВШЭ, Москва, Россия. E-mail: tanyasilantieva@ya.ru

На сегодняшний день вполне общепринято представление о важнейшей роли социального окружения в поддержании психологического благополучия людей, их развития во всех возможных его пониманиях, а также в совладании с неблагоприятными обстоятельствами. В прикладных контекстах наиболее содержательно нагруженным выступает понятие социальной поддержки. Качеству социальной поддержки, безусловно, отводится ведущая роль в развитии и поддержании баланса субъективного благополучия личности людей, находящихся в неблагоприятной ситуации, в частности, в ситуации физических ограничений здоровья.

Вместе с тем социальная поддержка не является изолированным фактором. Будучи внешним ресурсом преодоления неблагоприятных ситуаций, она вступает в сложное взаимодействие с ресурсами самой личности [15]. В теоретической модели развития личности в неблагоприятных условиях [17; 18] рассмотрены возможные формы этого взаимодействия: введено различие макросоциальных и микросоциальных ресурсов и условий развития и сформулированы гипотезы о взаимной компенсации различных категорий ресурсов развития. К микросоциальным ресурсам относятся создаваемые обществом формы и институты поддержки, в том числе законодательные акты и социальное вспомоществование людям, нуждающимся в поддержке. В свою очередь, к микросоциальным можно отнести ресурсы непосредственного социального окружения, т. е. поддержку родных и близких.

При дефиците телесных ресурсов (а именно с этой ситуацией мы встречаемся у людей с инвалидностью) влияние социальных ресурсов на психологическое благополучие естественным образом возрастает. Когда в дефиците оказываются макросоциальные ресурсы, то увеличивается роль микросоциальных ресурсов, так как поддержка близкого окружения становится здесь основным путем компенсации недостатка. Вместе с тем при общем дефиците социальных ресурсов возрастает роль ресурсов самой личности.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы проверить эти предположения, опираясь на материалы исследований, проводившихся в лаборатории проблем развития личности лиц с ОВЗ ИПИИО МГППУ.

Понимание социальной поддержки в отечественной и мировой науке

В современной психологии и социальной работе сравнительно общепринятым является понимание социальной поддержки как доступных социальных ресурсов, предоставленных непрофессионалами в формальных группах поддержки и неофициальных помогающих отношениях [34].

Говоря о поддержке, которая оказывается лицам с ограниченными возможностями здоровья в России, стоит подчеркнуть, что основной формой этой под-

держки, как правило, является социальная помощь. Сюда относятся многочисленные государственные программы по улучшению мобильности лиц с ОВЗ, по организации для них более доступной среды, по предоставлению им возможностей получать среднее, средне-специальное и высшее образование и т. п. (подробнее см.: Алехина, Вачков [3]).

Таким образом, речь идет о развитии и обогащении макросоциальных ресурсов, что, безусловно, играет ключевую роль при обсуждении проблемы ограничения возможностей здоровья в широком социальном контексте.

При изучении последствий инвалидности в более узком психологическом смысле стоит вспомнить, что еще Л.С. Выготский, следуя адлеровским идеям о компенсаторном характере преодоления органической неполноценности, утверждал: «реакция личности на дефект» разворачивается в рамках определенного социального контекста, в рамках той или иной социальной ситуации развития [5]. Любое физическое нарушение реализуется в жизни человека в первую очередь как «социальный вывих», и, следуя основному закону психического развития, появляется сначала в социальном плане, в «драме» отношений с миром, и только затем становится объективным переживанием самой личности [там же]. Это означает, что для любого человека в ситуации болезни, инвалидности или иной тяжелой физической данности, разворачивающаяся драма является основной площадкой социальных и личностных изменений. Иными словами, инвалидность, будучи ограничением возможностей здоровья, является источником постоянной необходимости в трансформации жизненного мира и самой личности. Реализация данной необходимости требует некоторой помощи, поддержки близких, который станет для человека с ОВЗ неким мостиком, соединяющим его с миром возможностей. Важно, что глубина инвалидности задает и глубину помощи, в которой нуждается человек.

В этом социальном контексте можно выделить два основных источника непосредственной социальной поддержки человеку с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) — это близкие родственники и помощники (тьюторы), ставшие почти членами семьи, а также профессиональные и духовные наставники (педагоги, тренеры, психологи и др.). Примеры многочисленных историй людей, полноценно реализовавшихся, невзирая на физические ограничения, дают основания сделать вывод о чрезвычайной значимости социального фактора, который особенно сильно проявляет себя на ранних этапах детского развития в ситуации инвалидности.

Однако важнейшей особенностью социальной поддержки, отличающей ее от социальной защиты и помощи, является то, что она характеризуется активностью самого субъекта, направленной на самостоятельное преодоление сложной жизненной ситуации. М.Г. Краско предлагает считать, что «...социальная поддержка представляет собой такое взаимодействие социальных субъектов, когда один из них, прояв-

ляя собственную активность в преодолении трудностей, получает помощь от других субъектов для ускорения процесса социальной реабилитации, связанной с восстановлением самостоятельности в своем функционировании и развитии» [12, с. 11]. Такая активность субъекта при принятии социальной поддержки, его готовность к изменениям, к движению навстречу этой помощи является, на наш взгляд, основной предпосылкой эффективности преодоления ограничений возможностей здоровья на пути к раскрытию своего потенциала.

Обратившись к истории сопровождения и обучения слепоглухонемых детей, проведенных в XX в. под руководством И.А. Соколянского и А.И. Мещерякова, мы видим, что формирование личности, идущее по пути позитивных компенсаций дефекта, наиболее эффективно происходит за счет личных усилий самого ребенка в условиях «совместно-разделенных действий» [23]. «Создавая условия для самоопределения ребенка, взрослому следует занимать позицию сотрудника, готового оказать помощь, но не определяющего полностью содержание совместной деятельности» [8, с. 100]. Задача наставников заключается в передаче активности на «сторону ребенка» с целью формирования его как субъекта деятельности, самостоятельности, самоизменения [11, с. 49]. Иными словами, истинная поддержка наставника представляет собой диалогичные, субъект-субъектные отношения, всегда опосредованные неким общим смыслом [16]. Этим смыслом, по мнению А.В. Суворова, является стремление к духовному развитию. Анализируя используемое Э.В. Ильенковым понятие «духовный труд» (в противовес материальному), А.В. Суворов указывает на необходимость развития человечности и чуткости как основ духовного и личностного начал в человеке, как наиболее важного и необходимого условия подлинного благополучия [28; 29].

Итак, социальная поддержка лиц с ОВЗ отличается необходимостью сбалансированного, тонкого и аккуратного «руководства» в условиях «совместно-разделенной деятельности» [23]. Активная и творческая жизнь, а также личностные усилия становятся первостепенными факторами субъективного благополучия человека с инвалидностью.

В таком ракурсе роль близкого «другого» расширяется. Задачей поддержки становится здесь не только «подставить плечо» и «не дать упасть» нуждающемуся [24, с. 534], но и стать «функциональным органом», открывающим возможности постижения мира, а также самопознания саморазвивающейся личности. Социальная поддержка несет особый смысл для людей с инвалидностью. Значимый другой, по существу, выступает для них неким инструментом, культурным орудием, медиатором, психологический смысл которого заключается в выполнении роли опосредствования при решении конкретных задач в жизнедеятельности субъекта с ОВЗ [13]. «Человек, сливаясь с медиатором, образует новый функциональный орган, новое сочетание сил, способное осуществить определенное достижение» [9, с. 18].

Таким образом, социальная поддержка не сводится к предоставлению нуждающемуся человеку необходимых ему ресурсов. Важнейшей ее составляющей является вовлечение субъекта в построение функциональной системы совместно-разделенной деятельности. Несколько упрощая, можно сказать, что готовность субъекта к принятию социальной поддержки и активному участию в выстраивании соответствующей деятельности является не менее важным фактором, чем готовность и возможность социального окружения эту поддержку предоставить. Таким образом, в нашем понимании социальная поддержка, наряду с предоставлением ресурсов, включает в себя фасилитацию принятия субъектом поддержки и его вовлечения в деятельность по ее использованию. Именно этим обусловлена значимость выполненного нами исследования.

Некоторые эмпирические исследования социальной поддержки

Более частные исследования социальной поддержки принадлежат зарубежным психологам. Они считают феномен социальной поддержки многоуровневым конструктом, к которому возможны различные подходы: а) со стороны объема получаемой поддержки; б) частоты получения поддержки (фактической или ожидаемой); в) количества (размер социальной сети) и качества оказываемой поддержки (удовлетворенность полученной поддержкой); г) источников поддержки; а также д) ее вида.

Авторы говорят о сети социальной поддержки, т. е. о структурах, содержащих ресурсы потенциальной помощи [42]. При этом социальная сеть рассматривается через те блага, которые человек получает в процессе взаимодействия с участниками сети. Принятие социальной поддержки предполагает уверенность в том, что другой может проявить заботу, участие, уважение и понимание. Измерение принятой социальной поддержки включает в себя два параметра: 1) знание, что существует достаточное количество людей, к которым можно обратиться за помощью в случае необходимости; 2) удовлетворенность этой доступной поддержкой [там же].

В исследовании количества и качества социальной поддержки у подростков со зрительными нарушениями [39] было показано, что, несмотря на то, что у этих испытуемых более узкие социальные сети, чем в контрольной группе, они удовлетворены качеством поддержки, получаемой в основном от семьи и друзей. Именно эта поддержка дает им силы преодолевать трудности и мотивирует к более активному включению в социум. Без поддержки близких инвалиды более склонны к самоизоляции. Таким образом, ресурс социальной поддержки для них особенно важен.

Согласно теории сохранения ресурсов и теории социальной поддержки, люди предпочитают запасать и сохранять ресурсы [38]. С.Е. Хобфол определяет ресурсы как объекты, внутренние условия, личност-

ные особенности или энергию, ценные сами по себе, как для личности, так и для общества, или служащие средством достижения значимых целей и результатов. В случае недостатка ресурсов или неэффективности их применения человек испытывает стресс. Точнее, стресс и его последствия зависят от того, насколько ресурсы соответствуют запросам [38; 10].

Социальная поддержка, рассматриваемая в качестве основного социального ресурса, имеет две основные функции — самоопределения и опосредования наличных ресурсов субъекта и приобретения новых. Стресс является следствием угрозы потери ресурсов, актуального недостатка ресурсов или неуверенности в их получении, а социальная поддержка служит источником для других ресурсов. Эффективное преодоление стресса обеспечивается за счет творческого, разумного использования имеющихся ресурсов и оценивается по показателям эффективности затрат энергии и ресурсов, достижения цели противодействия стрессу и восстановления функционального состояния, а также таких аспектов личностного развития, как повышение самоуважения и благополучия [10].

Обобщая вышесказанное, мы предполагаем, что социальная поддержка может рассматриваться не столько как внешняя характеристика среды (предоставленная поддержка, социальный капитал, потенциал поддержки социальной сети, размер социальной сети), сколько как ресурс, ценность которого и удовлетворенность которым определяется не только его наличием, но также целями и запросами личности, которая, в свою очередь, может характеризоваться разной готовностью запрашивать поддержку и способностью ее использовать.

Влияние параметров социальной поддержки на ресурсы личности

Исследование проводилось в 2011 г. на базе Московского городского психолого-педагогического университета с целью выявления психологических особенностей, способствующих успешной адаптации и субъективному благополучию лиц с ОВЗ. В исследовании принимали участие студенты факультета информационных технологий и учащиеся социально-педагогического колледжа МГППУ.

Выборка испытуемых с ОВЗ составила 48 человек (27 студентов университета и 21 учащийся колледжа, из них 14 девушек и 34 юноши, средний возраст $18 \pm 1,6$ лет). Выборка условно здоровых испытуемых составила 162 человека (79 студентов университета и 83 учащихся колледжа, из них 102 девушки и 60 юношей, средний возраст $18,5 \pm 1,5$ лет). Таким образом, всего в исследовании приняло участие 210 человек.

Методики. В исследовании для сбора данных была использована *батарея психодиагностических методик*:

1. *Шкала удовлетворенности жизнью / SWLS (Satisfaction with Life Scale)* Э. Динера и др. [36] в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина [26], предназ-

начена для изучения когнитивной оценки соответствия жизненных обстоятельств ожиданиям индивида. Содержит 5 пунктов, оцениваемых по 7-балльной шкале, которые дают один показатель интегральной оценки удовлетворенности жизнью в целом.

2. *Шкала субъективного счастья* С. Любомирски [40] в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина [26], измеряет эмоциональное переживание индивидом собственной жизни и ее течения. Содержит 5 пунктов, оцениваемых по 7-балльной шкале, которые дают один показатель субъективной оценки общего переживания счастья.

3. *Шкала диспозиционной витальности* Р. Райана и С. Фредерик [43] в апробации Д.А. Леонтьева, Л.А. Александровой [1; 2], диагностирует осознанное переживание человеком своей наполненности энергией и жизнью. Шкала состоит из 7 пунктов, оцениваемых по 7-балльной шкале, и дает один показатель.

4. *Тест смысложизненных ориентаций СЖО* Д.А. Леонтьева [14] — авторская модификация, разработанная на основе теста «Purpose in Life» Дж. Крамбо и Л. Махолика [35] с существенными изменениями. Содержит 20 пар утверждений, предлагающих выбор между двумя утверждениями с оценкой степени определенности этого выбора по 7-балльной шкале. Помимо общего показателя осмысленности жизни, содержит 5 субшкал, отражающих отдельные его компоненты (смысложизненные ориентации), а именно: 1) процесс, или эмоциональная насыщенность настоящего; 2) цели, или наличие осмысленной перспективы будущего; 3) результат, или удовлетворенность самореализацией в прошлом; 4) локус контроля — Жизнь, или убежденность в принципиальной возможности влиять на события; 5) локус контроля — Я, или убежденность в собственной способности влиять на события.

5. *Тест жизнестойкости* С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой [20], направлен на изучение ресурса жизнестойкости, позволяющего эффективно справляться со стрессовыми и сложными жизненными ситуациями. Методика диагностирует компоненты жизнестойкости: вовлеченность (установка на участие в происходящих событиях), контроль (установка на активность по отношению к событиям жизни) и принятие риска (установки по отношению к трудным или новым ситуациям как возможности получить новый опыт).

6. *Опросник толерантности к неопределенности* Д. Маклейна [41] в адаптации Е.Г. Луковицкой [21; 25], измеряет готовность субъекта включаться в неопределенные, новые или не имеющие однозначной интерпретации ситуации и представление о способности успешно действовать в них. Содержит 22 пункта, отражающих позитивное и негативное отношение к новизне, сложным задачам и неопределенным ситуациям, которые испытуемые оценивают по 7-балльной шкале.

7. *Шкала общей самоэффективности* Р. Шварцера и М. Ерусалема в адаптации В.Г. Ромека [30], диагностирует веру в себя и в свой личностный и ин-

теллеktуальный потенциал, а также представления о собственной эффективности. Под самооэффективностью понимается генерализованное убеждение индивида в его способности достигать целей в различных ситуациях. Опросник содержит 10 утверждений, которые оцениваются по 4-балльной шкале.

8. *Опросник копинг-стратегий COPE* [33] в адаптации Гордеевой, Е.Н.Осина, Е.И. Рассказовой и др. [6; 27], предназначен для диагностики диспозиционных стилей преодоления трудностей. Полная версия опросника состоит из 60 пунктов, объединенных в 15 шкал, каждая из которых содержит 4 пункта. Содержит шкалы: позитивное переформулирование и личностный рост, мысленный уход от проблемы, концентрация на эмоциях и их активное выражение, использование инструментальной социальной поддержки, активное совладание, отрицание, обращение к религии, юмор, поведенческий уход от проблемы, сдерживание, использование эмоциональной социальной поддержки, принятие «успокоительных», подавление конкурирующей деятельности, планирование.

9. *Опросник посттравматического роста (ПТР)* в адаптации М.Ш. Магомед-Эминова [22], направлен на измерение уровня посттравматического роста. Посттравматический рост понимается как позитивные изменения, возникшие у человека, испытавшего травматический стресс. Опросник содержит 21 утверждение, шкала ответов строится по 6-балльной шкале (от 0 до 5 баллов). Методика включает 5 шкал: 1) отношение к другим; 2) новые возможности; 3) сила личности; 4) духовные изменения; 5) повышение ценности жизни. С помощью нормативной таблицы определяется индекс и интенсивность посттравматического роста по каждому фактору в отдельности и суммарному баллу всего опросника.

10. *Опросник «Ориентация на действие или состояние» (ОДС)*, представляет собой русскоязычную адаптацию опросника НАКЕМР Ю. Куля [4] и включает в себя 3 шкалы, которые служат для оценки диспозиционной ориентации человека на действие или состояние в ситуации реализации намерения, неудачи и принятия решения. Снижение показателей по этим шкалам отражает ориентацию на состояние, повышение шкал — ориентацию на действие. При ориентации на состояние человек склонен застревать на своих эмоциях, а при ориентации на действие проявляет инициативу, способность отключаться от посторонних воздействий, блокировать действие внутренних и внешних раздражителей, стремление к конструктивному преодолению трудностей. При ориентации на состояние характерны трудности при инициации действия, мысли о незавершенных действиях или о свершившихся неудачах.

11. *Методика оценки осознанного присутствия (МООП)* — адаптация Д.А. Леонтьевым методики MAAS (Mindful Attention Awareness Scale [31]). Эта одношкальная методика диагностирует способность к осознанному присутствию (mindfulness), которое определяется как «открытое или восприимчивое осознание и внимание к тому, что происходит в на-

стоящий момент» [32, С. 116] (см. подробнее: Леонтьев, Аверина [19]).

12. *Анкета, направленная на выявление в личном опыте испытуемых психотравмирующих ситуаций.* В анкете задавались следующие вопросы.

- Попадали ли Вы в прошлом в серьезную аварию?
- Ставился ли Вам диагноз тяжелой или неизлечимой болезни?
- Переживали ли Вы внезапную утрату?
- Сталкивались ли Вы с угрозой серьезного ранения или смерти?
- Были ли Вы свидетелем того, как подобные события переживали другие люди?
- Было ли в Вашей жизни что-то еще, что переживалось очень сильно, но о чем не хотелось бы говорить?

Полученные баллы суммировались.

13. *Анкета, направленная на выявление значимых целей испытуемых.* В анкете задавался вопрос «Чего бы Вы хотели добиться в жизни?». Инструкцией допускалось, чтобы испытуемый мог выбрать несколько вариантов ответов, а также был предусмотрен пункт для самостоятельного заполнения «другое». Испытуемому предлагался следующий перечень целей: экономическая самостоятельность, высокий общественный статус, интересные знакомства, возможность посмотреть мир, свобода, высокий профессионализм, самосовершенствование, творческая самореализация, счастливая семья, душевная гармония, общественное признание, материальное благополучие. Полученные баллы суммировались.

14. *Опросник социальной поддержки SSQ* [44]. Методика направлена на измерение помощи, ожидаемой личностью от членов своей социальной сети в трудных жизненных ситуациях. Методика выясняет число, инициалы или имена участников сети, которые предоставили бы данные типы поддержки, сопровождаемые такой оценкой удовлетворения, как «мера, которая дает вам поддержку таким образом». Следовательно, SSQ дает информацию о нескольких участниках сети, но единый подход к оценке удовлетворительности их помощи устраняет важные различия среди источников поддержки. Авторы методики обнаружили, что лица с высоким уровнем ожидаемой помощи более точно и позитивно оценивают себя и других, используют более эффективные стратегии совладания и более успешны в межличностном плане. Если ожидаемую поддержку рассматривать в качестве проявления социального оптимизма или как особый аттитюд к членам социальной сети, то ее можно считать личностной характеристикой [7]. Нами была использована краткая форма SSQ6 [45] включающая шесть вопросов и имеющая три итоговых показателя (как и в полной версии): общее количество указанных членов сети, близость сети и общую удовлетворенность полученной или получаемой помощью.

Целью данного эмпирического исследования было выявление того, на выраженность каких ресурсов влияет тот или иной показатель социальной поддержки, полученный с помощью методики Сарасона. Для этого группы учащихся с ОВЗ и их условно здоровых сверстников были разбиты по медиане на подгруппы:

а) по показателю размера социальной сети (широкая/узкая); б) по показателю близости социальной сети (много ли родственников среди лиц, оказывающих поддержку); в) по показателю удовлетворенности получаемой социальной поддержкой (высокая/низкая удовлетворенность). Далее подгруппы с высокими и низкими показателями различных измерений социальной поддержки сравнивались с помощью непараметрического критерия U Манна–Уитни по выраженности измеряемых нами ресурсов личности.

Результаты и их обсуждение

1. Рассмотрим различия в выраженности личностных ресурсов условно здоровых и лиц с ОВЗ *при разном размере сети социальной поддержки*.

В группе *лиц с ОВЗ* обнаруживаются статистически достоверные различия между подгруппами с «широкой» и «узкой» социальной сетью, представленные в табл. 1.

Испытуемые с ОВЗ, имеющие узкий и широкий круг социальной поддержки, не различаются по параметрам, относящимся к ресурсам устойчивости. Различия между данными подгруппами обнаруживаются только по выраженности ресурсов саморегуляции (осознанное присутствие, ориентация на действие, конструктивные копинги), которые выше у учащихся с широкой социальной сетью. Иными словами, студенты с ОВЗ, имеющие широкий круг поддержки, чаще осознают себя в настоящем, чаще обращаются за инструментальной социальной поддержкой (советом или фактической помощью), более склонны к активному преодолению трудностей, ориентированы на действие при планировании.

Таким образом, размер социальной сети в группе лиц с ОВЗ позитивно сказывается на применении ресурсов саморегуляции (самоизменения).

Рассмотрим статистически достоверные различия, обнаруженные между аналогичными подгруппами с «широкой» и «узкой» социальной сетью в группе условно здоровых (табл. 2).

Таблица 1
Сравнительный анализ подгрупп с широкой и узкой социальной сетью (испытуемые с ОВЗ)

№ п/п	Переменная	Подгруппа	Средний ранг	Значимость различий	
				Критерий U Манна–Уитни	ρ
1	Осознанное присутствие	Узкая соц. сеть	18,58	146,000	0,006
		Широкая соц. сеть	29,65		
2	Позитивная переоценка (COPE)	Узкая соц. сеть	20,52	188,000	0,038
		Широкая соц. сеть	28,83		
3	Инструментальная социальная поддержка (COPE)	Узкая соц. сеть	19,90	172,500	0,017
		Широкая соц. сеть	29,50		
4	Активное совладание (COPE)	Узкая соц. сеть	20,48	187,000	0,037
		Широкая соц. сеть	28,87		
5	Юмор (COPE)	Узкая соц. сеть	18,68	142,000	0,002
		Широкая соц. сеть	30,83		
6	Ориентация на действие при планировании	Узкая соц. сеть	19,96	174,000	0,017
		Широкая соц. сеть	29,43		

Примечание: «жирным» шрифтом выделен более высокий средний ранг.

Таблица 2
Сравнительный анализ подгрупп с широкой и узкой социальной сетью (условно здоровые испытуемые)

№ п/п	Переменная	Подгруппа	Средний ранг	Значимость различий	
				Критерий U Манна–Уитни	ρ
1	Удовлетворенность жизнью	Узкая соц. сеть	68,98	2173,500	0,000
		Широкая соц. сеть	96,02		
2	Счастье	Узкая соц. сеть	68,59	2139	0,000
		Широкая соц. сеть	96,48		
3	Витальность	Узкая соц. сеть	72,36	2467	0,008
		Широкая соц. сеть	92,10		
4	СЖО (общий показатель)	Узкая соц. сеть	67,20	2018,500	0,000
		Широкая соц. сеть	98,09		
6	Жизнестойкость (общий показатель)	Узкая соц. сеть	71,52	2394,000	0,004
		Широкая соц. сеть	93,08		
6	Эмоциональная социальная поддержка (COPE)	Узкая соц. сеть	73,09	2530,500	0,013
		Широкая соц. сеть	91,26		
7	Отношение к другим (посттравматический рост)	Узкая соц. сеть	73,04	2526,500	0,013
		Широкая соц. сеть	91,31		

Примечание: «жирным» шрифтом выделен более высокий средний ранг.

Мы видим, что размер социальной сети в группе условно здоровых больше сказывается на других переменных, а именно, относящихся к категории ресурсов устойчивости, в числе которых, в первую очередь, — удовлетворенность жизнью, счастье, витальность, осмысленность жизни, жизнестойкость.

Подгруппы условно здоровых с широким и узким кругом поддержки практически не различаются между собой по частоте применения стратегий совладания. Единственная копинг-стратегия, которую чаще используют те, кто имеет более широкую социальную сеть — это стратегия обращения за эмоциональной социальной поддержкой. Условно здоровые испытуемые с широким кругом поддержки склонны к изменению своего отношения к другим людям в результате посттравматического роста. Данный параметр оказался незначимым в группе лиц с ОВЗ, что может свидетельствовать о большей независимости у них ресурсов трансформации от социальных ресурсов.

В целом для условно здоровых широкая сеть поддержки означает достаточность ресурсов устойчивости, что явно определяется большим количеством выбираемых ими целей в жизни, а также более высокими показателями личностного потенциала. Для лиц с ОВЗ большее количество людей, к которым они могут обратиться за помощью, означает вклад этого параметра в компоненты саморегуляции, активные стратегии совладания.

Эти выводы позволяют резюмировать, что:

1) в группе лиц с ОВЗ широта сети социальной поддержки вносит вклад в применение активных стратегий совладания, а также других ресурсов саморегуляции личности;

2) в группе условно здоровых размер сети социальной поддержки соотносится с ресурсами устойчивости личности, обеспечивая стабильность психологической ситуации.

Можно предположить, что количество людей, оказывающих социальную поддержку условно здоровым, является своего рода опорой личности, способствует ее сохранению. При этом для лиц с ОВЗ этот же параметр обретает иное психологическое содержание: чем больше круг поддержки у человека, тем более он склонен к использованию ресурсов саморегуляции.

2. Широта социальной сети и размер сети поддержки, оказываемой близкими родственниками, относятся к объективным показателям социальной поддержки. Наименее вариабельной характеристикой выступает именно сеть поддержки от родственников, т. е. она выступает самым стабильным параметром социальной поддержки.

Рассмотрим различия в выраженности личностных ресурсов условно здоровых и лиц с ОВЗ **в зависимости от близости сети поддержки.**

Для проверки роли вклада поддержки от родственников среди лиц с ОВЗ и условно здоровых были сопоставлены две подгруппы: испытуемые с большим и малым количеством помогающих родственников (табл. 3).

Как видно из табл. 3, испытуемые с ОВЗ, имеющие более широкий круг поддержки **родственников** обладают большей склонностью к посттравматическому росту, а также чаще прибегают к использованию целого ряда стратегий совладания, таких как планирование, активное совладание, мысленный уход, подавление конкурирующей активности, сдерживание, инструментальная и эмоциональная соц-

Таблица 3

Сравнительный анализ подгрупп в зависимости от количества родственников (испытуемые с ОВЗ)

№ п/п	Переменная	Подгруппа	Средний ранг	Значимость различий	
				Критерий U Манна–Уитни	ρ
1	Посттравматический рост (общий показатель)	Мало родств.	17,80	120,000	0,001
		Много родств.	31,78		
2	Инструментальная соцподдержка (COPE)	Мало родств.	17,52	113,000	0,000
		Много родств.	32,09		
3	Эмоциональная соцподдержка (COPE)	Мало родств.	18,02	125,500	0,001
		Много родств.	31,54		
4	Активное совладание (COPE)	Мало родств.	19,38	159,500	0,008
		Много родств.	30,07		
5	Позитивная переоценка (COPE)	Мало родств.	20,46	186,500	0,035
		Много родств.	28,89		
6	Планирование (COPE)	Мало родств.	18,34	133,500	0,001
		Много родств.	31,20		
7	Мысленный уход (COPE)	Мало родств.	18,90	147,500	0,004
		Много родств.	30,59		
8	Обращение к религии (COPE)	Мало родств.	20,20	180,000	0,026
		Много родств.	29,17		
9	Сдерживание (COPE)	Мало родств.	19,98	174,500	0,017
		Много родств.	29,41		
10	Подавление конкурирующей активности (COPE)	Мало родств.	19,80	170,000	0,015
		Много родств.	29,61		

Примечание: «жирным» шрифтом выделен более высокий средний ранг.

поддержка. Такие копинги, как позитивная переоценка и обращение к религии также имеют тенденцию более часто использоваться лицами с ОВЗ.

Возможно, такие результаты объяснимы тем, что для людей с инвалидностью семья является основной социальной ситуацией развития, формирующей и почти целиком определяющей их жизнь. Как видно из исследования, число поддерживающих родственников является неотъемлемой частью работы ресурсов саморегуляции лиц с ОВЗ, а также напрямую определяет возможности посттравматического роста.

Рассмотрим статистически достоверные различия, обнаруженные между подгруппами с малым и большим числом поддерживающих родственников в группе условно здоровых (табл. 4).

По-прежнему, как и при анализе подгрупп по размеру общей сети поддержки, у здоровых, имеющих большее количество родственников, повышены ресурсы устойчивости: выше удовлетворенность жизнью, показатель осмысленности процесса жизни по методике СЖО и выше показатели счастья. Вместе с тем, они чаще используют такие стратегии совладания, как обращение к религии, а также отрицание трудностей и юмор. Интересно, что «семейным» испытуемым свойственно как чаще отрицать жизненные трудности, так и успешно изменяться в результате психотравмирующего опыта.

Однако стоит обратить внимание на то, что более половины найденных отличий значимы только на уровне $p < 0,05$. Если мы введем более строгий критерий $p < 0,01$, то различия будут касаться только двух показателей: удовлетворенности социальной поддержкой и копинг-стратегии обращения к религии. Иными словами, условно здоровые испытуемые, имеющие большой круг поддерживающих родственников больше довольны поддержкой в целом и чаще обращаются к Богу. Возможно, что религиозные фигуры здесь включаются в круг близких, выступают ресурсами виртуальной поддержки. У испытуемых с ОВЗ при введении более жесткого критерия $p < 0,01$ шесть из десяти раз-

личий останутся значимыми, четыре из них значимы даже при $p < 0,001$. Таким образом, и показатели близости сети поддержки также заметно больше сказываются на личностных особенностях лиц с ОВЗ.

Таким образом, для лиц с ОВЗ мы снова наблюдаем вклад поддержки от родственников в ресурсы саморегуляции, т. е. семья для них становится платформой, помогающей запускать ресурсы саморегуляции, в том числе трансформации личности. В то же время для условно здоровых более характерно то, что большее число родственников помогает испытывать большую удовлетворенность от жизни, однако зависимость саморегуляции от числа родных уже не столь однозначна, сколь мы видим у лиц с ОВЗ.

3. Различия в выраженности личностных ресурсов условно здоровых и лиц с ОВЗ *по критерию удовлетворенности социальной поддержкой*.

Опросник исследования социальной поддержки Сарасона выявляет и субъективный компонент поддержки, а именно, субъективную удовлетворенность получаемой поддержкой. От субъективной оценки полезности поддержки зависит, будет ли человек обращаться за ней вновь. Если же мы говорим о субъективной удовлетворенности социальной поддержкой, то это, скорее, интериоризированный социальный ресурс.

Испытуемые обеих выборок (с ОВЗ и условно здоровые) были разбиты на подгруппы с низкой и высокой удовлетворенностью социальной поддержкой. Сравнительный анализ показал следующее (табл. 5).

Итак, можно увидеть, что в группе лиц с ОВЗ, высоко оценивающих получаемую поддержку, более высокими являются показатели счастья, удовлетворенности жизнью, витальности, осмысленности, осознанного присутствия, самоэффективности, более частое использование стратегий юмора и позитивной переоценки. Таким образом, ресурсы устойчивости в группе лиц с ОВЗ базируются на удовлетворенности социальной поддержкой. Этот факт является, на наш взгляд, очень интересным. Иными сло-

Таблица 4

Сравнительный анализ подгрупп в зависимости от количества родственников (условно здоровые)

№ п/п	Переменная	Подгруппа	Средний ранг	Значимость различий	
				Критерий U Манна-Уитни	ρ
1	Счастье	Мало родств.	74,20	2689,500	0,047
		Много родств.	88,80		
2	Удовлетворенность жизнью	Мало родств.	72,06	2515,500	0,010
		Много родств.	90,94		
3	Осмысленность процесса (СЖО)	Мало родств.	73,52	2634,500	0,030
		Много родств.	89,48		
4	Посттравматический рост (общий показатель)	Мало родств.	73,28	2614,000	0,025
		Много родств.	89,32		
5	Отрицание трудностей (COPE)	Мало родств.	73,02	2593,000	0,020
		Много родств.	89,98		
6	Обращение к религии (COPE)	Мало родств.	69,24	2287,000	0,001
		Много родств.	93,76		
7	Юмор (COPE)	Мало родств.	73,94	2668,000	0,039
		Много родств.	89,06		

Примечание: «жирным» шрифтом выделен более высокий средний ранг.

Таблица 5

Сравнительный анализ подгрупп в зависимости от удовлетворенности социальной поддержкой
 (испытуемые с ОВЗ)

№ п/п	Переменная	Подгруппа	Средний ранг	Значимость различий	
				критерий U Манна–Уитни	ρ
1	Счастье	Низкая удовл.	20,50	192,000	0,047
		Высокая удовл.	28,50		
2	Удовлетворенность жизнью	Низкая удовл.	19,90	177,500	0,022
		Высокая удовл.	29,10		
3	Витальность	Низкая удовл.	18,54	145,000	0,003
		Высокая удовл.	30,46		
4	СЖО (общий показатель)	Низкая удовл.	19,04	157,000	0,007
		Высокая удовл.	29,96		
5	Осознанное присутствие	Низкая удовл.	19,80	179,000	0,040
		Высокая удовл.	28,02		
6	Самоэффективность	Низкая удовл.	20,38	189,000	0,040
		Высокая удовл.	28,63		
7	Юмор (COPE)	Низкая удовл.	19,13	159,000	0,007
		Высокая удовл.	29,88		
8	Позитивная переоценка (COPE)	Низкая удовл.	19,50	168,000	0,012
		Высокая удовл.	29,50		

Примечание: «жирным» шрифтом выделен более высокий средний ранг.

вами, будучи оценкой — субъективным параметром, — удовлетворенность оказываемой поддержкой может зависеть от ряда личностных параметров, таких как общее благополучие, самочувствие, осмысленность и т. п. Сложно однозначно утверждать, что является первичным, но, возможно, наращивание

потенциала личности, укрепление ресурсов устойчивости помогает лицам с ОВЗ переоценивать жизненные ситуации, включая и саму удовлетворенность социальной поддержкой.

Для сравнения рассмотрим результаты, полученные в группе условно здоровых (табл. 6).

Таблица 6

Сравнительный анализ подгрупп в зависимости от удовлетворенности социальной поддержкой
 (условно здоровые)

№ п/п	Переменная	Подгруппа	Средний ранг	Значимость различий	
				критерий U Манна–Уитни	ρ
1	Счастье	Низкая удовл.	70,34	2338,000	0,002
		Высокая удовл.	93,52		
2	Удовлетворенность жизнью	Низкая удовл.	68,33	2170,000	0,000
		Высокая удовл.	95,68		
3	Витальность	Низкая удовл.	69,63	2278,500	0,001
		Высокая удовл.	96,29		
4	СЖО (общий показатель)	Низкая удовл.	66,85	2045,000	0,000
		Высокая удовл.	97,28		
5	Жизнестойкость (общий показатель)	Низкая удовл.	67,88	2131,000	0,000
		Высокая удовл.	96,17		
6	Самоэффективность	Низкая удовл.	73,77	2627,000	0,029
		Высокая удовл.	89,82		
7	Толерантность к неопределенности	Низкая удовл.	72,09	2485,000	0,008
		Высокая удовл.	91,63		
8	Повышение ценности жизни (посттравматический рост)	Низкая удовл.	71,80	2461,500	0,006
		Высокая удовл.	91,94		
9	Позитивная переоценка (COPE)	Низкая удовл.	71,79	2460,500	0,006
		Высокая удовл.	91,96		
10	Активное совладание (COPE)	Низкая удовл.	72,82	2547,000	0,013
		Высокая удовл.	90,85		
11	Поведенческий уход (COPE)	Низкая удовл.	89,96	2565,500	0,016
		Высокая удовл.	72,39		
12	Эмоциональная поддержка (COPE)	Низкая удовл.	73,85	2633,500	0,030
		Высокая удовл.	89,94		

Примечание: «жирным» шрифтом выделен более высокий средний ранг.

Здесь мы наблюдаем, пожалуй, самое большое число различий, что говорит нам о важной роли субъективной оценки удовлетворенности поддержкой, как в отношении ресурсов устойчивости, так и в отношении некоторых ресурсов саморегуляции.

Так мы видим здесь, что практически все ресурсы устойчивости — счастье, удовлетворенность жизнью, общая осмысленность жизни, витальность, жизнестойкость, толерантность к неопределенности — соответствуют высокой удовлетворенности социальной поддержкой у условно здоровых. Довольно близкую картину мы наблюдали и в выборке лиц с ОВЗ.

В подгруппе с более высокой удовлетворенностью поддержкой увеличивается повышение ценности жизни, позитивная переоценка, активное совладание и эмоциональная социальная поддержка. Стратегию поведенческого ухода, напротив, чаще применяют те, кто обладает низкой удовлетворенностью получаемой поддержкой. Здесь параметр удовлетворенности социальной поддержкой скорее выступает в качестве результирующей от работы ресурсов саморегуляции — применения стратегий совладания и изменения отношения к жизни вследствие посттравматического роста.

Общим для обеих выборок является то, что при большей удовлетворенности получаемой поддержкой более выражены ресурсы устойчивости: счастье, удовлетворенность жизнью, витальность, смысловые ориентации, самооффективность. Однако в выборке учащихся с ОВЗ при схожей в целом картине значимых на уровне $p < 0,05$ различий в полтора раза меньше, а если мы введем более строгие критерии значимости, картина станет еще более выразительной: 3 значимых различия против 8 при $p < 0,01$ и 0 против 4 при $p < 0,001$.

Сопоставляя эти данные с предыдущими, мы видим отчасти парадоксальную, но вполне объяснимую картину: наличие ресурсов социальной поддержки и удовлетворенность ими по-разному влияют на учащихся с ОВЗ и условно здоровых учащихся. Субъективно оцениваемое наличие микросоциальных ресурсов у учащихся с ОВЗ вносит ощутимый позитивный вклад в их активную готовность преодолевать свою затрудненную ситуацию; у условно здоровых испытуемых этот фактор оказывает не очень большое влияние. Зато удовлетворенность социальной поддержкой гораздо больше влияет на личностные ресурсы условно здоровых учащихся, прежде всего на ресурсы устойчивости, на эмоционально нагруженные оценки счастья, удовлетворенности жизнью, витальности и осмысленности; у учащихся с ОВЗ удовлетворенность социальной поддержкой оказывает меньшее и более неоднородное

влияние. Складывается впечатление, что у условно здоровых учащихся социальная поддержка выполняет прежде всего эмоциональную функцию, наполняя жизнь положительными эмоциями и сигнализируя о том, что все хорошо; из числа параметров социальной поддержки главную роль в этом играет удовлетворенность ею. У учащихся с ОВЗ, напротив, социальная поддержка выступает преимущественно в инструментальной функции, во многом независимо от степени удовлетворенности ею; главное, что она помогает решать задачи, которые без нее решить было бы сложнее, и выступает как усилитель личностных ресурсов. В целом полученные данные говорят в пользу нашей гипотезы о том, что дефицит телесных ресурсов приводит к повышению значимости ресурсов социальных, хотя эта гипотеза и вытекающие из нее следствия требуют углубленной проверки.

Заключение

Ресурс социальной поддержки является критически важным для студентов с ОВЗ. Эмпирическое исследование показало, что как субъективные, так и объективные параметры оценки социальной поддержки вносят весомый вклад в ресурсный потенциал личности. Размер социальной сети создает возможности для использования ресурсов саморегуляции лицами с ОВЗ и ресурсов устойчивости условно здоровыми. Широта сети помогающих родственников помимо этого влияет еще и на эмоциональную оценку счастья. Объективно размер социальной сети у студентов с ОВЗ, как правило, ниже, чем у условно здоровых, а их социальная сеть в большей степени формируется из родственников. Обучение в университете вместе со здоровыми позволяет ребятам с инвалидностью расширить сеть поддержки за счет сверстников, а это, в свою очередь, способствует развитию и освоению навыков саморегуляции, а также устойчивости к неблагоприятным обстоятельствам.

Несколько иначе проявляется влияние субъективной оценки удовлетворенности социальной поддержкой. Она занимает гораздо большее место в структуре ресурсов условно здоровых учащихся, чем у лиц с ОВЗ, и связана, в первую очередь, с оценочными переменными, относящимися к ресурсам устойчивости и одновременно к переменным, отражающим актуальное состояние жизнедеятельности. Можно говорить о двух функциях социальной поддержки — ресурсно-инструментальной и эмоциональной, первая из которых выступает на передний план у учащихся с ОВЗ, а вторая в большей мере характеризует условно здоровых учащихся.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект №13-36-01049 «Исследование развития личности учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях профессионального образования».

Литература

1. Александрова Л.А. Субъективная витальность как личностный ресурс [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 3(17). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 01.05.2015). doi: 0421100116/0028.
2. Александрова Л.А. Субъективная витальность как предмет исследования // Психология. Журнал Высшей Школы Экономики. 2014. Т. 11. № 1. С. 133–163.
3. Алехина С.В., Вачков И.В. Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 5. С. 97–104.
4. Васильев И.А., Митина О.В., Шапкин С.А. Контроль за действием как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 330–359.
5. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654 с.
6. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Рассказова Е.И., Сычев О.А., Шевяхова В.Ю. Диагностика копинг-стратегий: адаптация опросника COPE // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе. Материалы II Международной научно-практической конференции. Кострома, 23–25 сентября 2010 / Под ред. Т.Л. Крюковой, М.В. Сапоровской, С.А. Хазовой. Кострома: КГУ имени Н.А. Некрасова, 2010. Т. 2, С. 195–197.
7. Дёмин А.Н., Кожевникова Е.Ю., Седых А.Б., Седых Б.Р. Психологическое профилирование на рынке труда. Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2003. 154 с.
8. Зарецкий В.К. Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский... // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 96–104.
9. Зищенко В.П. Наука о мышлении. Ч. 3 // Психологическая наука и образование. 2002. № 3. С. 5–23.
10. Иванова Т.Ю. Теория сохранения ресурсов как объяснительная модель возникновения стресса // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 3. С. 119–135.
11. Кондратов Р.Р. Теоретические вопросы психического развития индивида в исследованиях И.А. Соколянского и А.И. Мещерякова // Вопросы психологии. 1982. № 2. С. 41–50.
12. Краско М.Г. Социальная поддержка семьи в современных условиях: региональный аспект: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04. Екатеринбург: Урал. гос. ун-т имени А.М. Горького., 2009. 21 с.
13. Лебедева А.А. Качество жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья: от средового подхода к личностному // Культурно-историческая психология. 2012. № 1. С. 83–91.
14. Леонтьев Д.А. Тест смысло-жизненных ориентаций. М.: Смысл, 1992. 18 с.
15. Леонтьев Д.А. Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструктов // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе. Материалы II Международной научно-практической конференции. Кострома, 23–25 сентября 2010 / Под ред. Т.Л. Крюковой, М.В. Сапоровской, С.А. Хазовой. Кострома: КГУ имени Н. А. Некрасова, 2010. Т. 2, С. 40–42.
16. Леонтьев Д.А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности // Эпистемология и философия науки. 2010. Т. 25. № 3. С. 136–153.
17. Леонтьев Д.А. Факторы и психологические механизмы развития личности в затрудненных условиях // Инклюзивное образование: методология, практика, технология. Материалы международной научно-практической конференции. 20–22 июня 2011 г. М., 2011. С. 69–70.
18. Леонтьев Д.А. Развитие личности в норме и в затрудненных условиях: вызовы и ресурсы // Культурно-историческая психология. 2014. № 3. С. 97–106.
19. Леонтьев Д.А., Аверина А.Ж. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 2(16). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 18.11.2014). doi: 0421100116/0012.
20. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
21. Луковицкая Е.Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности: автореф. дис... канд. психол. наук. СПб., 1998. 20 с.
22. Магомед-Эминов М.Ш. Феномен экстремальности. М.: ПАРФ, 2008. 220 с.
23. Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. М.: Педагогика, 1974. 328 с.
24. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
25. Осин Е.Н. Факторная структура русскоязычной версии шкалы общей толерантности к неопределенности Д. Маклейна // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 65–86.
26. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия [Электронный ресурс] // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008. 1 эл. опт. диск (CD-ROM).
27. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. №1. С. 82–118.
28. Суворов А.В. Человечность как фактор саморазвития личности: дис. в форме науч. доклада ... докт. психол. наук. М., ПИ РАО, 1996. 57 с.
29. Суворов А.В. Духовность как психическая способность и смысл жизни. 11 февраля-6 апреля 2015 [Электронный ресурс] // Колонка Александра Суворова. URL: <http://tovievich.ru/news/6711-kolonka-aleksandra-suvorova-duhovnost-kak-psihicheskaya-sposobnost-i-smyslzhizni.html> (дата обращения: 01.05.2015).
30. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самооффективности // Иностранная психология. 1996. № 7. С. 71–76.
31. Brown K.W., Ryan R.M. The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being // Journal of Personality and Social Psychology. 2003. Vol. 84. № 4. P. 822–848.
32. Brown K.W., Ryan R.M. Fostering healthy self-regulation from within and without: a self-determination theory perspective // P.A. Linley, S. Joseph (Eds.). Positive Psychology in Practice. London: Wiley, 2004. P. 105–124.
33. Carver C.S., Scheier M.F., Weintraub J.K. Assessing coping strategies: A theoretically based approach // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 56. P. 267–283.
34. Cohen S., Gottlieb B., Underwood L. Social relationships and health: challenges for measurement and intervention // Advances in mind-body medicine. 2001. Vol. 17. P. 129–141.

35. *Crumbaugh J.S., Maholick L.T.* Manual of instructions for the Purpose in Life Test. Munster (Indiana), 1981.

36. *Diener E.* Assessing subjective well-being: Progress and opportunities // *Social Indicators Research*. 1994. Vol. 31 (2). P. 103–157.

37. *Hobfoll S.E.* The Influence of Culture, Community and the Nested-self in the Stress process: Advancing Conservation of Resources Theory // *Applied Psychology: An International Review*. 2001. P. 327–421.

38. *Hobfoll S.E., Lerman M.* Predicting Receipt of Social Support: A Longitudinal Study of Parents' Reactions to Their Child's Illness // *Health Psychology*. 1989. Vol. 8 (1). P. 61–77.

39. *Kef S.* Psychosocial adjustment and the meaning of social support for visually impaired adolescents // *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 2002. Vol. 96. P. 22–37.

40. *Lyubomirsky S., Lepper H.* A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation // *Social Indicators Research*. 1999. Vol. 46. P. 137–155.

41. *McLain D.L.* The MSTAT-I: A new measure of an individual's tolerance for ambiguity // *Educational and Psychological Measurement*. 1993. Vol. 53 (1). P. 183–189.

42. *Perrin K.M., McDermott R.J.* Instruments to measure social support and related constructs in pregnant adolescents: a review // *Adolescence*. 1997. Vol. 32 (127). P. 533–557.

43. *Ryan R.M., Frederik C.* On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being // *Journal of Personality*. 1997. Vol. 65. P. 529–565.

44. *Sarason I.G., Levine H.M., Basham R.B., et al.* Assessing social support: The Social Support Questionnaire // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1983. Vol. 44. P. 127–139.

45. *Sarason I.G., Shearin E.N., Sarason B.R., Pierce G.R.* A brief measure of social support: Practical and Theoretical implications // *Journal of Social and Personal Relationships*. 1987. Vol. 4. P. 497–510.

Social Support in the Structure of Personality Resources in Individuals with Disabilities

D.A. Leontiev*,

National Research University Higher School of Economics; Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
dleon@mail.ru

A.A. Lebedeva**,

National Research University Higher School of Economics; Moscow State University of Psychology and Education;
the Center "Vera. Nadezhda. Lyubov", Moscow, Russia,
aalebedeva@hse.com

T.A. Silantyeva***,

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
tanyasilantieva@ya.ru

The paper focuses on the issues of social support of individuals with disabilities and describes its role in the development and maintenance of subjective well-being of persons in situations of disability. A special external resource for overcoming unfavorable developmental conditions, social support is interlocked in a continuous relationship with psychological resources of personality. One of its distinctive features is that it implies the subject's activity aimed at overcoming difficult life situation on his/her own. When the person's bodily resources are insufficient (as it happens in situations of physical disabilities), the role of macro- and microsocial resources in supporting his/her well-being naturally increases. However, when both social and bodily resources are scarce, it is the individual's personality that stands in the gap. The research described in the paper explored the relationship between microsocial resources (support of family and friends, satisfaction with this support) and psychological resources of resistance and self-regulation of personality. The sample consisted of 210 subjects (48 students with disabilities, 162 healthy subjects). The outcomes revealed certain differences between the subsamples with low and high rates of social support which suggest that the subjects' perceptions and evaluations of the support contribute to their psychological resources of coping and self-regulation, activating and/or reinforcing the existing potential of their personalities.

Keywords: social support, disability, subjective well-being, resources of personality.

Acknowledgements

The research was conducted with the assistance of the Russian Foundation for Humanities, project №13-36-01049 "Research on Personality Development in Students with Disabilities in the Context of Professional Education".

References

1. Aleksandrova L.A. Sub"ektivnaya vital'nost' kak lichnostnyi resurs [Elektronnyi resurs] [Subjective vitality as a personal resource]. *Psikhologicheskie issledovaniya: elektron. nauch. zhurn. [Psychological Studies Psystudy.ru]*, 2011. Vol. 17, no. 3. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n3-17/492-aleksandrova17.html> (Accessed 01.05.2015). doi: 0421100116/0028. (In Russ., Abstr. in Engl.).

For citation:

Leontiev D.A., Lebedeva A.A., Silantyeva T.A. Social Support in the Structure of Personality Resources in Individuals with Disabilities. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 120–134. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110311

* *Leontiev Dmitry Alekseyevich*, PhD in Psychology, head of the International Laboratory of Positive Psychology of Motivation and Personality, National Research University Higher School of Economics; professor at the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: dleon@mail.ru

** *Lebedeva Anna Aleksandrovna*, PhD in Psychology, research fellow at the International Laboratory of Positive Psychology of Motivation and Personality, National Research University Higher School of Economics; senior research fellow at the City Support Center for Inclusive Education, Moscow State University of Psychology & Education; psychologist at the Center "Vera. Nadezhda. Lyubov", Moscow, Russia. E-mail: aalebedeva@hse.com

*** *Silantyeva Tatyana Andreyevna*, MA student, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: tanyasilantieva@ya.ru

2. Aleksandrova L.A. Sub"ektivnaya vital'nost' kak predmet issledovaniya. [Subjective vitality as a research object]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshej Shkoly Ekonomiki [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]*, 2014. Vol. 11, no. 1, pp. 133–163. (In Russ., Abstr. in Engl.).
3. Alehina S.V., Vachkov I.V. Metodologicheskie podkhody k psikhologo-pedagogicheskomu soprovozhdeniyu inklyuzivnogo protsessa v obrazovanii [Methodological approaches to the psychoeducational maintenance of the inclusive process in education]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal [The Siberian Pedagogical Journal]*, 2014, no. 5, pp. 97–104.
4. Vasil'ev I.A., Mitina O.V., Shapkin S.A. Kontrol' za deistviem kak sostavlyayushchaya lichnostnogo potentsiala [Action control as a component of personality potential]. In Leont'ev D.A. (ed.) *Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika [Personality potential: structure and assessment]*. Moscow: Publ. Smysl, 2011, pp. 330–359.
5. Vygotskii L.S. Osnovy defektologii [The foundations of defectology]. Saint Petersburg: Publ. Lan', 2003, 654 p.
6. Gordeeva T.O. Osin E.N., Rasskazova E.I., Sychev O.A., Shevyakhova V.Yu. Diagnostika koping-strategii: adaptatsiya oprosnika COPE [Measurement of coping strategies: the Russian adaptation of COPE test]. In Kryukova T.L. (eds.) *Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya v sovremennom rossiiskom obshchestve. Materialy II Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* (Kostroma, 23–25 sentyabrya, 2010) [*Stress and coping psychology. International Scientific Conference Proceedings*]. Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2010. Vol. 2, pp. 195–197.
7. Demin A.N., Kozhevnikova E.Yu., Sedykh A.B., Sedykh B.R. Psikhologicheskoe profilirovanie na rynke truda [Psychological profiling at the job market]. Krasnodar: Publ. Kuban. gos. universitet, 2003. 154 p.
8. Zaretskii V.K. Zona blizhaishego razvitiya: o chem ne uspel napisat' Vygotskii... [Zone of proximal development: what Vygotsky had no time to write about]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2007, no. 3, pp. 96–104. (In Russ., Abstr. in Engl.).
9. Zinchenko V.P. Nauka o myshlenii. Chast' 3 [The science of thinking. Part 3]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2002, no. 3, pp. 5–23. (In Russ., Abstr. in Engl.).
10. Ivanova T.Yu. Teoriya sokhraneniya resursov kak ob"yasnitelnaya model' vozniknoveniya stressa [The conservation of resources theory as an explanation of stress model]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]*, 2013. Vol. 10, no. 3, pp. 119–135.
11. Kondratov R.R. Teoreticheskie voprosy psikhicheskogo razvitiya individa v issledovaniyakh I.A. Sokolyanskogo i A.I. Meshcheryakova [Theoretical issues of human mental development in researches by I.A. Sokolinskiy and A.I. Meshcheryakov]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1982, no. 2, pp. 41–50.
12. Krasko M.G. Sotsial'naya podderzhka sem'i v sovremennykh usloviyakh: regional'nyi aspekt. Avtoref. diss. kand. sotsiol. nauk. [Social services support families in modern conditions: regional aspect. Ph. D. (Sociology, 22.00.04) Thesis]. Ekaterinburg, 2009. 21 p.
13. Lebedeva A.A. Kachestvo zhizni lits s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya: ot sredovogo podkhoda k lichnostnomu [Quality of life of the disabled: from environmental to personality oriented approach]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2012, no. 1, pp. 83–91. (In Russ., Abstr. in Engl.).
14. Leont'ev D.A. Test smyslozhiznennykh orientatsii [Noetic orientations test]. Moscow: Publ. Smysl, 1992. 18 p.
15. Leont'ev D.A. Psikhologicheskie resursy preodoleniya stressovykh situatsii: k utocnениyu bazovykh konstruktov [Psychological resources of overcoming stressful situations: toward the clarification of basic constructs]. In Kryukova T.L. (eds.) *Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya v sovremennom rossiiskom obshchestve. Materialy II Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* (Kostroma, 23–25 sentyabrya 2010) [*Stress and coping psychology. International Scientific Conference Proceedings*]. Kostroma: Publ. KGU im. N.A. Nekrasova, 2010. Vol. 2, pp. 40–42.
16. Leont'ev D.A. Chto daet psikhologii ponyatie sub"ekta: sub"ektnost' kak izmerenie lichnosti [What the concept of subject gives to psychology: agency as a dimension of personality]. *Epistemologiya i filosofiya nauki [Epistemology & Philosophy of Science]*, 2010. Vol. 25, no. 3, pp. 136–153.
17. Leont'ev D.A. Faktory i psikhologicheskie mekhanizmy razvitiya lichnosti v zatrudnennykh usloviyakh [Factors and psychological mechanisms of personality development in aggravated conditions]. *Inklyuzivnoe obrazovanie: metodologiya, praktika, tekhnologiya. Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* (Moskva, 20–22 iyunya 2011 g.) [Proceedings of the International scientific-practical conference: *Inclusive education: methodology, practice, technology*]. Moscow, 2011, pp. 69–70.
18. Leont'ev D.A. Razvitie lichnosti v norme i v zatrudnennykh usloviyakh: vyzovy i resursy [Personality development in normal and aggravated conditions]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2014, no. 3, pp. 97–106. (In Russ., Abstr. in Engl.).
19. Leont'ev D.A. Averina A.Zh. Fenomen refleksii v kontekste problemy samoregulyatsii [The phenomenon of self-reflection in the context of self-regulation problem] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskie issledovaniya: elektron. nauch. zhurn. [Psychological Studies Psystudy.ru]*, 2011. Vol. 16, no. 2. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/eng/2011n2-16/476-leontiev-averina16e.html> (Accessed 01.05.2015). doi: 0421100116/0012.
20. Leont'ev D.A., Rasskazova E.I. Test zhiznesteikosti [Hardiness Test]. Moscow: Publ. Smysl, 2006. 63 p.
21. Lukovitskaya E.G. Sotsial'no-psikhologicheskoe znachenie tolerantnosti k neopredelennosti. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Socio-psychological value of the tolerance to ambiguity. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Saint Petersburg, 1998. 20 p.
22. Magomed-Eminov M.Sh. Fenomen ekstremal'nosti [Phenomenon of extremality]. Moscow: Publ. PARF, 2008.
23. Meshcheryakov A.I. Slepoglukhonemye deti. Razvitie psikhiki v protsesse formirovaniya povedeniya [Deafblind children. The development of the psyche in the process of behavior formation]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1974. 328 p.
24. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkoviy slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenii. 4 edition. [Dictionary of Russian language: 80 000 words and idiomatic expressions] Moscow: Publ. Azbukovnik, 1999. 944 p.
25. Osin E.N. Faktornaya struktura russkoyazychnoi versii shkaly obshchei tolerantnosti k neopredelennosti D. Makleina [Factor structure of Russian version of McLein's tolerance for ambiguity scale]. *Psikhologicheskaya diagnostika [Psychological diagnostics]*, 2010, no. 2, pp. 65–86.
26. Osin E.N., Leont'ev D.A. Aprobatsiya russkoyazychnykh versii dvukh shkal ekspress-otsenki sub"ektivnogo blagopoluchiya [Approbation of Russian versions of two scales of express assessment of subjective well-being] [Elektronnyi nositel']. *Materialy Tret'ego Vserossiiskogo sotsiologicheskogo kongressa [Proceedings of the Third All-Russian Congress of*

- Sociology*]. Moscow: Institut sotsiologii RAN, Rossiiskoe obshchestvo sotsiologov, 2008. 1 disk.
27. Rasskazova E.I., Gordeeva T.O., Osin E.N. Koping-strategii v strukture deyatelnosti i samoregulyatsii: psikhometricheskie kharakteristiki i vozmozhnosti primeneniya metodiki COPE [Coping strategies in the structure of activity and self-regulation: psychometric properties and application opportunities of COPE test]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]*, 2013, Vol. 10, no. 1, pp. 82–118.
28. Suvorov A.V. Chelovechnost' kak faktor samorazvitiya lichnosti. Diss. dokt. psikhol. nauk. [Humanity as a factor of personality self-development. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow: PI RAO, 1996. 57 p.
29. Suvorov A.V. Dukhovnost' kak psikhicheskaya sposobnost' i smysl zhizni. 11 fevralya – 6 aprelya 2015 [Spirituality as a psychic ability and meaning of life]. [Elektronnyi resurs]. Author's page by Aleksandr Suvorov. Available at: <http://tovievich.ru/news/6711-kolonka-aleksandra-suvorova-duhovnost-kak-psihicheskaya-sposobnost-i-smysl-zhizni.html> (Accessed: 01.05.2015).
30. Shvartser R., Erusalem M., Romek V. Russkaya versiya shkaly obshchei samoeffektivnosti [Russian version Self-efficacy scale]. *Inostrannaya psikhologiya [Foreign Psychology]*, 1996, no. 7, pp. 71–76.
31. Brown K.W., Ryan R.M. The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2003. Vol. 84, no. 4, pp. 822–848.
32. Brown K.W., Ryan R.M. Fostering healthy self-regulation from within and without: a self-determination theory perspective. In Linley P.A. (eds.). *Positive Psychology in Practice*. London: Wiley, 2004, pp. 105–124.
33. Carver C.S., Scheier M.F., Weintraub J.K. Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989. Vol. 56, pp. 267–283.
34. Cohen S., Gottlieb B., Underwood L. Social relationships and health: challenges for measurement and intervention. *Advances in mind-body medicine*, 2001. Vol. 17, pp. 129–141.
35. Crumbaugh J.S., Maholick L.T. Manual of instructions for the Purpose in Life Test. Munster (Indiana), 1981.
36. Diener E. Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 1994. Vol. 31, no. 2, pp. 103–157.
37. Hobfoll S.E. The Influence of Culture, Community and the Nested-self in the Stress process: Advancing Conservation of Resources Theory. *Applied Psychology: An International Review*, 2001, pp. 327–421.
38. Hobfoll S.E., Lerman M. Predicting Receipt of Social Support: A Longitudinal Study of Parents' Reactions to Their Child's Illness. *Health Psychology*, 1989. Vol. 8, no. 1, pp. 61–77.
39. Kef S. Psychosocial adjustment and the meaning of social support for visually impaired adolescents. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 2002. Vol. 96, pp. 22–37.
40. Lyubomirsky S., Lepper H. A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 1999. Vol. 46, pp. 137–155.
41. McLain D.L. The MSTAT-I: A new measure of an individual's tolerance for ambiguity. *Educational and Psychological Measurement*, 1993. Vol. 53, no. 1, pp. 183–189.
42. Perrin K.M., McDermott R.J. Instruments to measure social support and related constructs in pregnant adolescents: a review. *Adolescence*, 1997. Vol. 32, no. 127, pp. 533–557.
43. Ryan R.M., Frederik C. On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 1997. Vol. 65, pp. 529–565.
44. Sarason I.G., Levine H.M., Basham R.B., et al. Assessing social support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1983. Vol. 44, pp. 127–139.
45. Sarason I.G., Shearin E.N., Sarason B.R., Pierce G.R. A brief measure of social support: Practical and Theoretical implications. *Journal of Social and Personal Relationships*, 1987. Vol. 4, pp. 497–510.

Психотехническая система обучения человекоцентрированному подходу

В.В. Колпачников*,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия,
vkolpachnikov@hse.ru

С позиций психотехнического подхода как современного развития культурно-исторической психологии анализируется система обучения человекоцентрированному подходу на специализации «Человекоцентрированный подход» магистерской программы НИУ ВШЭ «Консультативная психология. Персонология». Для анализа используются понятие «психотехническая система» и представление о ее необходимых элементах: цель, концептуальная система знаний, практика, специалисты, организованная продолжающаяся система взаимодействия/отношений между специалистами и обучающимися. Описывается проведенное исследование эффективности анализируемой психотехнической образовательной системы: показана ее эффективность как в образовательном плане, так и в плане содействия конструктивным личностным изменениям, приближающим выпускников к идеалу полноценного функционирования, описанного Карлом Роджерсом. Утверждается уместность анализа любых образовательных программ как психотехнических систем — для их построения, коррекции и анализа эффективности.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, психотехнический подход, образовательная психотехническая система, человекоцентрированный подход.

Цели статьи

1. Показать возможность и целесообразность анализа образовательной программы (на примере обучения человекоцентрированному подходу) как психотехнической системы в целях обеспечения ее полноты и эффективности.

2. Поделиться опытом преподавания человекоцентрированного подхода в НИУ ВШЭ в рамках специализации «Человекоцентрированный подход» магистерской программы «Консультативная психология. Персонология».

Для цитаты:

Колпачников В.В. Психотехническая система обучения человекоцентрированному подходу // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 135–146. doi: 10.17759/chp.2015110312

* *Колпачников Вениамин Валентинович*, кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии личности, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия. E-mail: *vkolpachnikov@hse.ru*

¹ *Василюк Ф.Е.* От психологической практики к психотехнической теории (1992).

² Справедливости ради надо упомянуть имена Г. Мюнстерберга [11], С.Г. Геллерштейна [5] и И.Н. Шпильрейна [17; 18] как основоположников психотехнического подхода.

ним А.А. Пузырей [12]. вводят понятие «психотехнической машины», понимая под этим культурную знаково-символическую и практическую систему развития и изменения сознания человека [4].

Психотехнический подход можно рассматривать как практическое использование в образовательной, консультативной и иной практической работе закономерностей развития и функционирования человеческого сознания.

В наших работах [6; 7; 9] развивается представление о психологической практике как «психотехнической системе»³, которое ассимилирует представления культурно-исторической психологии о социальной ситуации развития человека и о знаково-символических системах как основе развития высших психических функций и средстве регуляции деятельности человека. С нашей точки зрения, любая зарекомендовавшая себя образовательная система может рассматриваться как психотехническая система, которая учитывает и встраивается в психологические процессы учащегося и способствует их изменению, перестройке в процессе активного совместного взаимодействия учащегося и специалиста-педагога.

Возможно выделить следующие необходимые элементы любой психотехнической системы [6; 7; 9].

1. Система ценностей и целей. Они могут декларироваться явно или оставаться неявными, но всегда присутствуют.

2. Согласованная концептуальная система знаний и представлений как определенное мировоззрение.

3. Согласованная система практики, основывающаяся на системе ценностей, целей и знаний и подкрепляющая эту систему.

4. Специалисты (педагоги, практики, инструкторы).

5. Организованная интенсивная и достаточно продолжительная по времени система взаимодействия учащихся и специалистов. В процессе продолжающегося интенсивного взаимодействия специалист вдохновляет, организует, инструктирует, поддерживает, контролирует и корректирует активность учащихся в соответствии с концептуальной основой данной образовательной системы. В результате этого взаимодействия изучаемая система знаний в значительной/полной мере усваивается учащимися как система мировоззрения и бытия в мире.

С этой точки зрения любые устоявшиеся образовательные практики могут быть рассмотрены как культурно-исторические образовательные психотехнические системы. Действительно, в таких образовательных системах присутствует устоявшееся во времени (и культуре!) содержание — как концептуальное, так и практическое, дающее живой опыт и умения. Продумана и организована система взаимодействия педагогов и учащихся. Ее реализуют и обеспечивают специалисты, убежденные в целесообразности, адекват-

ности, пользе данной образовательной системы⁴. И, конечно, образовательная практика имеет всегда явные или имплицитные цели и ценности, которые вписаны в культурно-исторический контекст жизни людей — как учащихся, так и педагогов.

Рассмотрим с этих позиций наш опыт обучения человекоцентрированному подходу на специализации «Човекоцентрированный подход» магистерской программы «Консультативная психология. Персоналогия» в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики».

Культурно-исторический контекст. Клиентоцентрированная психотерапия — как частная модель помогающих отношений — давно утвердила себя в качестве одного из направлений современной психотерапии [20].

Человекоцентрированный подход — как общая модель гуманных отношений [10] — завоевывает свое место в образовании, бизнесе, политике, повседневных отношениях людей, изменяя деловые, учебные, человеческие отношения, меняя культуру жизни людей.

Для многих человекоцентрированный подход становится образом жизни — путем бытия (a Way of Being) [21]. Поэтому человекоцентрированный подход предлагалось рассматривать не как узкое профессиональное движение, но как культурную силу — движение, обладающее потенциалом изменения всей культуры человечества [8].

Описывая психотехническую систему обучения человекоцентрированному подходу и ее элементы, хочу начать с **преподавательского состава**. На специализации работают четыре основных преподавателя: Александр Борисович Орлов, Елена Игоревна Кириллова, Анна Борисовна Паукова и я, Вениамин Валентинович Колпачников. Совместителем на программе преподает Ольга Рифкатовна Бондаренко. В качестве приглашенных профессоров на программе читают краткосрочные курсы Роберт Ли (США), Уилл Стилвелл (США), Джеффри Корнелиус-Уайт (США), Рената Мотшиг (Австрия), Кьелл Риберт (Норвегия), Коламбус Сальвесен (Норвегия). По скайпу лекции и собеседования регулярно проводят Эрнест Медоус (США) и Джэки Хикс (США)⁵.

Эти люди составляют ядро преподавательского состава специализации. Обо всех них, с большей или меньшей степенью уверенности, можно сказать, что человекоцентрированный подход для них не просто профессиональная практика, но философия и образ жизни. Они преданны подходу и реализуют его принципы и ценности в своей повседневной деятельности и общении, являются живым воплощением человекоцентрированного подхода.

Целями обучения являются не только академическое обучение, но и содействие человеческому и личностному росту обучающихся. Мы, преподавате-

³ Вводимое нами представление близко, но не совпадает с пониманием психотехнической системы Ф.Е. Василкоком [1].

⁴ Во многом образовательная система продолжает свое существование до тех пор, пока есть преданные ей, поддерживающие и развивающие ее специалисты.

⁵ Большинство из перечисленных зарубежных коллег являются членами Центра изучения человека в г. Ла Хойа (США) — признанном международном центре человекоцентрированного подхода, с которым программа заключила договор о стратегическом партнерстве.

ли программы, отчетливо понимаем, что активное двухлетнее обучение на программе станет для студентов периодом не только усвоения профессиональных знаний и умений, но и временем интенсивной личностной работы, осмысления насыщенного жизненного опыта, временем поиска себя и самоопределения, временем личностных изменений. И мы хотим содействовать конструктивности и гармоничности этих личностных изменений.

Говоря о втором элементе образовательной психотехнической системы — *системе представлений и знаний*, можно описать ее схемой самого Карла Роджерса [20] (схема 1).

На данной схеме представлено «концептуальное тело» человекоцентрированного подхода, в совокупности его теорий и теоретических приложений к разным видам человеческой активности. Через систему курсов — как лекционного, так и практического порядка — это концептуальное знание передается студентам. На нашей специализации это содержание освещается в следующих дисциплинах: «Основы гуманистической психотерапии», «Человекоцентрированный подход в социальной сфере», «Психотерапевтические константы» и др. Для усвоения теоретических представлений мы также используем форму «Дискуссионный клуб», на котором ставятся и всесторонне обсуждаются актуальные вопросы и проблемы человекоцентрированного подхода.

Третий элемент психотехнической системы — *практика*, в которую вовлекаются студенты. Она представлена большим количеством практических курсов, в которых студенты включаются в моделируемые профессиональные ситуации (на курсах «Мас-

терство гуманистической психотерапии», «Практика психотерапевтического контакта» и др.). Кроме того, студенты помещаются в ситуацию реальной групповой работы в рамках курса «Гуманистическая групповая психотерапия» и в рамках продолжающейся открытой группы встреч.

На программе также организована специальная терапевтическая практика, когда студенты второго года обучения под супервизией преподавателей проводят минимум пять терапевтических сессий со студентами первого курса. В итоге студенты получают как клиентский опыт работы над своими проблемами и затруднениями, так и опыт нахождения в профессиональной позиции, который тщательно рефлексирован в контакте с супервизором.

Студенты выполняют много экспериментальных заданий как на аудиторных занятиях, так и заданных на дом. Так или иначе, но на программе студенты действительно активно вовлекаются в практику, соотношенную с системой осваиваемых знаний и теорий. Это позволяет наполнить реальным живым опытом и личностным смыслом изучаемые теоретические представления.

Последним элементом по перечислению (но не по важности!) является *продолжающееся систематическое взаимодействие преподавателей и студентов*. С нашей точки зрения, это принципиальный и решающий момент в успехе всей образовательной программы.

Мы стремимся создать на программе атмосферу искренней заинтересованности, внимания, открытости, приятия и понимания — в соответствии с принципами человекоцентрированного подхода. Иницилирующая и фасилитирующая роль в создании такой

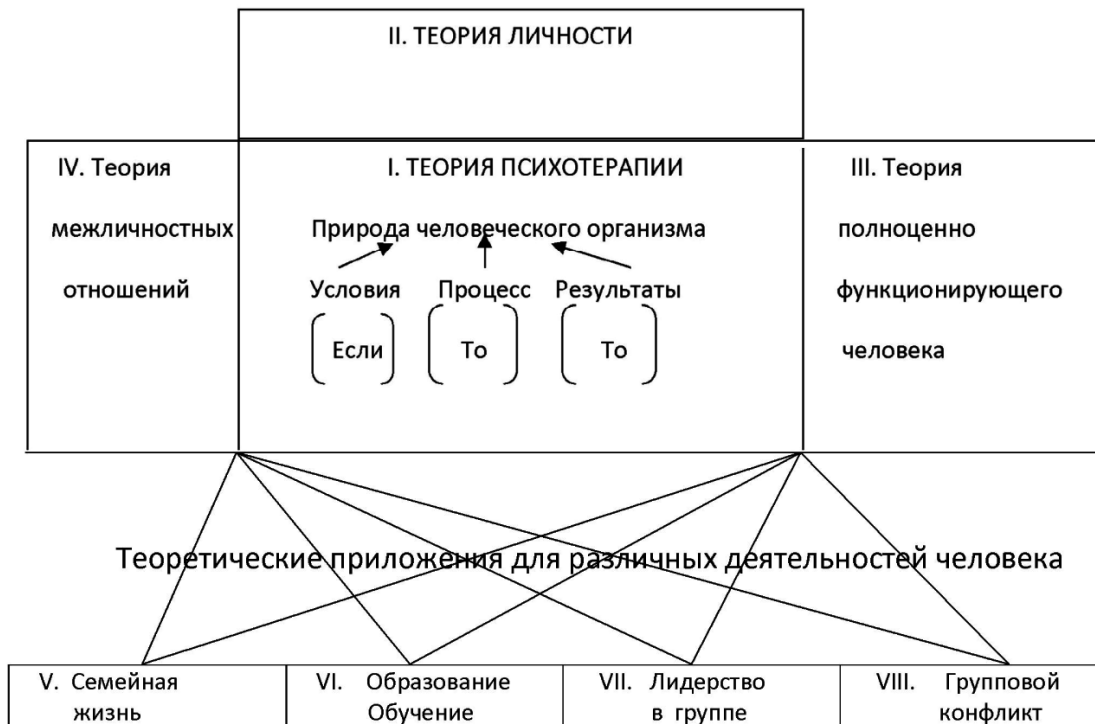


Схема 1. Концептуальное содержание человекоцентрированного подхода [приводится по: 20]

атмосферы принадлежит преподавателям программы. Главный принцип человекоцентрированного подхода вообще и в отношении образования — в частности состоит в отношении к студенту, клиенту, сотруднику и т. п. как, прежде всего, к человеку. Сотрудники программы, будучи преданными подходу, реализуют этот принцип как во время, так и вне занятий. Создание такой атмосферы, такого качества отношений — не простая задача. Многие студенты привыкли к формальной административно-назидательной роли преподавателей. Поэтому подобный стиль отношений поначалу может вызывать недоверие. Но постепенно подавляющее большинство студентов программы начинают понимать, что это не игра и не ловушка со стороны преподавателей. И начинают общаться также открыто, искренне, внимательно и помогающе. Такая атмосфера способствует конструктивному построению учебного процесса, когда совместно проявляются и обсуждаются актуальные — наиболее важные, интересные или вызывающие затруднения — аспекты изучаемого материала. Эта атмосфера также способствует построению кооперативных, сотрудничающих отношений, позволяющих разрешать многие трудности в личной, межличностной и досуговой сферах, как студентов, так и преподавателей.

К каким результатам — как в плане образовательном, так и в плане личностных изменений — приводит подобная организация образовательного процесса, каков выход, результат таким образом построенной психотехнической системы?

Эмпирическое исследование эффективности образовательной психотехнической системы

Вместе с магистранткой Любовью Горбачевой мы провели феноменологическое исследование среди студентов второго курса специализации «Человекоцентрированный подход» магистерской программы «Консультативная психология. Персонология»

Метод.

1. Феноменологическое интервью и анализ описаний значимого личного опыта и переживаний в процессе обучения на магистерской программе.

2. Кроме того, в процессе многих образовательных курсов мы просили студентов давать письменную обратную связь об их опыте обучения.

При анализе информации, полученной из интервью, применяется сочетание методов дескриптивно-го и интерпретативного феноменологического анализа, описанных А. Джорджи [16].

Выборка. 8 участников подобраны из общего количества обучавшихся на программе (17 человек) путем открытого предложения принять участие в исследовании. Все 8 интервью были проведены очно, тет-а-тет, записаны на диктофон, а в дальнейшем транскрибированы и проанализированы.

Из 8 респондентов трое мужчин и пять женщин, возраст от 23 до 35 лет.

Процедура исследования. Ключевой вопрос, который задавал интервьюер⁶ участникам исследования: «Какие наиболее значимые изменения Вы в себе замечаете вследствие изучения человекоцентрированного подхода и как этот процесс протекал?». Далее в ходе интервью, если требовалось, интервьюер задавал вопросы на уточнение и прояснение смысла. Общим правилом прекращения сбора новых отчетов (опросов) является выявленная содержательная повторяемость тем, обсуждаемых респондентами. Это правило соблюдалось в и нашем исследовании.

Анализ транскрибированных текстов бесед проходил следующим образом:

- 1) общее знакомство с материалом, формирование целостного впечатления;
- 2) нахождение в тексте единых смысловых сегментов;
- 3) краткое переформулирование каждого такого фрагмента с проявлением смысла высказывания;
- 4) обобщение текста в виде краткого изложения.

Результаты и их обсуждение

Результатом исследования выступают восемь транскрибированных интервью. Еще в процессе проведения интервью нами было замечено, что существует ряд общих тем, которые являются наиболее значимыми для большинства респондентов. Дескриптивный анализ этих тем помог нам понять ценность и значимость для участников исследования наблюдаемых ими собственных изменений, а также основные направления таких изменений.

Общие темы, выделенные нами, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Общие значимые темы, освещенные респондентами в феноменологическом интервью

Тема	Описание	Примеры
Первые впечатления от программы и человекоцентрированного подхода (ЧЦП). Общее впечатление от программы	Удивление и привлекательность, вдохновенность доверительным, понимающим и принимающим отношением преподавателей на программе.	Респ. 1. «Первые ожидания были, что преподаватели начнут директивно «запугивать» и традиционно стимулировать ... жесткой формой контроля. А вместо этого ... почувствовала глубокое уважение и поддержку, то самое безусловное позитивное принятие и эмпатию. ... У меня загорелись глаза, было чувство, что я нашла какой-то золотой клад... Просто какое-то счастье! Меня сильно

⁶ Интервьюером выступила Л.Е. Горбачева.

Тема	Описание	Примеры
	<p>Подчеркивание позитивного влияния таких отношений на процесс учения</p>	<p>поразило что между преподавателями и студентами сложились такие очень теплые партнерские отношения ... И это было такой радостью, такой атмосферой тепла и солнца ...».</p> <p>Респ. 2. «...Сразу попал в атмосферу, способствующую, поощряющую самовыражение, и она явилась катализатором начала работы над собой и, следовательно, изменений».</p> <p>Респ. 4. «У меня первые пару месяцев было жуткое отторжение к этому подходу. Меня все жутко бесило, мне совсем не хватало структурированности, ну как в психоанализе, например. Мне все не нравилось, я не понимала, как это работает, почему я должна «облизывать» клиента и что это вообще может ему дать. А потом я потихоньку вливаться в это начала. Ну, как-то я увидела, что это работает. Но что это нельзя объяснить как-то словами, какую-то структуру создать, но это работает».</p> <p>Респ. 6. «Мне очень понравилось на этой программе. Она очень человечная. Мы не просто зубрим что-то, учим. Ты действительно можешь почувствовать отношения с преподавателем, с предметом, который ты изучаешь».</p> <p>Респ. 7. Подчеркивает особую значимость преподавателей как носителей системы, говорит о том, что при первом взаимодействии с ними на дне открытых дверей поняла что «...этого мне хочется, вот сюда я хочу», они «...со мной ТАК разговаривали, что я себя почувствовала вообще другим человеком, они ко мне относятся уважительно, и я себя начинаю чувствовать человеком, заслуживающим уважения, во мне что-то растет». Респондент думала: «Боже мой, это какие-то другие отношения, о которых я не знаю, в которых так себя классно чувствуешь!»</p>
<p>Становление собой</p>	<p>Отказ от стремления соответствовать чьим-то ожиданиям, от внешних «фасадов». Возросшая аутентичность. Больше самопонимание, доверие к себе и принятие себя. Контакт с собой, своим организмом</p>	<p>Респ. 1 «Я научилась заботиться о себе, чувствовать себя, чувствовать свои потребности. ЧЦП позволяет мне сейчас быть в контакте с самой собой и соглашаться на одни мероприятия и отказываться от других».</p> <p>Респ. 5 «Я стал более собой, наверное. (Раньше) я вел себя так, как... кому-то было нужно, как кто-то хотел, чтобы я выглядел, а вот (сейчас) так, как я хочу».</p> <p>Респ. 2. «Я лучше стала каждое состояние различать и чувствовать,... это мне помогает, во-первых, разбираться в своих отношениях с окружающими, в себе разбираться... Сейчас больше... целостности, какой-то один образ сложился, образ себя, и я его могу всем предъявить, и первым, и вторым, и третьим. Вот это точно с программой нашей связано. Я себя ощущаю более комфортно, раньше много было ... масок. Я как будто хотела быть такой, какая я сейчас, но мешали какие-то установки, в том числе от родственников, мамы... Т.е. всегда был такой разрыв между тем, что я должна, и тем, какой ... мне хочется быть. И сейчас это все сложилось в одну картинку... сейчас такая, какой хотела быть всегда».</p> <p>Респ. 7. «Раньше я во многом ориентировалась на мнение профессионалов в определенной области, я слушала и все воспринимала как закон, так, как они говорят — и никак иначе. Как будто своего внутреннего мнения я не слышала или его не было. Раньше я брала это чужое отношение, и оно бы стало моим. А сейчас я к себе больше обращаюсь: а мне нравится? Вообще, что происходит? А мне-то как самой? А во мне-то что происходит?»</p>
<p>Изменение отношений с другими людьми</p>	<p>Больше принятие других, уменьшение оценочности, умение более искренне, полно и менее конфликтно выразить себя для другого.</p>	<p>Респ. 4. «Категоричности поменьше стало. Я вообще всегда ругала себя за категоричность. С большим принятием стала относиться к людям и ситуации... Что я точно взяла из учебки здесь, это то, что в каких-то конфликтах я перестала говорить «Это ты меня обидел», я стала говорить, что «Мне сейчас обидно из-за сложившейся ситуации». И это небольшой щелчок дает, в этом что-то есть. Ситуация сразу по-другому развивается».</p> <p>Респ. 3. «Степень принятия других, особенно близких, выросла. Нет желания подкорректировать их в чем-то, ... какое-то понимание, принятие их такими, какие они есть».</p>

Тема	Описание	Примеры
		<p>Респ. 6. (об умении эмпатии) «...можно с человеком свободно общаться, на равных, но при этом присутствуя и чувствуя его. Это действительно моя искренняя установка. Потому что мне действительно интересны люди, интересно их слушать. Каждый человек — он единственный... Раньше, как мне кажется, у меня были какие-то очень большие претензии к людям, большая оценочность. Сейчас у меня их вообще нет, ни к людям, ни к времени, где я живу, ни к государству...».</p> <p>Респ. 7. «...когда я почувствовала себя собой, мне стало спокойнее работать не только с клиентами, но и стало спокойнее и интереснее работать с коллективом, т. е. управлять и что-то делать. Я имею права гордиться собой и тем, чем я занимаюсь, исчезла эта грызня постоянная, такая: «ой, извините, я тут мимо проходила и вообще ни на что не претендую». Доверие к себе и уважение. Я заметила — интересная штука: я себя стала уважать и другие стали относиться ко мне с таким уважением... Мне кажется, очень влияет, когда ты себя чувствуешь устойчиво, ты можешь гораздо спокойнее принимать другого, и, мне кажется, да, у меня, наверное, принятия стало больше и присутствия... Мне проще стало, я принимаю, что человек говорит, потому что я понимаю, что это отдельный человек, даже если это близкий родственник, это не часть меня, а отдельный. Я поэтому больше ему сочувствую, больше принимаю, даже если он говорит какие-то такие вещи неприятные, я, как будто, больше вижу человека в целом, отдельно от меня»</p>
<p>Приближение к полноценному функционированию, новое качество жизни</p>	<p>Рост открытости опыту, доверие к себе, жизнь «в настоящем», ощущение свободы и рост удовлетворенности жизнью</p>	<p>Респ. 6. «Программа... Она фасилитировала внимание к себе, внимание к окружающим, внимание к деталям, какой-то чувственный смысл. Сейчас я почувствовал на самом деле, что могу видеть что-то интересное практически везде».</p> <p>Респ. 5. «...учишься получать удовольствие от простых вещей, когда ты живешь внутри этих простых вещей, они становятся всей жизнью. Счастье — оно сейчас, в настоящем моменте».</p> <p>Респ. 1. «ЧЦП — это образ жизни, он просто стал образом жизни. Это вообще превзошло все ожидания. В общем, я очень рада за то, что со мной произошло и пока еще происходит, просто очень хорошо, хочется обнять весь мир».</p> <p>Респ. 2. «...как будто логика жизни была более поверхностная, а тут более глубокая стала. Какую-то это наполненность придает жизни, ощущение чего-то такого полноценного, когда чувства лучше осознаются, когда контакт с чувствами есть. Так ты как механизм живешь, а так реально все чувствуешь. Это все какое-то качество жизни, оно повышается, потому что я становлюсь сама собой»</p>
<p>Сложности и ограничения подхода</p>	<p>Трудности в применении конгруэнтности, эмпатии, безусловного позитивного принятия в реальных отношениях. Ухудшение отношений с близкими людьми (временное). Временная ошибка нарциссизма</p>	<p>Респ. 4. «Иногда так что-то конгруэнтно кому-нибудь выложишь, а он не готов был принять твою конгруэнтность. Он лучше бы принял твою закрытость, ... какие-нибудь сыгранные эмоции, еще что-то. И вот ... людей шокирует, ... у меня были ссоры ... по поводу того, что я... сказала то, что я чувствую, а человек обиделся».</p> <p>Респ. 3. «Мне трудно. С близкими мне трудно, потому что они пытаются оказать на меня в этом вопросе влияние. И мне нужно свою точку зрения отстаивать, а она не всегда понятна. Каждый раз я на это натываюсь, и это как преграда лишняя, когда тебе палки в колеса вставляют. Если бы я соответствовала их стереотипам, им было бы, конечно, проще, удобней».</p> <p>Респ. 7. «Был отрезок времени, когда мне захотелось бунтовать, против того, кем я была. Как будто перелом произошел, я себя чувствовала как подросток, хотелось все-все переделать, не нравилось ничего, замучила родных и близких, потому что мне хотелось и с ними тоже все поменять. Я думала, что зря вышла замуж, потому что мы не подходим (друг для друга). Я становилась другим человеком, пересматривала где я, с кем я, это вообще мое или нет. Наполнила собой свою жизнь. И поэтому я отодвигалась от</p>

Тема	Описание	Примеры
		близких и родных. Они помогали мне, а я «не надо, я хочу сама». Автономность какая-то. Почувствовать себя человеком, который способен принимать решения, не советуясь ни с кем». Респ. 1. «Я начинаю возмущаться и отстаивать этот образ жизни. И я начинаю отстаивать его... очень транслируя свои чувства... Например, я ... учусь еще во втором университете музыкальном, там достаточно директивные процессы идут, и вот я себя поймала очень четко, что я вчера пришла на пару, а преподавательница говорит: «Я не могу в этот день заниматься, и я Вашу пару переносу на четверг». Я поднимаю руку и говорю: «Вы знаете, я прекрасно понимаю, как Вам тяжело, но четверг — это единственный день, когда у меня пары в моем основном образовании (в ВШЭ), и я физически не смогу присутствовать здесь на занятиях. И мне будет очень жаль, если Вы перенесете пару». Ну, она сказала: «Ты у нас девушка умная, ты перепишешь у одногруппников». Я говорю: «Вы понимаете, что это нереально после каждой пары просить одногруппников переписать, продиктовать мне лекцию». И она действительно согласилась со мной, группа начала меня поддерживать, и ребята стали говорить, что много тех, кто тоже не хочет в четверг. И мы отстояли ... свой день недели (радостный смех). Вот!»

Назначение любой культурной знаково-символической психотехнической системы — вносить и содействовать изменениям в деятельности и сознании людей, на которых она направлена [4; 12]. Образовательная психотехническая система нашей программы направлена на привнесение изменений в деятельности, сознании и личности студентов программы. Представленные примеры ярко иллюстрируют то, что такие изменения действительно происходят. Для понимания их содержания и процесса стоит отметить несколько важных моментов.

Для многих студентов вовлечение в образовательную программу связано с радостным удивлением от стиля отношений, реализуемого преподавателями программы. Этот стиль предельно контрастирует со статусно-ролевыми, формальными и, очень часто, авторитарными отношениями, увы, все еще характерными для педагогов средней и высшей школы. Кто-то из студентов сразу и с радостью откликается на такой стиль отношений (например, респ. 1 и 2) кому-то требуется время, чтобы поверить и принять подобный стиль отношений (например, респ. 4).

Необходимо отметить другой чрезвычайно важный момент для понимания происходящих изменений. Это готовность и мотивированность к изменениям самих студентов. На программу поступают мотивированные на профессиональный и личностный рост абитуриенты. Они увлечены идеями и принципами человекоцентрированного подхода⁷. Эта мотивация позволяет большинству поступивших достаточно быстро и легко включиться в происходящие на образовательной программе процессы. Подтверждение этому «от противного» мы получили из ответа респ. 8. По итогам обучения он не отмечает каких-либо изменений в себе, говорит, что

«таких целей перед собой не ставил при поступлении на программу и тщательно оберегал себя от возможных изменений».

Включившись в процесс интенсивного взаимодействия с преподавателями (а, постепенно, и между собой), характеризующийся вниманием, эмпатическим пониманием, безусловным уважением и искренностью (открытостью) как на самих занятиях, так и вне их, к концу обучения на магистерской программе подавляющее большинство респондентов отмечают ряд важных изменений в себе⁸.

Прежде всего, респонденты отмечают возросшую открытость опыту. В процессе интенсивных занятий студенты учатся внимательно слушать собеседника, замечать происходящее с ними и происходящее между ними и самими собой, учатся внимательно и аккуратно обращаться с собственными чувствами и ощущениями. Они учатся конгруэнтности⁹, которая предполагает открытость опыту как одну из своих предпосылок. Это умение переносится из учебных ситуаций в повседневную жизнь (см. в табл. высказывания респондентов 1, 2, 6 и др.).

Респонденты отмечают возросшее доверие к самим себе. Очень многие отмечают как важнейшее изменение в себе отказ от автоматического следования ожиданиям окружения и ролевого неаутентичного поведения в пользу следования себе, своим настоящим побуждениям, желаниям, потребностям, выражения и отстаивания своего мнения (см. в табл. высказывания респ. 1, 2, 5, 7). Это не быстрый и не легкий путь развития. Привычка ориентироваться в своей жизни на мнения и ожидания окружения сильна в нашей культуре. Признавая важность учета мнений окружающих, нужно признать, что автоматическое следование ожиданиям

⁷ Это следует из материалов предоставляемых абитуриентами портфолио и вступительных интервью с ними.

⁸ Респонденты 3 и 7 даже утверждают, что человекоцентрированный подход полностью изменил их жизнь.

⁹ Конгруэнтность — одно из базовых условий и умений человекоцентрированного подхода.

окружения чревато недооценкой и обесцениванием собственных мнений, желаний, интересов, что ведет к ощущению вынужденности, несвободы, зависимости, неудовлетворенности. Поэтому обретение доверия к себе, способности следовать себе в своей деятельности и общении — важнейший шаг на пути к состоянию свободы (см. высказывания респ. 2, 5, 7) и удовлетворенности (см. высказывания респ. 1, 2, 5) в жизни. Доверие и следование себе в действиях и поступках приводят к принятию на себя ответственности за свой опыт, самочувствие и жизнь (респ. 2, 5, 7). Развитие доверия к себе¹⁰ происходит на занятиях, когда студенты учатся доверять себе — своим чувствам, интуиции, способности понимать себя и собеседника, и поддерживается в реальных отношениях с преподавателями и между самими студентами программы в атмосфере безусловного положительного уважения, веры, понимания. Со временем эта способность начинает все более активно и свободно проявляться и за пределами учебных отношений.

Многие респонденты отмечают возросшую способность полно жить настоящим: замечать и ценить происходящее «здесь-и-теперь», полноценно проживать каждый момент жизни. Вот как описывает свои изменения респондент 7: «Стало важным жить в гармонии с внешним миром, замечать простые вещи; меня, допустим, очень сильно стало тянуть на природу. Это стало такой важной частью моей жизни. Я стал ощущать смену времен года. Вот летом, в августе, работаешь там на земле, или строишь там что-нибудь, и уже видно, как солнце уже не такое яркое, начинает меньше греть, так смотришь вокруг, урожай... Все этим теплом напиталось. Пришло время, чтобы все это прошло, чтобы в следующем году заново... Вот сейчас тоже весна ранняя... До того, как все зацветает, тоже видно все это — как жизнь... В марте было видно что солнце уже по-другому светит, не как зимой... Ну, как-то на такие вещи начинаешь обращать внимание... Очень здорово!».

Респондент стал более внимателен к настоящему, научился получать удовольствие и чувствовать вкус жизни от «простых вещей».

Подобные изменения замечают и отмечают в себе многие респонденты (см. в табл. примеры: респ. 2 и 5).

Открытость опыту, доверие себе и способность жить настоящим ведут, как уже отмечалось, к чувству свободы и ответственному жизнетворчеству, удовлетворенности жизнью (см. в табл. примеры: респ. 1, 2, 5, 6 и др.).

Как видно из описанного выше, наблюдаемые респондентами изменения соответствуют характеристикам полноценно функционирующего — психологически и личностно здорового — человека, по Карлу Роджерсу [14; 20]. Это, пожалуй, самый важный результат работы нашей образовательной психотехнической системы.

Очень многие респонденты отмечают изменения в отношениях с окружающими (см. в табл. примеры: респ. 3, 4, 6, 7). Они говорят о возросшей способности слушать и понимать других людей (например, респ. 6), о возросшем принятии (при уменьшении категоричности и оценочности в отношении других — респ. 3 и 4), о большей открытости, искренности, взаимопонимании и способности решать непростые житейские и производственные ситуации взаимоотношений (респ. 7 и др.). Некоторые респонденты справедливо увязывают изменения в отношениях с другими с происходящими изменениями в самих себе. Так, респ. 5 выразил это так: «Когда меняется отношение к себе, меняются и отношения с окружающими; все взаимосвязано, и одно изменение как по цепочке ведет и к другим».

Рост компетентности в отношениях — достаточно закономерный результат обучения на программе. Действительно, базовыми условиями и умениями человекоцентрированного подхода являются эмпатическое слушание/эмпатия, конгруэнтность и безусловное позитивное принятие/уважение. Они активно осваиваются — как теоретически, так и практически — на занятиях в течение двух лет. И реализуются в реальных отношениях с преподавателями и с одноклассниками. Не удивительно, что подобный стиль отношений начинает реализовываться и за пределами учебной сферы и приносить свои конструктивные результаты (см, например, высказывания респ. 1 и 7 в табл.)!

Складывающиеся на программе отношения, взаимное понимание и уважение, открытость и искренность способствуют глубине и качеству учебного процесса. Диалогический характер, реализуемый на большинстве занятий (даже лекционных!) способствует возможности откликнуться на интересы студентов, адаптируя содержание курсов к их реальным запросам. Студенты активно вовлекаются в обсуждение актуальных тем, задавая интересующие их вопросы и высказывая собственные мнения и соображения. Эффективность подобного обучения достаточно высока. Об этом свидетельствуют как показатели успеваемости (большая редкость отметок ниже 4 по 5-бальной шкале), так и отзывы студентов. Респондент 2 подчеркивает, что обучение было для нее не формальным, а личностным и очень ее затронуло. Респондент 6 так говорит о программе обучения: «Она очень человечная. Мы не просто зубрим что-то, учим. Ты действительно можешь почувствовать отношения с преподавателем, с предметом, который ты изучаешь». Нам, преподавателям программы, хочется верить, что в своих усилиях мы приближаемся к реализации того осмысленного типа обучения, которое Карл Роджерс описал в своей монографии «Свобода учиться» [15].

Описывая все позитивные результаты данной магистерской программы как психотехнической систе-

¹⁰ Как и ответственности за свой опыт.

мы, следует отметить, что достижение этих результатов — далеко не автоматический и не всегда простой процесс. Несмотря на приверженность преподавателей программы принципам человекоцентрированного подхода, выстраивание конкретных взаимоотношений и разрешение многих непростых ситуаций учебного и внеучебного порядка является подчас совсем непростым испытанием.

Как свидетельствуют отзывы и обратная связь студентов, и для них обучение на программе и освоение человекоцентрированного подхода как профессиональной практики и стиля жизни является непростым процессом. Овладение базовыми условиями человекоцентрированного подхода — как в рамках учебных занятий, так и особенно в реальных отношениях, связано, подчас, с мучительным преодолением прежних привычек, страхов, перестраиванием собственной личности. Хорошо это выразил, с достаточно точным пониманием источников этих трудностей респ. 3:

«Мне нравится этот подход. Я хочу научиться применять его в жизни и мне приходится работать над этим, т. е. это не дается просто так вот: на тебе эмпатию, конгруэнтность, принятие... Каждый раз, каждая ситуация заставляют тебя по-новому относиться, каждая ситуация уникальна. (Старые) автоматические реакции требуют тоже очень больших ресурсов, чтобы их отследить, чтобы их тормознуть и чтобы сделать что-то другое. Это работа, ...рутина, и тяжело, и это не ...что-то радостное и фееричное, что-то земное, что надо делать. Нелегкое существование. Другое отношение к людям, к жизни».

Действительно, освоение нового способа отношений с миром, отношений с другими людьми, преодоление прежних способов реагирования, подчас глубоко укорененных, автоматических — это большая и нелегкая работа. И только по-настоящему мотивированные люди способны довести ее до конца — при содействии и поддержке заинтересованных окружающих.

Выявлено несколько достаточно типичных трудностей, с которыми столкнулись респонденты при овладении человекоцентрированным подходом. Одной из них является констатация ухудшения (обычно временная) отношений с окружающими близкими людьми (см. высказывания респ. 3 и 7). Объяснение этой трудности очевидно. В прежней системе отношений окружающие (например, родители) привыкли к определенному способу взаимоотношений, в частности, к возможности директивного управления своими сыновьями и дочерьми. И привыкли к тому, что их сыновья и дочери соответствуют и подчиняются их ожиданиям и требованиям. И вдруг — самоволие и эгоцентризм! —

проявление собственных мнений, желаний, воли. Возникают напряжения и, подчас, столкновения. Об этом возможном ухудшении отношений писал и К. Роджерс, рассматривая динамику изменения людей, приобщающихся к человекоцентрированному подходу через психотерапию [14]. Анализируя этот феномен, он пришел к заключению, что риск ухудшения отношений действительно есть, но есть и возможность иметь новые, по-настоящему близкие, доверительные, искренние отношения, построенные на истинном выражении чувств, понимании и уважении друг друга. И это требует усилий и терпения.

Еще одна типичная трудность, отчасти связанная с предыдущей, — это временная нарциссичность. Некоторые участники исследования увлеченно сосредоточиваются на поиске себя, удовлетворении своих ранее непризнаваемых потребностей, открываются своему новому опыту и способу бытия. Родственники, друзья обучающихся — а то и сами участники исследования — с удивлением замечают, что они стали более резкими, агрессивными, жесткими, стали где-то даже ожесточенно отстаивать свои интересы и проявлять бунтарство против любого иного мнения (см. высказывание респ. 7 в табл.). Со стороны такое поведение может показаться чрезмерно эгоцентричным и даже эгоистичным. Такое изменение в процессе овладения человекоцентрированным подходом впервые заметил и описал Э. Медоус и назвал его «ошибкой нарциссизма» (Narcissistic Mistake). С его точки зрения, такие проявления являются временными переходными изменением [19].

Выводы

1. Проведен анализ обучения человекоцентрированному подходу (в рамках специализации «Человекоцентрированный подход» магистерской программы НИУ ВШЭ «Консультативная психология. Персоналогия») как образовательной психотехнической системы.

2. Показана эффективность данной образовательной психотехнической системы в обеспечении образовательных результатов и конструктивных изменений личности, деятельности и отношений/общения обучающихся.

3. На данном примере показана возможность и целесообразность анализа образовательных программ как культурных психотехнических систем. Можно констатировать уместность и полезность подобного анализа — наличия и содержания всех элементов психотехнической системы — для любых образовательных практик.

Литература

1. *Василюк Ф.Е.* От психологической практики к психотехнической теории // Моск. психотерапевтический журнал. 1992. № 1. С. 15–32.
2. *Василюк Ф.Е.* Методологический анализ в психологии. М.: Смысл, 2005. 240 с.
3. *Василюк Ф.Е.* Понимающая психотерапия как психотехническая система: дисс. ... докт. психол. наук. М., 2007. 430 с.
4. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1982–1984.
5. *Геллерштейн С.Г.* Психотехника. М.: Новая Москва, 1926. 121 с.
6. *Колтачников В.В.* Овладение человекоцентрированными умениями и развитие личности человека // Перекресток культур: Междисциплинарные исследования в области гуманитарных наук. М.: Логос, 2004. 420 с.
7. *Колтачников В.В.* Культурно-историческая психология и практика психологической помощи // Культурно-историческая психология: современное состояние и перспективы развития. Материалы международной конференции (г. Москва, 3–4 октября 2007 г.). М.: МГППУ, 2007. С. 73–75.
8. *Колтачников В.В.* Человекоцентрированный подход как культурное движение // Материалы международной конференции (г. Киев, 4–6 декабря 2012 г.) Киев, 2012. С. 18–21.
9. *Колтачников В.В.* Психотехническая система клиентоцентрированной психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 3. С. 80–92.
10. *Медоус Э.* Различия // Журнал практического психолога. 2012. № 4. С. 34–39.
11. *Мюнстерберг Г.* Основы психотехники. М.: Новая Москва, 1921. 147 с.
12. *Пузырей А.А.* Культурно-историческая психология Л.С. Выготского и современная психология. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. 112 с.
13. *Пузырей А.А.* Психология. Психотехника. Психагогика. М.: Смысл, 2005. 488 с.
14. *Роджерс К.Р.* Становление человека. Взгляд на психотерапию. М.: Прогресс, 1994. 480 с.
15. *Роджерс К., Фрейберг Д.* Свобода учиться. М.: Смысл, 2002. 470 с.
16. *Улановский А.М.* Феноменологическая психология: качественные исследования и работа с переживанием. М.: Смысл, 2012. 255 с.
17. *Шпильрейн И.Н.* Прикладная психология. Психология труда и психотехника. М.: Новая Москва, 1930. 119 с.
18. *Шпильрейн И.Н.* К вопросу о теории психотехники. М.: Новая Москва, 1931. 98 с.
19. *Meadows E.E.* Narcissitic Mistake // Bristlecone. 2001. № 3. P. 11–12.
20. *Rogers C.R.* A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships, as Developed in the Client-Centered Framework // Koch (ed.). Psychology: A Study of a Science. Study 1. V. 3: Formulations of the Person and the Social Context. McGraw-Hill, 1959. P. 184–256.
21. *Rogers C.R.* Way of Being. Boston: Houghton Mifflin Company, 1980. 395 p.

Psychotechnological System of Teaching Person-Centered Approach to Students

V.V. Kolpachnikov*,

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
vkolpachnikov@hse.ru

The paper analyzes the system of teaching person-centered approach in the master's degree program "Counselling Psychology. Personology" at the National Research University Higher School of Economics from the perspective of psychotechnological approach as a modern developmental stage of cultural-historical psychology. For these purposes the paper employs the concept of 'psychotechnological system' and its key elements: aim, conceptual scheme of knowledge, practice, experts, organized continuing system of interactions/relationships between experts and students. The paper describes a study on the effectiveness of the analyzed psychotechnological educational system which proved its effectiveness not only in an instructional aspect, but also in the way it contributes to the constructive changes in personality, thus helping students get closer to the ideal of a fully functioning person described by Carl Rodgers. It is argued that analyzing any educational programs as psychotechnological system is highly appropriate for their construction, improvement and analysis of its effectiveness.

Keywords: cultural-historical psychology, psychotechnological approach, educational psychotechnological system, person-centered approach.

References

1. Vasilyuk F.E. Ot Psikhologicheskoi Praktiki k Psikhotehnicheskoi Teorii [From Psychological Practice to Psychotechnical Theory]. *Moskovskii psikhoterapevticheskii Zhurnal [Moscow Psychotherapeutic Magazine]*, 1992. Vol. 1, no. 1, pp. 15–32.
2. Vasilyuk F.E. Metodologicheskii Analiz v Psikhologii [Methodological Analysis in Psychology]. Moscow: Smysl, 2005. 240 p.
3. Vasilyuk F.E. Ponimayushhaya Psikhoterapiya kak Psikhotehnicheskaya Sistema. Diss. dokt. psikhol. nauk. [Co-Experiencing Psychotherapy as Psychotechnical System. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2007. 430 p.
4. Vygotsky L.S. Sobraniye sochinenii v 6 t. [Collected Works: in 6 vol.]. Moscow: Pedagogika, 1982–1984. 430 p.
5. Gellerstein S.G. Psikhotehnika [Psychotechnics]. Moscow: Novaya Moskva, 1926. 121 p.
6. Kolpachnikov V.V. Ovladenie cheloveko-tsentririvaniymi umeniyami i razvitie lichnosti cheloveka [Acquiring of the Person-Centered Skills and Development of Human Personality]. In *Perekrestok kul'tur: Mezhdistitsiplinarnye issledovaniya v oblasti gumanitarnykh nauk [Crossroads of Cultures: Interdisciplinary Researches in Arts]*. Moscow: Logos, 2004. 420 p.
7. Kolpachnikov V.V. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i praktika psikhologicheskoi pomoshchi [Cultural-historical psychology and practice of Psychological Assistance]. In *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya: sovremennoe sostoyaniye i perspektivy razvitiya. Materialy mezhdunarodnoi konferentsii (g. Moskva, 3–4 oktyabrya 2007 g.) [Cultural-Historical Psychology: State of Art and Perspectives of Development. Proceedings of International Conference]*. Moscow: MGPPU, 2007, pp. 73–75.
8. Kolpachnikov V.V. Chelovekotsentrirovanniy Podkhod kak Kulturnoe Dvizheniye [Person-Centered Approach as Cultural Movement]. In *Materiali mezhdunarodnoi konferentsii (g. Kiev, 4–6 dekabrya 2012g.) [Proceedings of International Conference]*. Kiev, 2012, pp.18–21.
9. Kolpachnikov V.V. Psikhotehnicheskaya sistema klientotsentrirovannoi psikhoterapii [Psychotechnical system of Client-centered psychotherapy]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2014, no. 3, pp. 80–92. (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Meadows E.E. Narcissitic Mistake. *Bristlecone*, 2001, no. 3, pp. 11–12.
11. Munsterberg G. Osnovy Psikhotehniki [Basics of Psychotechnics]. Moscow: Novaya Moskva, 1921. 147 p. (In Russ.).
12. Puzirei A.A. Kulturno-istoricheskaya Psikhologiya Lva Vygotskogo i Sovremennaya Psikhologiya [Cultural-Historical Psychology of Lev Vygotsky and Modern Psychology]. Moscow: Publ. MGU, 1986. 112 p.
13. Puzirei A.A. Psikhologiya. Psikhotehnika. Psikhagogika [Psychology. Psychotechnics. Psychagogics]. Moscow: Smysl, 2005. 488 p.

For citation:

Kolpachnikov V.V. Psychotechnological System of Teaching Person-Centered Approach to Students. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 135–146. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110312

* *Kolpachnikov Veniamin Valentinovich*, PhD in Psychology, associate professor at the Department of Psychology of Personality, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: vkolpachnikov@hse.ru

14. Rogers, C.R. Stanovlenie cheloveka. Vzglyad na psikhoterapiyu [On Becoming a Person]. Moscow: Progress, 1994. 480 p. (In Russ.).
15. Rogers C.R., Freiberg D. Svoboda uchitsya dlya 80-kh [Freedom to learn for 80-th]. Moscow: Smysl, 2002. 470 p. (In Russ.).
16. Ulanovskiy A.M. Phenomenologicheskaya Psikhologiya: Kachestvennie Issledovaniya I Rabota s Perezhivaniyami [Phenomenological Psychology: Qualitative Researches and Work with Experiences]. Moscow: Smysl, 2012. 255 p.
17. Spilrein I.N. Prikladnaya Psikhologiya. Psikhologia Truda i Psikhotekhnika [Applied Psychology, Labour Psychology and Psychotechnics]. Moscow: Novaya Moskva, 1930. 119 p.
18. Spilrein I.N. K Voprosu o Teorii Psikhotekhniki [Towards to a Theory of Psychotechnics]. Moscow: Novaya Moskva, 1931. 98 p.
19. Meadows E.E. Narcisitic Mistake. *Bristlecone*, 2001, no. 3, pp. 11–12.
20. Rogers C.R. A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships, as Developed in the Client-Centered Framework. In Koch S. (ed.) *Psychology: A Study of a Science. Study 1, Volume 3: Formulations of the Person and the Social Context*. McGraw-Hill, 1959, pp. 184–256.
21. Rogers C. Way of Being. Boston: Houghton Mifflin Company, 1980. 395 p.



Д.И. ФЕЛЬДШТЕЙН

30.11.1929—02.09.2015

2 сентября 2015 года ушел из жизни Давид Иосифович Фельдштейн, выдающийся российский ученый и организатор науки, вице-президент Российской академии образования, Заслуженный деятель науки Российской Федерации, лауреат премий Президента Российской Федерации и Правительства Российской Федерации в области образования, профессор и специалист в области возрастной и педагогической психологии, психологии развития и психологии личности.

Уроженец г. Воронежа, Д.И. Фельдштейн, оказавшись во время Великой Отечественной войны в г. Душанбе, закончил исторический факультет Душанбинского пединститута и начал свой трудовой путь школьным учителем. С 1952 г. в течение 18 лет он был директором нескольких школ, в том числе и комплексной школы-интерната и спецшколы по перевоспитанию несовершеннолетних правонарушителей. Затем были руководство проблемной лабораторией экспериментальной психологии и программированного обучения Таджикского госуниверситета, защита в 1963 г. кандидатской диссертации «Система общественно полезного труда воспитанников восьмилетней школы-интерната как средство нравственного воспитания детей и подростков» в инсти-

туте Общего политехнического образования АПН СССР в Москве.

Вопросы нравственного и личностного развития, морали всегда были в фокусе научных интересов Д.И. Фельдштейна. Именно этой проблематике посвящена его докторская диссертация «Психологические основы формирования нравственных качеств личности в подростковом возрасте», защищенная в 1969 г. на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.

С 1970 г. Д.И. Фельдштейн заведовал кафедрой психологии и педагогики Таджикского университета. В 1974 г. Д.И. Фельдштейн возглавил лабораторию психологического развития и воспитания в подростковом и юношеском возрасте НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (с 1992 г. — Психологический институт Российской академии образования), которую он возглавлял почти четверть века. Здесь Д.И. Фельдштейн разработал концепцию поуровневого социального развития личности в онтогенезе, что, по сути, является принципиально новой социально-нормативной периодизацией психического развития личности и позволяет раскрыть закономерности и механизмы социализации и индивидуализации.

Как выдающийся организатор науки, Д.И. Фельдштейн был учредителем и главным редактором ряда исключительных по своей значимости изданий (серии «Психологи Отечества», «Педагогика и психология», «Прикладная психология», серии «Библиотечка школьного психолога и педагога-практика», журнала «Мир психологии»). В 1988 г. он был избран почетным членом Американской психологической ассоциации, а с 2001 г. занимал пост вице-президента РАО.

Под руководством Д.И. Фельдштейна и при его консультировании подготовлено и защищено 73 кандидатских и 12 докторских диссертаций.

Перу Д.И. Фельдштейна принадлежит более 300 научных работ, в том числе 25 монографий и 20 учебников и учебных пособий. В их числе: «Трудный подросток» (1972); «Психология воспитания подростка» (1978); «Психологические основы общественно полезной деятельности подростков» (1982); «Психология современного подростка» (1987); «Психология развития личности в онтогенезе» (1989); «Психология развивающейся личности» (1996); «Социальное развитие в пространстве-времени детства» (1997); «Психология развития человека как личности» (2005); «Психология взаимодейст-

вия взрослого мира и мира детства» (2005). Разработанные ученым фундаментальные положения стали классикой отечественной психологии развития, вошли в учебные пособия для педагогических университетов и институтов.

Труды Д.И. Фельдштейна, переведенные на многие языки мира, получили широкое признание как в России, так и в других странах ближнего и дальнего зарубежья: Украине, Белоруссии, Литве, Латвии, Грузии, Армении, Казахстане, Узбекистане, Таджикистане; США, Канаде, Японии, КНР, ФРГ, Португалии, Франции, Великобритании, Финляндии, Словении, Чехии и Венгрии.

Трудовая деятельность Д.И. Фельдштейна оценена высокими правительственными наградами: орденом Трудового Красного Знамени (1960), медалью «За доблестный труд» (1970), медалью К.Д. Ушинского (1989), орденом Почета (2005).

Острый ум, неиссякаемое творческое долголетие и блестящий профессиональный путь Д.И. Фельдштейна вызывали неизменное уважение психолого-педагогического сообщества. Огромный вклад Д.И. Фельдштейна в развитие науки навсегда сохранится в анналах российской истории.

АНОНСЫ КНИЖНЫХ НОВИНОК
BOOK ANNOUNCEMENTS

Анонс книги В. Собкина «Комментарии к театральным рецензиям Льва Выготского»

Собкин В.С. Комментарии к театральным рецензиям Льва Выготского;
Выготский Л.С. Театральные рецензии М.: Институт социологии образования РАО, 2015 568 с.



В монографии представлены комментарии к малоизвестным театральным статьям и рецензиям выдающегося отечественного психолога Л.С. Выготского (1896—1934), которые были написаны им в период с 1917 по 1923 г. Тексты Выготского и комментарии к ним приводятся в хронологическом порядке.

Комментарии позволяют в существенной степени реконструировать тот социальный, культурный и научный контекст, который определял написание театральные статей и рецензий Выготского. В них приводятся фактические данные о персоналиях, театральные постановки, литературных произведениях и событиях, связанных с материалами и темами текстов Выготского. Специальное внимание уделяется анализу, направленному на установление неявных цитирований в работах Выготского, что позволяет выявить ту принципиальную диалогичность его текстов, тот культурный «неслышимый диалог», который он ведет с читателем. В комментариях дается сопоставление текстов театральные рецензий и статей Выготского с содержанием его работ в области психологии.

Книга адресована широкому кругу читателей: специалистам в области театрального искусства, психологам, социологам и педагогам, а также всем, кто интересуется отечественной культурой.

"Comments on L.S. Vygotsky's Theatrical Reviews" by V.S. Sobkin

Для цитаты:

Анонс книги «Комментарии к театральным рецензиям Льва Выготского» В.Собкина // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 149. doi: 10.17759/chp.2015110313

For citation:

Comments on L.S. Vygotsky's Theatrical Reviews by V.S. Sobkin. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 149. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110313