

ISSN 1816-5435
ISSN (online) 2224-8935

№ 3/2022

международный научный журнал
International Scientific Journal

www.psyjournals.ru/kip

Выпуск посвящается 75-летию
Елены Олеговны Смирновой

культурно-историческая
ПСИХОЛОГИЯ



МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

MOSCOW STATE UNIVERSITY
OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION

cultural-historical
PSYCHOLOGY

The issue is dedicated
to Elena Olegovna Smirnova's 75th anniversary

О вкладе в детскую психологию Е.О. Смирновой



Елена Олеговна Смирнова (01.11.1947 – 03.02.2020) – советский и российский психолог, специалист в области возрастной психологии. Доктор психологических наук (1992), профессор (2003).

В 1971 окончила факультет психологии Московского государственного университета. После окончания университета поступила на работу в Институт психологии АПН РСФСР в Лабораторию психологии детей раннего и дошкольного возраста, которой заведовала М.И. Лисина. Под ее руководством в 1977 году Еленой Олеговной была защищена кандидатская диссертация на тему «Влияние общения со взрослым на эффективность обучения дошкольников». После смерти М.И. Лисиной она возглавила лабораторию, где, продолжая и развивая научные традиции коллектива, активно разрабатывает проблемы развития общения детей со взрослыми и сверстниками. В 1992 году Елена Олеговна защитила докторскую диссертацию на тему «Условия и предпосылки становления произвольного поведения детей», в основе которой лежит теоретическое различение понятий воли и произвольности и экспериментальное изучение роли взрослого в становлении произвольного поведения ребенка.

В течение ряда лет Елена Олеговна являлась руководителем научно-практического эксперимента по разработке новых форм педагогической работы с детьми раннего возраста, осуществляемого при поддержке Московского комитета по образованию. Под её руководством была разработана инновационная комплексная программа воспитания и развития детей раннего возраста «Первые шаги», направленная на поддержку становления личности ребенка.

Особое внимание в своих исследованиях Елена Олеговна уделяла проблемам становления самосознания и нравственного развития ребенка. При этом ею были изучены такие формы межличностных отношений, как агрессивность, обидчивость, демонстративность и пр. На основе этих исследований была создана программа нравственного воспитания и коррекции межличностных отношений, которая используется в детских дошкольных учреждениях.

В 2004 году Смирнова стала научным руководителем Московского городского Центра игры и игрушки при Московском городском психолого-педагогическом университете. Под ее руководством разработаны концепция и методика психолого-педагогической экспертизы игрушек и игровых материалов, проведен цикл исследований, посвященных анализу игровой деятельности современных детей и влиянию игрушек на детскую игру.

Под научным руководством Е.О. Смирновой подготовлено и защищено более 20 кандидатских диссертаций.

Елене Олеговне Смирновой в 2011 году была присуждена Премия правительства Российской Федерации в области образования за цикл трудов «Система воспитания и развития детей от рождения до семи лет». Она награждена медалями К. Д. Ушинского, Г.И. Челпанова, а также является лауреатом конкурса «Грант Москвы» в области наук и технологий в сфере образования (2002, 2005).

Результаты психолого-педагогических исследований Елены Олеговны отражены в ряде монографий, учебников и методических пособий. Среди них перечислим лишь некоторые: Смирнова Е.О., Богуславская З.М. Развивающие игры для дошкольников (1992); Смирнова Е.О. Психология ребенка: учебник для педагогических училищ и вузов (1997); Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах (1998); Галигузова А.С., Смирнова Е.О. Искусство общения с ребенком от года до шести лет: советы психолога (2004); Смирнова Е. О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция (2005); Смирнова Е.О. Детская психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология» (2006); Смирнова Е.О. Дошкольник в современном мире (2006); Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Конфликтные дети (2009); Смирнова Е.О. Ползунки и ходунки. Три первых года в жизни малышей (2009); Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю. Образовательная программа для детей раннего возраста «Первые шаги» (2009).

За годы научной деятельности Еленой Олеговной опубликовано множество статей в различных научных и популярных журналах. Условно их можно сгруппировать в семь самостоятельных направлений исследования: 1) психологические особенности становления форм общения в дошкольном возрасте; 2) проблема воли и произвольности; 3) исследования психологических особенностей детско-родительских отношений; 4) развитие межличностных отношений ребенка-дошкольника со сверстниками; 5) исследование психологических особенностей игры современных дошкольников; 6) разработка психолого-педагогических оснований экспертизы детских игрушек; 7) психологические аспекты анализа современной детской субкультуры.

В своих работах она стремилась рассматривать психологические проблемы детства «по гамбургскому счету». Завершим это вступление ее словами:

«В жизни мы далеко не все можем делать по плану и в соответствии со своими желаниями... Но психология — это всегда интересно. При условии, что с годами ты не обрастаешь самодовольством и чувством обретенной истины. Если ты не успокаиваешься в уверенности, что истина вся без остатка содержится в некоей конкретной теории. Я не люблю, когда людям все понятно: вот это — деятельность, это — сознание, это — опосредованность... Такая позиция сильно мешает действительному пониманию человека. Именно в ... поиске и заключается интерес... Как бы ни трансформировались мои представления о возможностях педагогического влияния на ребенка, я до сих пор убеждена: если мы хотим понять нечто существенное о человеке, ключи к пониманию — в начале его жизненного пути». (Смирнова Е.О. Как я стала психологом детства // Дошкольное образование. 2006. № 14).

В.С. Собкин
доктор психологических наук, профессор, академик,
руководитель Центра социокультурных проблем современного образования,
ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»
(ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Россия

Международный научный журнал

International Scientific Journal

Культурно-историческая психология

2022. Том 18. № 3

Выпуск посвящается 75-летию Елены Олеговны Смирновой

Тематические редакторы: О.В. Рубцова, Т.В. Ахутина

Cultural-Historical Psychology

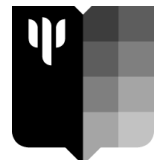
2022. Vol. 18, no. 3

The issue is dedicated to Elena Olegovna Smirnova's 75th anniversary

Guest Editors: O.V. Rubtsova, T.V. Akhutina

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



Содержание

НОВЫЙ СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ ДЕТСКОЙ ИГРЫ: В ДИАЛОГЕ С Е.О. СМИРНОВОЙ

Вступительное слово к рубрике «Новый социокультурный контекст детской игры: в диалоге с Еленой Олеговной Смирновой» (к 75-летию со дня рождения)	4
Памяти Е.О.Смирновой <i>В.С. Собкин</i>	
Детская игра с позиций культурно-исторической психологии: подмена, утрата и воссоздание идеальной формы деятельности в образовательном пространстве <i>Е.В. Трифонова</i>	5
Сюжетно-ролевая игра в фокусе культурно-исторической научной школы: развивая идеи Л.С. Выготского <i>Ю.А. Токарчук</i>	13
Детская игра в условиях цифровой трансформации: культурно-исторический контекст (Часть 1) <i>О.В. Рубцова, О.В. Саломатова</i>	22
Особенности представлений дошкольных педагогов о детской игре и наблюдении за ней <i>А.Н. Якшина, Т.Н. Ле-ван</i>	32
Психологическая экспертиза куклы в рамках культурно-исторического подхода: границы и возможности <i>Л.И. Элькошинова, П.А. Крыжов</i>	41

ПАМЯТИ А.Р. ЛУРИИ

Вступительное слово к рубрике «Памяти А.Р. Лурии»	51
Вспоминая Александра Лурию... <i>М. Коул</i>	54
Впечатления об Александре Романовиче Лурии <i>Дж. Верч</i>	58
Некоторые воспоминания о Лурии <i>Л. Мекаччи</i>	61
Варианты нейропсихологического синдрома и этапы генеза концепции А.Р. Лурии о мозговой организации психических функций <i>Н.К. Корсакова, Я.О. Вологодина</i>	64
Возможности методов нейровизуализации и нейростимуляции для развития теории системной динамической локализации высших психических функций <i>Я.Р. Паникратова, Р.М. Власова, И.С. Лебедева, В.Е. Сипицын, Е.В. Печенкова</i>	70
Управляющие функции мозга и готовность к систематическому обучению у старших дошкольников <i>М.Н. Захарова, А.Р. Агрис, Р.И. Мачинская</i>	81
Диссоциация развития синтаксиса и лексики у младших школьников с разным нейропсихологическим профилем <i>Т.В. Ахутина, Е.С. Ощепкова</i>	92

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Динамика учебной мотивации и ориентации на оценки у российских подростков в период с 1999 по 2020 гг. <i>Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, А.В. Сухановская</i>	104
Этническая, гражданская и глобальная идентичности как предикторы эмиграционной активности студенческой молодежи Беларуси, Казахстана и России <i>Н.В. Муращенко, В.В. Грищенко, М.Н. Ефременкова, Н.В. Калинина, Е.В. Кулеш, В.В. Константинов, С.Д. Гуриева, А.Ю. Маленова</i>	113

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

К проблеме смыслового строения сознания <i>О.Г. Кравцов, Г.Г. Кравцов</i>	124
--	-----

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

Как делается деятель. Юбилейное интервью с Н.Н. Нечаевым. Часть 2. Некоторые нерешенные проблемы психологии и возможности их решения <i>Н.Н. Нечаев</i>	132
---	-----

Contents

NEW SOCIO-CULTURAL CONTEXT OF THE CHILD'S PLAY: IN DIALOGUE WITH E.O. SMIRNOVA

Introduction to the Rubric "New Socio-Cultural Context of Child's Play:
in Dialogue with E.O. Smirnova" (for the 75th anniversary) 4

In Memory of E.O. Smirnova
V.S. Sobkin

Children's Play in Cultural-Historical Psychology: Substitution, Loss and Recreation
of the Ideal Form of Activity in the Educational Space
E.V. Trifonova 5

Role Play in the Focus of the Cultural-Historical Scientific School:
Developing the Ideas of L.S. Vygotsky
Yu.A. Tokarchuk 13

Child's Play in the Context of Digital Transformation:
Cultural-Historical Perspective (Part One)
O.V. Rubtsova, O.V. Salomatova 22

Preschool Teachers' Views on Children's Play and its Observation
A.N. Iakshina, T.N. Le-van 32

Psychological Expertise of a Doll within the Framework of Cultural-Historical
Psychology: Possibilities and Limitations
L.I. Elkoninova, P.A. Kryzhov 41

IN MEMORY OF A.R. LURIA

Introduction to the Rubric "In Memory of A.R. Luria" 51

Remembering Alexander Luria...
M. Cole 54

Impressions of Alexander Romanovich Luria
J.V. Wertsch 58

Some Remembrances of Luria
L. Mecacci 61

Variants of Neuropsychological Syndrome and Stages of Genesis of A.R. Luria's
Concept of the Brain Organization of Mental Functions
N.K. Korsakova, Ya.O. Vologdina 64

Scope and Perspectives of Neuroimaging and Neurostimulation to Develop
the Theory of Systemic and Dynamic Localization of Higher Mental Functions
Ya.R. Panikratova, R.M. Vlasova, I.S. Lebedeva, V.E. Sinitzyn, E.V. Pechenkova 70

Brain executive functions and learning readiness in senior preschool age
M.N. Zakharova, R.I. Machinskaya, A.R. Agris 81

Dissociation of Syntax and Vocabulary Development in Junior Schoolchildren
with Different Neuropsychological Profile
T.V. Akhutina, E.S. Oshchepkova 92

EMPIRICAL RESEARCH

Dynamics of Educational Motivation and Orientation towards the Grades
of Russian Teenagers in the Period from 1999 to 2020
T.O. Gordeeva, O.A. Sychev, A.V. Sukhanovskaya 104

Ethnic, Civic, and Global Identities as Predictors of Emigration Activity
of Student Youth in Belarus, Kazakhstan, and Russia
*N.V. Murashcenkova, V.V. Gritsenko, M.N. Efremenkova, N.V. Kalinina, E.V. Kulesh,
V.V. Konstantinov, S.D. Gurieva, A.Yu. Malenova* 113

THEORY AND METHODOLOGY

On the Problem of the Semantic Structure of Consciousness
G.G. Kravtsov, O.G. Kravtsov 124

MEMORABLE DATES

How is a Doer Done. The Anniversary Interview with N.N. Nechaev. Part 2.
Some Unsolved Problems of Psychology and the Possibilities of their Solution
N.N. Nechaev 132

**НОВЫЙ СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ ДЕТСКОЙ
ИГРЫ: В ДИАЛОГЕ С Е.О. СМИРНОВОЙ**

*NEW SOCIO-CULTURAL CONTEXT OF THE CHILD'S PLAY:
IN DIALOGUE WITH E.O. SMIRNOVA*

**Вступительное слово к рубрике
«Новый социокультурный контекст детской игры:
в диалоге с Еленой Олеговной Смирновой» (к 75-летию со дня рождения)**

Рубрика посвящена перспективам исследования игровой деятельности современных детей в традиции культурно-исторической научной школы. В публикуемых статьях обсуждается эволюция представлений об игре и способах ее формирования у детей дошкольного возраста; представлен краткий обзор научных подходов, в которых нашли отражение идеи Л.С. Выготского о детской игре. Особое место среди этих подходов занимает концепция Е.О. Смирновой, которая изучала проблему развития воли и произвольности в раннем онтогенезе, а также роль взрослого в формировании этих процессов у детей.

Елена Олеговна основала первый и единственный в России «Центр психолого-педагогической экспертизы игры и игрушки», в котором под ее руководством была разработана методика психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек. На основе этой уникальной методики был проведен цикл исследований, посвященных анализу игровой деятельности современных детей, а также оценке влияния игровых материалов и окружающего пространства на особенности детской игры. Сегодня Центр, основанный Е.О. Смирновой, продолжает свою работу в структуре «Центра междисциплинарных исследований современного детства» (ЦМИСД) Московского государственного психолого-педагогического университета, который развивает заложенные ей научные традиции.

В последние годы Елена Олеговна уделяла много внимания проблемам цифровизации игровой деятельности и изменению характера детской игры под влиянием новых технологий. Опираясь на идеи Елены Олеговны, в последние два года сотрудники ЦМИСД разрабатывают направление исследований, связанное с изучением особенностей цифровой игры, в которой размываются границы между онлайн- и офлайн-пространством, а реальные и виртуальные объекты сосуществуют и взаимодействуют в режиме реального времени. Некоторые аспекты проводимых исследований обсуждаются в публикуемых материалах.

Рубрика подготовлена к 75-летию со дня рождения Е.О. Смирновой. Сотрудниками Центра создана виртуальная страница, где представлены работы Елены Олеговны, опубликованные в разные периоды ее научного пути, а также размещены видеозаписи ее выступлений, включая лекции и интервью: Смирнова Елена Олеговна — ЦМИСД (childresearch.ru). Коллекция постоянно пополняется материалами и фотографиями, которые неравнодушные читатели присылают на почту Центра. Планируется создать мемориальную аудиторию, чтобы сохранить творческое наследие Елены Олеговны и сделать содержание ее научной школы достоянием тех, кого интересуют проблемы и вызовы современного детства.

Тематический редактор:

Рубцова О.В.,

кандидат психологических наук,

*Руководитель Центра междисциплинарных исследований
современного детства МГППУ (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Россия*

Детская игра с позиций культурно-исторической психологии: подмена, утрата и воссоздание идеальной формы деятельности в образовательном пространстве

Е.В. Трифонова

Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВО «МПГУ»),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2125-9700>, e-mail: ev.trifonova@mpgu.su

В статье рассматривается проблема детской игры с позиций культурно-исторической психологии. Ситуация ухода игры из жизни современных детей анализируется с позиции отсутствия в их жизни идеальной формы игры, что неизбежно приводит к тому, что соответствующая деятельность не может быть присвоена. Искажение и утрата идеальной формы игры произошла не одномоментно, этот процесс имеет долгую историю. На основании анализа документальных источников (методических писем, периодической печати, научной литературы и пр.) показано, как менялись представления педагогов о детской игре, какая форма игры транслировалась детям в условиях образовательных организаций и какие другие каналы присвоения игрового опыта были в распоряжении детей в разные эпохи. В статье дана характеристика развитых форм игры, показано, какие условия необходимы для их возникновения.

Ключевые слова: идеальная форма игры, самостоятельная игра, творческая игра, организованная игра, сюжетно-ролевая игра, фантазийная игра, ведущая деятельность дошкольника.

Для цитаты: Трифонова Е.В. Детская игра с позиций культурно-исторической психологии: подмена, утрата и воссоздание идеальной формы деятельности в образовательном пространстве // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 3. С. 5–12. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180301>

Children's Play in Cultural-Historical Psychology: Substitution, Loss and Recreation of the Ideal Form of Activity in the Educational Space

Ekaterina V. Trifonova

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Moscow Pedagogical State University» (MPGU), Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2125-9700>, e-mail: ev.trifonova@mpgu.su

The article deals with the problem of children's play from the standpoint of the Cultural-Historical Psychology. The fact that developed forms of play are rather rare in the life of contemporary children is considered from the position of the absence in their life of the ideal form of the play, which inevitably leads to the impossibility of appropriating the corresponding activity. The distortion and loss of the ideal form of play has a long history and did not occur immediately. Based on the analysis of documentary sources (methodical letters, periodicals, scientific literature, etc.), it is shown how teachers' ideas about children's play changed, what forms of play were broadcast to children in educational organizations and what other channels of assigning play experience were at the disposal of children in different historical periods. The article describes the developed forms of play and indicates what conditions are necessary for their emergence.

Keywords: ideal form of the play, children's independent symbolic play, creative play, organized play, story-role-playing play, fantasy play, the leading activity of a preschooler.

Вопрос о сущности детской игры и ее роли в развитии ребенка раскрывается в лекции Л.С. Выготского «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка», прочитанной в 1933 г. в ЛГПИ имени А.И. Герцена и опубликованной в 1966 г. [2].

В данной работе Л.С. Выготский впервые называет игру ведущей деятельностью дошкольника. Заявив это, нельзя оставить без внимания возражения Н.Н. Вересова, заострявшего внимание на этом вопросе. Действительно, в самом начале статьи игра обозначена как ведущая *линия развития*: «Игра не является преобладающей формой деятельности, но она является в известном смысле ведущей линией развития в дошкольном возрасте» [2, с. 62]. Однако в конце статьи звучит именно заявленная формулировка, которая демонстрирует, что авторство положения об игре как ведущей деятельности принадлежит именно Л.С. Выготскому: «По существу, через игровую деятельность и движется ребенок. Только в этом смысле *игра может быть названа деятельностью ведущей, т. е. определяющей развитие ребенка*¹» [2, с. 75]. Разумеется, Л.С. Выготский не рассматривал игру как ведущую деятельность в современном нам понимании, это важно подчеркнуть. Но само авторство термина, который впоследствии был взят на вооружение теорией деятельности, все-таки принадлежит Л.С. Выготскому.

Если бы из всей статьи нужно было бы оставить только один тезис, наиболее значимый с точки зрения характеристики детской игры, то это было бы положение о критерии игровой деятельности: «*За критерий выделения игровой деятельности* ребенка из общей группы других форм его деятельности следует принять то, что в игре ребенок создает *мнимую ситуацию*. Это становится возможным на основе *расхождения видимого и смыслового поля*» [2, с. 65]. Установление критерия переводит игру с уровня общих категорий, «... которые невозможно точно определить, таких как “любовь”, “юмор”, “счастье” и др.» (Jan Van Gils) [26, с. 84], на уровень полноценного научного понятия. Такое понимание игры существует только в отечественной психологии, в то время как в западной психологии понятие «игра» включает такие активности и деятельности, которые в отечественной традиции рассматриваются как рисование, конструирование, экспериментирование и пр. Взгляд на игру как свободную от контроля взрослых деятельность детей не выделяет ее специфику, но в то же время позволяет сохранить важнейшую характеристику детской самостоятельности, которая в силу ряда исторических причин (их мы обсудим ниже) была потеряна в отечественной педагогике, что привело к искажению идеальной формы игры в рамках реальной педагогической практики. Эта подмена до сих пор об-

наруживается даже в понимании сформулированного Л.С. Выготским критерия игры: «Часто мы путаем *воображаемую ситуацию*, которая должна разворачиваться в игре самим ребенком, и *сценарий*, уже придуманный кем-то и только воплощаемый ребенком в собственной деятельности» [16, с. 73].

Следующим важнейшим положением статьи Л.С. Выготского следует признать раскрытие динамики развития детской игры: «Развитие от явной мнимой ситуации и скрытых правил к игре с явными правилами и скрытой мнимой ситуацией и составляет два полюса, намечает *эволюцию детской игры*» [2, с. 67]. Описание сложнейшего взаимодействия в рамках игры детского произвола и становящейся произвольности представляет собой одно из важнейших положений Л.С. Выготского. Наиболее ценным представляется то, как он показывает рождение произвольности: не через усилие, а через аффект: «В игре создается положение, при котором возникает... двойной аффективный план. Ребенок, например, плачет в игре, как пациент, но радуется, как играющий. Ребенок отказывается в игре от непосредственного импульса, координируя свое поведение, каждый свой поступок с игровыми правилами» [2, с. 72]. С позиции понимания развития как овладения собственным поведением игра предстает как «*царство произвольности и свободы*» [2, с. 72]. До сих пор приходится сталкиваться с мнением, что есть дети, сюжетная игра которых еще недостаточно развита, но они могут выполнять те или иные правила в жизни. Здесь важно разводить основания: это произвольность, имеющая внутреннюю мотивацию или подчинение внешнему требованию. Игра способствует становлению именно произвольности; произвольность в реализации собственной деятельности и дисциплинированность, послушность — это не однопорядковые феномены [27].

Развивая идею становления детской произвольности, Л.С. Выготский пишет: «Игра с мнимой ситуацией... это новый вид поведения, сущность которого заключается в том, что деятельность в мнимой ситуации *освобождает ребенка от ситуационной связанности*» [2, с. 68]. Однако переход от непосредственного поведения к опосредованному определяется не только аффектом: предметное поле игры выступает одним из важнейших «орудий», позволяющих перейти от «видимого» поля к «смысловому»: «Действие в ситуации, которая не видится, а только мыслится, действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации приводит к тому, что ребенок научается определяться в своем поведении не только непосредственным восприятием вещи или непосредственно действующей на него ситуацией, а смыслом этой си-

¹ Здесь и далее в цитатах текст выделен автором статьи.

туации» [2, с. 69]. Однако и по сей день это положение игнорируется взрослыми, до сих пор в детских садах и домах «правит бал» реалистичная игрушка. К чему это приводит? Ребенок остается в рамках реального, не игрового, действия, т. е. фактически в рамках манипулирования игрушкой не происходит выхода за пределы визуального поля в поле смысловое, в то время как «...**движение в смысловом поле — самое главное в игре**» [2, с. 73]. Но именно это положение совершенно не учитывается в большинстве детских садов, несмотря на требование «полифункциональности» развивающей предметной среды, которое прописано в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования.

И последнее: в 1933 г. Л.С. Выготский отметил, что «...игра и создает зону ближайшего развития ребенка... он в игре как бы на голову выше самого себя» [2, с. 74]. В 1948 г. З.В. Мануйленко опубликовала результаты эксперимента, в котором наглядно с цифрами и графиками показала, на какую именно «голову» ребенок выше себя в игре, насколько дольше он способен сохранять неподвижную позу по заданию экспериментатора или в осмысленном контексте игры. Современное исследование Е.О. Смирновой и О.В. Гударевой показало качественные отличия в становлении произвольности современных детей, и эти отличия определяются именно низким уровнем развития детской игры, который также был установлен в исследовании [25]: у большинства современных детей нет возможности стать «на голову выше самого себя» именно в силу того, что их игра не получает условий для своего развития в соответствии с возрастными возможностями. Фактически это игра, остающаяся на уровне манипулирования без перехода в смысловое поле.

Описывая специфику детского развития, Л.С. Выготский вводит понятие идеальной формы: «**В развитии ребенка то, что должно получиться в конце развития, в результате развития, уже дано в среде с самого начала**» [3, с. 83]. Он обозначает это как «**идеальную форму**» соответствующей деятельности, способности и пр., которую ребенок **обнаруживает** у взрослого, старшего ребенка или более развитого сверстника и **присваивает** в процессе совместной деятельности с ним.

Онтогенетическое развитие понимается как взаимодействие реальной (имеющейся у ребенка) и идеальной (сложившейся в культуре) формы и во многом определяется тем, насколько успешно выстраивается **посредническое действие**, реализуемое обычно взрослым. По мнению Б.Д. Эльконина, кризис современного детства связан именно с кризисом посредничества. Посредническое действие в отношении игры выстраивается так, что ребенку представлена совершенно иная «идеальная форма» игры, чем та, которая воплощала собой развитые формы игры во времена Л.С. Выготского и позже. Если сравнить сюжетные игры, в которые самостоятельно играли дети в 50-е годы прошлого века, с теми, которые предлагаются в условиях детского сада современному ребенку, то обнаружится колоссальная разница. Причем сюжетной стороны игры это касается меньше всего; здесь иначе выстраиваются це-

леполагание, способы реализации игры, внешний рисунок этой деятельности. Ни по сути, ни по внешнему виду она совершенно не похожа на ту искусственную форму, которая именуется «игрой» в педагогической практике. В такой игре движение в смысловом поле полностью переносится в поле оптическое, тем самым превращая игру в разыгрывание.

Ниже будут описан процесс и раскрыты причины того, как и почему произошли подмена и утрата идеальной формы игры.

Существуют игры, которые сходны у животных и у детей младенческого и раннего возраста (пока высшие формы игры еще не освоены), их можно наблюдать и у детей более старших возрастов. Если обратиться к психологической классификации детских игр С.Л. Новоселовой [17], то это игры-экспериментирования с природными объектами и любыми предметами, а также игры-экспериментирования с возможностями собственного тела [23]. На определенном этапе социогенеза и затем онтогенеза ребенка возникает сюжетная игра, где присутствует расхождение видимого и смыслового плана. В классификации С.Л. Новоселовой все они объединены в большой класс игр, возникающих по инициативе самого ребенка, включающий как низшие формы игрового поведения (игры-экспериментирования), так и высшие его формы (сюжетные игры).

Низшие формы игры могут возникать у ребенка «сами собой», подобно тому, как они возникают и наблюдаются у высших животных. Они не являются продуктом культуры и не обеспечивают становление собственно человеческих качеств и способностей: «Те, кто полагает, что ребенок по натуре творец, наделен внутренней присущей ему силой воображения, те, кто учит, что нужно только предоставить свободу детям, чтобы они сами создали богатый и очаровательный образ жизни, не нашли бы в поведении ребенка манус подкрепления для своей уверенности. <...> К взыску сожалению теоретиков детской свободы, их игры напоминают игры щенят или котят. Не обращаясь в своих играх к богатому материалу, который дети других обществ черпают в своем преклонении перед традициями взрослых, дети манус ведут скучную, неинтересную жизнь, добродушно возятся до изнеможения, затем валяются в прострации, до тех пор, пока не отдохнут достаточно, чтобы снова начать возиться» [15, с. 176].

Высшие формы игры имеют культурно-историческое происхождение, что было показано в работах Д.Б. Эльконина [30] и подтверждено рядом этнографических и психологических исследований [15; 21 и др.]. Специфика содержания и способов организации таких игр зависит от культурных традиций общества: «Сюжетные игры никогда не воспроизводили существующие в общине социальные отношения, в играх отсутствовали роли отца, матери. Одна из местных женщин объяснила экспериментатору, что дети не играют во взрослых, потому что в таких играх проявляется неуважение к ним. Последнее недопустимо — в общине относятся с большим уважением к взрослым и людям старшего возраста» [21, с. 130]. То есть если в обществе сюжетная игра запрещена или

искажена — она не развивается. Ниже будет показано влияние социальных установок на специфику развития сюжетной игры советского и российского ребенка.

Этнографические и исторические документы указывают на специфику передачи игрового опыта. Дети 6–10 лет были чаще заняты по хозяйству, в том числе и в качестве «нянек», присматривающих за малышами. Такая практика бытовала во многих обществах [6]. Очевидно, что у детей 6–10 лет игра — это уже сложившаяся и предпочитаемая деятельность, которой они предавались при каждом удобном случае. Оставленные на их попечение малыши сначала за этими играми наблюдали, потом подражали, потом включались в них на второстепенных ролях, потом — как полноправные участники игры. Так в разновозрастных детских коллективах происходила передача игрового опыта. Очевидно, что у таких игр не было воспитательных и обучающих функций, но они в полной мере выполняли роль ведущей деятельности, так как те психические качества ребенка, которые действительно формируются в игре, формируются в любой игре, независимо от ее содержания (правильного или неправильного, «хорошего» или «плохого»), поскольку содержание детской игры всегда обусловлено исторической эпохой, общественным строем, социальной направленностью общества, особенностями семейного уклада и пр., а развивающий потенциал игры универсален [29, с. 85].

С XVII века игра становится средством образования [18; 28]. С XIX века в Европе и России открываются фребелевские сады. Литература содержит красноречивые описания того, как эта система реализовывалась в детских садах и в отношении использования дидактических наборов [11, с. 249–250], и в отношении организации сюжетных игр [12, с. 98–100]. Эти описания дают представление о том, как происходило искажение идеальной формы игры, в которой на первое место выходили зрелищность и результативность вместо «движения в смысловом поле» [2] и процессуальности [10]. Можно предположить, что в те годы сильно повлиять на детские игры подобные инсценировки не могли, поскольку сохранялась возможность игр в разновозрастных детских сообществах. Однако тенденция уже тогда обозначилась крайне ярко.

Установка на излишнюю заорганизованность игры со стороны педагогов устойчиво сохранялась в педагогической практике, против нее выступали ведущие педагоги тех лет (А.С. Симонович, А.Б. Краевский, Д.Д. Галанин, члены Комиссии по рассмотрению игр и развлечений при Санкт-Петербургском комитете грамотности и др.) [28].

После революции в период становления отечественного дошкольного образования в нормативной документации основой детского сада признавались «самодеятельность детей, свободное их творчество, игра». В дневниках воспитателей детских садов фиксировались организованные самими детьми игры в гражданскую войну, в арест и заключение в тюрьму пирующих буржуев, в агитаторов на трибунах, в похороны Ленина, а также и в типично детские игры в устройство комнат, в лошадки и т. п. Однако «...в кон-

це 20-х годов воспитатели подобных игр [т. е. игр на бытовую тематику. — ЕТ] не упоминают. Если даже они и существовали в детском быту, то не были доминирующими в официальном дискурсе, не выходили на уровень обсуждения даже в практике составления письменных документов, не рассчитанных на публикацию» [24, с. 119]; т. е. уже с конца 20-х годов происходила ревизия игр на «пригодные» и «не пригодные» при доминировании «правильных», «идейных» игр.

В 1930-е годы выходят методические письма по разным направлениям дошкольного воспитания, в том числе и по детской игре. Сюжетные самодельные игры, которые ранее назывались подражательными, имитационными и пр. получили свое имя, которое затем долго бытовало в отечественной педагогической практике — *«творческие игры»*. Одновременно игра была провозглашена «одним из средств всестороннего развития ребенка». Как следствие, появляются «стимулированные» детские игры, т. е. игры с определенным содержанием, которое задается (стимулируется) воспитателем. При этом «...к так называемым “стимулированным” играм применялись приемы самого грубого навязывания, принуждения» [14, с. 49].

В 1936 г. выходит постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», где стимулированная игра объявлена педологическим извращением и запрещена. С этого момента многие воспитатели самоустраиваются от прямого руководства игрой, опасаясь, что их будут обвинять в возвращении к «стимулированным» играм. Характерно, что именно на это время (конец 40-х–50-е годы) приходится описание самых интересных игр в методических сборниках. В частности, воспитатели описывали длительные игры, сюжет которых продолжал разворачиваться в течение нескольких недель. Потом такие игры пытались возродить в 1980-е, но в эти годы для таких игр уже не было подходящих условий.

Итак, в середине 30-х годов термин «стимулированные игры» исчез, а необходимость организации детской игры на нужную воспитателям тему осталась. Ситуация неожиданно развернулась в пользу организованных игр в 40–50-е годы, когда в работах Д.Б. Эльконина и С.Л. Рубинштейна появился и стал набирать силу новый термин «ролевая», «сюжетная ролевая», *«сюжетно-ролевая игра»* [28]. За новым термином шло иное понимание. Термин «творческая» отражал *сущностную характеристику* детской игры — это игра, в которой ребенок сам создает, «творит» свой мир, в соответствии со своими желаниями и идеями. Термин «сюжетно-ролевая» отражал *формобразующую характеристику* игры. Но одна и та же форма может наполняться разным содержанием, и термин «сюжетно-ролевая», определяя игру по форме, не фиксировал той разницы, которую четко определяли названия «творческая» и «стимулированная» игра, т. е. разницу между собственно игровой деятельностью и набором игровых действий, выполняемых ребенком, когда ни игрового мотива, ни активно воссоздаваемой воображаемой ситуации у него нет. Эта грань была

стерта терминологически. И, как следствие, она начала стираться и из сознания педагогов тех лет. Идеальная форма игры, транслируемая детям, приобретала совершенно недетский, искусственный характер.

Параллельно происходила смена способа передачи игрового опыта: именно в середине XX в. естественные формы передачи игрового опыта от поколения к поколению (от ребенка к ребенку) меняются на искусственные (от взрослого к ребенку), при этом всё большее значение в передаче игр приобретали детские сады, школы [7].

С выходом «Программы воспитания в детском саду» термин «сюжетно-ролевые (сюжетные) игры» закреплен как единственный, а термин «творческая игра» объявлен «устаревшей терминологией» и фактически запрещен [28]. Сюжетно-ролевая игра начинает организовываться на манер стимулированной игры, и с этого времени фиксируется засилье организованных игр в детских садах и прочно закрепляется стереотип, что «хорошая игра» — это разыгранный по ролям сюжет на определенную тему по определенному плану. Как показала работа инновационной площадки «Развитие и педагогическая поддержка игры как ведущей деятельности дошкольников» АНО ДПО НИИ «Воспитатели России» при поддержке Фонда президентских грантов (2021), эта установка очень сильна и по сей день.

Именно эти понятные взрослым разыгрывания преподносились детям как «игра». Методическое письмо 1977 года уже фиксирует неблагоприятную картину: «Сюжетно-ролевые игры... однообразны и бедны по тематике... Содержанием их в основном являются действия с предметами и мало воспроизводятся взаимоотношения людей. Умением придумывать сюжет владеет лишь небольшая часть группы (3–5 человек)» [19, с. 14].

В 1977 г. А.В. Запорожец в беседе с Д.В. Менджевицкой заметил, что «...введение термина “сюжетно-ролевая игра” в программу детского сада было ошибкой» [22, с. 10].

Однако у детей еще оставалась возможность получения и расширения игрового опыта в рамках дворовых игр. И описание высших форм игры, которые удалось найти на сегодняшний день, свойственных уже младшим школьникам, относятся именно к этой эпохе 70–80-х годов [4; 20 и др.].

В конце 1980-х начинаются мощные перестроечные процессы во всех сферах нашего общества. В эти годы разрабатываются концепции дошкольного образования (одна была создана ВНИК «Базовая школа» под редакцией В.В. Давыдова и В.А. Петровского, другая написана коллективом НИИ дошкольного воспитания АПН СССР), при этом в обеих звучит острая критика сложившегося положения в детских садах: детская игра зарегламентирована, репродуктивна, деформирована как деятельность, навязывается детям.

Как реакция на сложившееся положение, звучит лозунг: «Дайте детям наиграться, не надо учить детей играть!». Маятник качнулся в другую сторону: в противовес тотальной организации игры происходит полный отказ от вмешательства в нее. Сам по себе этот отказ мог бы стать выходом, но он произошел в условиях

очень специфической социоэкономической ситуации: детей в семьях было мало или был вовсе один ребенок, родители и бабушки-дедушки заняты зарабатыванием на жизнь в сложных условиях тех лет, криминогенная обстановка была такова, что детей одних во дворы уже не выпускали. Каналы передачи игрового опыта и через взрослых, и через детскую субкультуру оказались закрытыми. В ситуации отсутствия культурных образцов происходит *примитивизация детских игр* — как самодельных, так и организованных. Крайне точная характеристика ситуации: «Сегодня не игра исчезает из культуры, а скорее — культура из игры» [9, с. 259]. Можно предположить, что здесь нашли отражение более глобальные процессы, чем «перестроечные», так как они наблюдались и в других странах: современные дети практически все время находятся под контролем взрослых, детских свободных сообществ практически нет, условия для свободной игры со сверстниками отсутствуют [5].

К каким последствиям приводит изменение идеальной формы в культурном пространстве? «Если в среде отсутствует соответствующая идеальная форма, то у ребенка не разовьется соответствующая деятельность, соответствующее свойство, соответствующее качество» [3, 86]. Одной из основных причин исчезновения игры выступает то, что *идеальная форма игровой деятельности предстает в искаженном виде* (при обучении игре, когда игровые цели меняются на образовательные) *или исчезает вовсе* (при отсутствии культурного игрового опыта). И тот факт, что «дети не играют», связан не только с кризисом посредничества (Б.Д. Эльконин), но и с тем, что взрослый *подменяет* идеальную форму игры, транслируя ребенку иную деятельность.

Ребенок, который не наблюдал настоящих увлекательных игр, но вынужденно принимал участие в организованных, скорее всего не будет ни хотеть, ни, соответственно, уметь играть в подобные игры. Это, в свою очередь, означает, что его игра так и останется на уровне обыгрывания предметов и ситуаций, не произойдет перехода к более сложным игровым формам, в процессе реализации которых у ребенка будут формироваться соответствующие способности (что и было показано в исследовании Е.О. Смирновой и О.В. Гударевой [25]).

В наши дни постепенно происходит возрождение «настоящей» игры как культурного феномена. Этот процесс происходит крайне медленно потому, что формы бытования такой игры очень сильно отличаются от тех понятных действий, за которые игра долгие годы выдавалась, что вызывает неприятие и даже возмущение среди педагогов. Тем не менее позиция культурно-исторической психологии в отношении понимания сущности детской игры распространяется в педагогической среде (Программа «ПРОдетей»; Фестиваль-конкурс «Давай играть»; «Площадка игры и общения Егора Бахотского»; опыт передовых детских садов; публикации, дающие критерии разделения квази-игры и «настоящей» игры и др.). Это указывает на процесс возрождения, воссоздания идеальной формы игры в ее изначальном виде.

Условия для развития игры должны обеспечивать представленность ребенку вариантов организации более сложных, развитых игр, которые он будет наблюдать как некоторую идеальную форму и включать на доступном уровне в собственную деятельность.

Д.Б. Эльконин давал характеристику развернутой или развитой формы игры, отмечая, что «...в игре ребенок как бы переходит в развитый мир высших форм человеческой деятельности, в развитый мир правил человеческих взаимоотношений» [30, с. 335]. Однако сам Д.Б. Эльконин делал важное уточнение: «...не всякое воссоздание и воссоздание не всякого жизненного явления является игрой» [30, с. 21], поэтому передача денег и продуктов в игровом уголке «магазин» — это не игра, даже если оно сопровождается заученными вежливыми фразами; здесь нет подлинных взаимоотношений.

Высшие формы сюжетной игры представляют собой своеобразное «конструирование миров» (А.Г. Асмолов) с попытками воссоздать, почувствовать, пережить всю сложность мироустройства, богатства человеческих отношений — межличностных, политических, экономических и пр.

Описания и характеристику таких игр можно встретить в художественной литературе (Л.А. Кассиль), в воспоминаниях (А.Н. Бенуа, А.В. Кротов, Н.В. Гладких, И. Красильщик), не так много, как хотелось бы, — в научных работах (В. Вундт, С.М. Лойтер, Н.В. Гладких, А.С. Обухов и М.В. Мартынова и др.). Это игры-фантазирования, которые представляют собой «моделирование, имеющее целью создание новой реальности со своей картиной мира» [13]. В процессе разворачивания такой игры «...детское сознание присваивает содержание культурного пространства взрослого мира и осваивает способы конструирования и бытия “своих” миров, относительно самостоятельно рожденных и существующих по игровому принципу» [20, с. 231].

В исследованиях С.М. Лойтер они называются играми в страну-утопию или страну-мечту [13]. Н.В. Гладких уточняет, что независимо от того, придумывают ли дети свою страну сами или заимствуют ее образ из книг или кино, они создают некое «идеальное» пространство, которое им нравится. Однако «...необходимое условие групповой игры — чтобы было интересно, а играть в “царство изобилия и гармонии” в общем-то довольно скучно. Идеальное пространство плохо приспособлено для действия» [4, с. 191]. «Там, где изначально задается

образцово-правильная рамка “страны-мечты”, игра выдыхается, почти не начавшись. А где есть простор для неожиданностей, приключений, скандала и смеха, туда с увлечением втягиваются все» [4, с. 196].

Спецификой такой игры выступает то, что она может реализовываться полностью во внутреннем плане (в воображении ребенка) либо в пространстве диалога, становясь мало доступной для наблюдения. При этом видимое поле либо просто полностью снято («игра воображения»), либо опирается на крайне непрезентабельные и непонятные элементы игры (игровые артефакты), которые при этом предельно понятны для играющих. Собственно, по этим артефактам годы спустя и происходит воссоздание смыслового поля игры, которое охватывает все доступные феномены человеческого бытия (воссоздание периодической печати, новостей, языка, календаря, государственных символов, исторических событий и т. п.) [4; 8; 20]. И важно понимать специфику бытования такой игры: она существует не столько в момент реализации (эти моменты можно просто «не поймать»), сколько в пространстве подготовки: «...главным... была подготовка к игре, она занимала по 5–6 часов, а игра — 30–50 минут» [1, с. 73].

Подобные игры можно рассматривать как наиболее яркие проявления развернутой развитой формы игры, встреча с которыми может качественно повлиять на игровой опыт более младших детей. Однако, как показывают обсуждения в рамках семинаров или курсов повышения квалификации по проблемам игры, подобные игры, присутствуя в памяти многих педагогов, не воспринимаются ими как возможные варианты организации совместной с детьми деятельности. В силу доминирования иной модели игры, подобные игры не рассматриваются ими как педагогический ресурс для организации условий детского развития, не попадают в практику организации игр с детьми старшего дошкольного возраста.

Обеспечивая условия для становления развитых форм игры, важно учитывать, что помимо встречи с разными вариантами реализации идеальной формы игры важно взаимодействие детей с носителем этого опыта, посредником, который не учит, а приобщает детей к этой культуре; также необходимо, чтобы у ребенка было достаточное (избыточное) количество времени и разнообразных поделочных и бросовых материалов для конструирования своих миров.

Литература

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. М.: Просвещение, 1987. 143 с.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–76.
3. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск: Удмуртский университет, 2001. 304 с.
4. Гладких Н.В. Маленькие боги (Во что играли советские дети в 1970-е годы) // Ситуация постфольклора: Городские тексты и практики. М.: Форум, 2015. С. 181–200.
5. Грей П. Свобода учиться. Игра против школы. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. 332 с.

References

1. Anikeeva N.P. Vospitanie igroy [Parenting by play]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1987. 143 p. (In Russ.).
2. Vygotskij L.S. Igra i ee rol' v psichicheskom razvitiit rebenka [The play and its role in the mental development of the child]. *Voprosy psihologii* [Questions of psychology], 1966, no. 6, pp. 62–76. (In Russ.).
3. Vygotskij L.S. Lekcii po pedologii [Lectures on pedology]. Izhevsk: Udmurtskij universitet Publ., 2001. 304 p. (In Russ.).
4. Gladkih N.V. Malen'kie bogi (Vo chto igrali sovetskie deti v 1970-e gody) [Little Gods (What Soviet children played in the 1970s)]. *Situaciya postfol'klora: Gorodskie teksty i*

6. Дольник В.Р. Непослушное дитя биосферы. Беседы о поведении человека в компании птиц, зверей и детей. СПб.: ЧеРо-на-Неве; Петроглиф, 2004. 352 с.
7. Келар-Турска М. Традиция и ребенок: как играли дети в польской деревне // Универсальное и национальное в дошкольном детстве: Материалы международного семинара / Под ред. Л.А. Парамоновой. М.: Центр инноваций в педагогике, 1994. С. 57–61.
8. Кротов А.В. Страна К.К.Р., 07.07.1984–31.12.1990. М.: ГЕО, 2005. 132 с.
9. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К., Кириллов И.Л. Личностный рост ребенка в дошкольном образовании. М.: МАКС Пресс, 2005. 396 с.
10. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Проблемы развития психики. М.: Изд-во МГУ, 1981. С. 481–508.
11. Лесгафт П.Ф. Собрание педагогических сочинений: в 5 т. Т. 1. М.: Физкультура и спорт, 1951. 444 с.
12. Лиотор Н. Детские сады в Бельгии // Дошкольное воспитание. 1912. № 2. С. 94–100
13. Лойтер С.М. Детские игровые утопии, или игра в страну-мечту [Электронный ресурс]. Культура детства. URL: <http://childcult.rsuh.ru/article.html?id=59508> (дата обращения: 18.03.2022).
14. Менджеричкая Д.В. Педологические извращения в теории и методике игры // Дошкольное воспитание. 1937. № 1. С. 42–52.
15. Мид М. Культура и мир детства. М.: Наука, 1988. 429 с.
16. Новикова Т.С. Значение игры для формирования учебной деятельности // Журнал практического психолога. 2005. № 6. С. 65–76.
17. Новоселова С.Л. О новой классификации детских игр // Дошкольное воспитание. 1997. № 3. С. 84–87.
18. Новоселова С.Л. Игра: определение, происхождение, история, современность // Детский сад от А до Я. 2003. № 6. С. 4–13.
19. Об игровой деятельности детей в дошкольных учреждениях // Дошкольное воспитание. 1977. № 12. С. 13–15.
20. Обухов А.С., Мартынова М.В. Фантазийные миры игрового пространства детей мегаполиса: страна К.К.Р. Антона Кротова и его друзей // Какорея. Из истории детства в России и других странах // Сост. Г.В. Макаревич. М., Тверь: Научная книга, 2008. С. 231–345.
21. Оталора М.К. Игра, ее место и развитие у детей индейских племен Колумбии: дисс. ... канд. психол. наук. М., 1984. 199 с.
22. Поздняк Л. Д.В. Менджеричкая – исследователь игры детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. 1995. № 12. С. 9–12.
23. Пухова Т.И. Игра на этапе манипулирования и экспериментирования у мальчиков // Психолог в детском саду. 2007. № 4. С. 100–116.
24. Салова Ю.Г. Игровое пространство советского ребенка-дошкольника в 1920-е годы // Какорея. Из истории детства в России и других странах // Сост. Г.В. Макаревич. М., Тверь: Научная книга, 2008. С. 114–123.
25. Смирнова Е.О., Гударева О.В. Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 91–103.
26. Смирнова Е.О., Собкин В.С. Исследования игры: трудности и возможности // Культурно-историческая психология. 2017. Том 13. № 3. С. 83–86. DOI:10.17759/chr.2017130310
27. Трифонова Е.В. Детская инициатива: возможности развития и риски (по результатам диагностики методом «Креативное поле») // Культурно-исторический подход в современной психологии развития: достижения, проблемы, практики [The Post-folklore Situation: Urban Texts and Practices]. Moscow: Forum Publ., 2015, pp. 181–200. (In Russ.).
5. Grej P. Svoboda učit'sya. Igra protiv shkoly [Free to learn. Playing against the school]. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber Publ., 2016. 332 p. (In Russ.)
6. Dol'nik V.R. Neposlushnoe ditya biosfery. Besedy o povedenii cheloveka v kompanii ptic, zverej i detej [A naughty child of the biosphere. Conversations about human behavior in the company of birds, animals and children]. Sankt-Peterburg: CHeRo-na-Neve, Petroglif Publ., 2004. 352 p. (In Russ.).
7. Kelar-Turska M. Tradiciya i rebenok: kak igrali deti v pol'skoj derevne [Tradition and the child: how children played in a Polish village]. In Paramonova L.A. (ed.), *Universal'noe i nacional'noe v doshkol'nom detstve [Universal and national in preschool childhood: Materials of the international seminar]*. Moscow: Centr innovacij v pedagogike Publ., 1994, pp. 57–61. (In Russ.)
8. Krotov A.V. Strana K.K.R., 07.07.1984–31.12.1990 [Country K.K.R., 07.07.1984–31.12.1990]. Moscow: GEO Publ., 2005. 132 p. (In Russ.).
9. Kudryavcev V.T., Urazaliev G.K., Kirillov I.L. Lichnostnyj rost rebenka v doshkol'nom obrazovanii [Personal growth of a child in preschool education]. Moscow: MAKSS Press Publ., 2005. 396 p. (In Russ.).
10. Leont'ev A.N. Psihologicheskie osnovy doshkol'noj igry. Psychological foundations of preschool play]. In Leont'ev A.N. *Problemy razvitiya psihiki [Problems of mental development]*. Moscow: MGU Publ., 1981, pp. 481–508. (In Russ.).
11. Lesgaft P.F. Sbranie pedagogicheskikh sochinenij: v 5 t. T. 1 [Collection of pedagogical works: in 5 vol. Vol. 1]. Moscow: Fizkul'tura i sport Publ., 1951. 444 p. (In Russ.).
12. Liotor N. Detskie sady v Bel'gii [Kindergartens in Belgium]. *Doshkol'noe vospitanie [Preschool education]*, 1912, no. 2, pp. 94–100. (In Russ.).
13. Lojter S.M. Detskie igrovyje utopii, ili igra v stranu-mechtu [Elektronnyj resurs] [Children's gaming utopias, or the play of the dream country]. *Kul'tura detstva [Childhood culture]*. Available at: <http://childcult.rsuh.ru/article.html?id=59508> (Accessed 18.03.2022). (In Russ.).
14. Mendzherickaya D.V. Pedologicheskie izvrashcheniya v teorii i metodike igry. [Pedological perversions in the theory and methodology of the play]. *Doshkol'noe vospitanie [Preschool education]*, 1937, no. 1, pp. 42–52. (In Russ.).
15. Mid M. Kul'tura i mir detstva [Culture and the world of childhood]. Moscow: Nauka Publ., 1988. 429 p. (In Russ.)
16. Novikova T.S. Znachenie igry dlya formirovaniya uchebnoj deyatel'nosti. [The importance of the play for the formation of educational activities]. *Zhurnal prakticheskogo psihologa [Journal of a Practical psychologist]*, 2005, no. 6, pp. 65–76. (In Russ.).
17. Novoselova S.L. O novej klassifikacii detskih igr [About the new classification of children's plays], *Doshkol'noe vospitanie [Preschool education]*, 1997, no. 3, pp. 84–87. (In Russ.).
18. Novoselova S.L. Igra: opredelenie, proiskhozhdenie, istoriya, sovremennost'. [Play: definition, origin, history, modernity]. *Detskij sad ot A do YA [Kindergarten from A to Z]*, 2003, no. 6, pp. 4–13. (In Russ.).
19. Ob igrovoj deyatel'nosti detej v doshkol'nyh uchrezhdeniyah. [About the play activities of children in preschool institutions]. *Doshkol'noe vospitanie [Preschool education]*, 1977, no. 12, pp. 13–15. (In Russ.).
20. Obuhov A.S., Martynova M.V. Fantazijnye miry igrovogo prostranstva detej megapolisa: strana K.K.R. Antona Krotova i ego druzej [Fantasy worlds of the play space of the children of the metropolis: the country of K.K.R. Anton Krotov and his friends]. In G.V. Makarevich (comp.) *Kakoreya. Iz istorii detstva v Rossii i drugih stranah [Kakoreya. From the*

перспективы. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. С. 103–108.

28. Трифонова Е.В. Игра как ведущая деятельность дошкольника. XX век: путь от творчества к регламентации // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Педагогика и психология. 2017. № 2(40). С. 108–120.

29. Трифонова Е.В. Четыре лика детской игры // Исследователь/Researcher. 2020. № 4(32). С. 72–98.

30. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: ВЛАДОС, 1999. 360 с.

history of childhood in Russia and other countries]. Moscow, Tver': Nauchnaya kniga Publ., 2008, pp. 231–345. (In Russ.).

21. Otoralora M.K. Igra, eyo mesto i razvitie u detej indejskikh plemen Kolumbii. Dis. ... kand. psihol. Nauk. [The play, its place and development in children of Indian tribes of Colombia. Ph.D. (Psychology) diss.]. Moscow, 1984. 199 p. (In Russ.).

22. Pozdnyak L. D.V. Mendzherickaya — issledovatel' igry detej doshkol'nogo vozrasta. [D.V. Menzheritskaya — researcher of preschool children's plays]. *Doshkol'noe vospitanie [Preschool education]*, 1995, no. 12, pp. 9–12. (In Russ.).

23. Puhova T.I. Igra na etape manipulirovaniya i eksperimentirovaniya u mal'chikov [The play at the stage of manipulation and experimentation in boys]. *Psiholog v detskom sadu [Psychologist in kindergarten]*, 2007, no. 4, pp. 100–116. (In Russ.).

24. Salova YU.G. Igrovoe prostranstvo sovetskogo rebenka-doshkol'nika v 1920-e gody [The play space of a Soviet preschool child in the 1920s]. In G.V. Makarevich (comp.), *Kakoreya. Iz istorii detstva v Rossii i drugih stranah. [Kakorea. From the history of childhood in Russia and other countries]*. Moscow, Tver': Nauchnaya kniga Publ., 2008, pp. 114–123. (In Russ.).

25. Smirnova E.O., Gudareva O.V. Igra i proizvol'nost' u sovremennykh doshkol'nikov [Play and arbitrariness in modern preschoolers]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2004, no. 1, pp. 91–103. (In Russ.).

26. Smirnova E.O., Sobkin V.S. Issledovaniya igry: trudnosti i vozmozhnosti [Researching Play: Challenges and Opportunities]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2017. Vol. 13, no. 3, pp. 83–86. DOI: 10.17759/chp.2017130310 (In Russ.).

27. Trifonova E.V. Detskaya iniciativa: vozmozhnosti razvitiya i riski (po rezul'tatam diagnostiki metodom «Kreativnoe pole»). Children's initiative: development opportunities and risks (based on the results of diagnostics by the "Creative Field" method). *Kul'turno-istoricheskij podhod v sovremennoj psikhologii razvitiya: dostizheniya, problemy, perspektivy [Cultural-historical approach in modern developmental psychology: achievements, problems, prospects]*. Moscow: FGBOU VO MGPPU Publ., 2018, pp. 103–108. (In Russ.).

28. Trifonova E.V. Igra kak vedushchaya deyatel'nost' doshkol'nika. XX vek: put' ot tvorchestva k reglamentacii [Play as a leading activity of a preschooler. The twentieth century: the path from creativity to regulation]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya Pedagogika i psikhologiya [Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series Pedagogy and Psychology]*, 2017, no. 2 (40), pp. 108–120. (In Russ.).

29. Trifonova E.V. CHetyre lika detskoj igry [Four faces of children's play]. *Issledovatel' [Researcher]*, 2020, no. 4 (32), pp. 72–98. (In Russ.).

30. El'konin D.B. Psihologiya igry [Psychology of the play]. Moscow: VLADOS Publ., 1999. 360 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Трифонова Екатерина Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологической антропологии Института детства, Московский педагогический государственный университет, (ФГБОУ ВО «МПГУ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2125-9700>, e-mail: ev.trifonova@mpgu.su

Information about the authors

Ekaterina V. Trifonova, PhD in Psychology, Associate professor of the Psychological Anthropology Department at the Institute of childhood Moscow State University of Education (MPGU), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2125-9700>, e-mail: ev.trifonova@mpgu.su

Получена 08.04.2022

Принята в печать 25.08.2022

Received 08.04.2022

Accepted 25.08.2022

Сюжетно-ролевая игра в фокусе культурно-исторической научной школы: развивая идеи Л.С. Выготского

Ю.А. Токарчук

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0690-0694>, e-mail: lyusindus@gmail.com

Статья посвящена анализу наиболее известных концепций сюжетно-ролевой игры детей дошкольного возраста, сложившихся в российской практике. Все они развивают представления Л.С. Выготского и сторонников культурно-исторического подхода о том, что игра, как ведущая деятельность в дошкольном возрасте, определяет развитие основных возрастных новообразований. Рассматриваются подходы С.Л. Новоселовой, Е.В. Зворыгиной; Н.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой; Е.О. Смирновой; Г.Г. Кравцова, Е.Е. Кравцовой; М. Бредиките, П. Хаккарайнен. В качестве критериев анализа подходов выделяется: теоретическая основа подхода, критерий развитой формы игры, позиция взрослого, предметно-развивающая среда, условия/принципы развития игры. Во всех обозначенных концепциях прослеживается общая тенденция отказа от директивной позиции взрослого в игре с ребенком, а также не навязывания игровой деятельности ребенку ни взрослым, ни посредством предметной среды, т. е. очевиден сдвиг в сторону самостоятельности и инициативности ребенка в игре.

Ключевые слова: сюжетно-ролевая игра, сравнение подходов, позиция взрослого, предметно-развивающая среда, критерий игры, дошкольник.

Для цитаты: Токарчук Ю.А. Сюжетно-ролевая игра в фокусе культурно-исторической научной школы: развивая идеи Л.С. Выготского // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 3. С. 13–21. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180302>

Role Play in the Focus of the Cultural-Historical Scientific School: Developing the Ideas of L.S. Vygotsky

Yulia A. Tokarchuk

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0690-0694>, e-mail: lyusindus@gmail.com

The article is devoted to the analysis of the most well-known concepts of preschoolers' role-play, elaborated in the Russian scientific tradition. All these concepts underlie the ideas of L.S. Vygotsky and the followers of the Cultural-Historical scientific school, who argue that play as the leading activity of preschool age determines the development of the key new formations. The article studies the approach of S.L. Novoselova and E.V. Zvorygina; N.Ya. Mikhailenko and N.A. Korotkova; E.O. Smirnova; G.G. Kravtsov and E.E. Kravtsova; M. Bredikyte and P. Hakkarainen. The criteria, taken for the analysis of the scientific approaches in the article, include: theoretical basis, the criterion of the developed form of the play, position of the adult, object-developing environment, conditions/principles of play development. In all of the concepts the general tendency is traced to avoid a directive position of the adult in play with the child as well as not to impose play activity on the child neither by the adult, nor by the environment itself. This means that in Russian scientific tradition there is a shift towards supporting the child's independence and initiative in play.

Keywords: role-play, comparison of approaches, position of the adult, object-developing environment, play criterion, preschooler.

В отечественной педагогике ключевая роль традиционно отводится взрослому, он организывает и направляет детскую деятельность. Большинство комплексных программ дошкольного образования, согласно материалам сайта Федерального института развития образования, носят именно обучающий характер. В противоположность этому западная педагогика основное внимание уделяет самостоятельности и инициативности ребенка. Эту специфику справедливо отмечала Е.О. Смирнова [29]. В то же время, когда вопрос касается ценности игры для детей дошкольного возраста, мнение западных и отечественных специалистов практически единодушно. В российской практике сформировалось несколько концепций сюжетно-ролевой игры. Все они так или иначе развивают представления Л.С. Выготского и сторонников культурно-исторического подхода о том, что игра как ведущая деятельность в дошкольном возрасте определяет развитие основных возрастных новообразований. Широта научных взглядов Л.С. Выготского позволила его последователям развивать его идеи уже в контексте собственных теорий детской игры. В свою очередь, теории последователей Л.С. Выготского нашли свое развитие в современных концепциях сюжетно-ролевой игры, сложившихся в российской практике. В связи с этим представляется интересным рассмотреть и сравнить наиболее известные из них, а именно:

- подход С.Л. Новоселовой, Е.В. Зворыгиной;
- подход Н.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой;
- подход Е.О. Смирновой;
- подход Г.Г. Кравцова, Е.Е. Кравцовой;
- подход М. Бредиките, П. Хаккарайнен.

Для анализа были выделены следующие критерии:
— теоретическая основа;
— критерий развитой формы игры;
— позиция взрослого;
— предметно-развивающая среда;
— условия/принципы развития игры;

Подход С.Л. Новоселовой, Е.В. Зворыгиной

Критерием игры в рамках подхода С.Л. Новоселовой, Е.В. Зворыгиной является мотив в соответствии с положениями теории деятельности А.Н. Леонтьева. В отличие от остальных видов деятельности, мотив лежит не в результате, а в самом процессе игры, в содержании самого действия.

Подход С.Л. Новоселовой, Е.В. Зворыгиной также базируется на принципе амплификации детского развития, заложенном А.В. Запорожцем при рассмотрении развития игры через переход ее в форму детской самостоятельности. Авторы подхода разработали и подробно описали комплексный метод педагогической поддержки самостоятельной игры [1; 4; 7]. Метод включает создание следующих условий.

1. Обогащение реального опыта детей в их активной деятельности.

2. Обогащение игрового опыта детей в совместных играх со взрослым, с хорошо играющими детьми.

3. Организация и преобразование предметно-игровой среды.

4. Активизирующее общение взрослого с детьми.

Для развития детской игры необходимо соблюдение всех этих условий на каждом возрастном этапе, однако значимость каждого из них меняется. В младшем дошкольном возрасте, когда игровая деятельность находится на этапе формирования, наиболее значимыми становятся обогащение игрового опыта детей (обучающие игры с использованием усложненного игрового материала) и активизирующее общение взрослого с ребенком, являющиеся непосредственными методами поддержки. Обучающие игры (игры-занятия, показы-инсценировки, показ образа игровых действий и сюжета) должны использоваться для систематизации полученных детьми знаний об окружающем мире и практической возможности применения их на практике (в игре) [2; 5; 19; 22]. То есть главная задача обучающих игр рассматривается как возможность перевода реального жизненного опыта детей в условный игровой план. При этом подчеркивается, что даже обучающие игры должны носить характер совместной игры ребенка со взрослым. Передача игрового опыта детям должна осуществляться ненавязчиво, не директивно. Авторы неоднократно подчеркивают, что прямое обучение игровым действиям ведет к формированию стереотипов игрового поведения, в то время как косвенные методы руководства способствуют развитию творчества и детской инициативности. Прием косвенного руководства является методом игровых проблемных ситуаций [2; 7; 22]. Используя этот метод, взрослый не дает образец готового решения, а побуждает ребенка к самостоятельному поиску решения, способствуя развитию инициативы.

В старшем дошкольном возрасте наибольшую ценность приобретают именно косвенные методы педагогической поддержки игры: обогащение представлений детей об окружающем мире и организация и своевременное преобразование предметно-развивающей среды. Знания, полученные детьми из разных источников, определяют содержание игровых задач и сюжет игры.

Своевременное изменение и усложнение предметной среды оказывает существенное влияние на развитие самостоятельной игры. Предметно-развивающая среда должна включать такие элементы, как разнообразные маркеры роли (элементы одежды или характерные предметы); предметы-заместители; природный, бросовый, неоформленный материал; поделки [5; 6; 7; 20; 21]. Сочетание этих элементов предметно-развивающей среды позволяет ребенку действовать как в воображаемом плане, так и с опорой на предмет, рисунок, поделку, существенно расширяя рамки игры.

Подход Н.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой

Изначально подход Н.А. Коротковой и Н.Я. Михайленко основан на классическом понимании игры Д.Б. Эльконина, где в качестве критерия игры выделяется роль. В более поздних работах Н.А. Коротковой можно наблюдать динамику развития ее представлений о сюжетно-ролевой игре. Ключевым фактором в игре Н.А. Короткова называет событие, занимающее ребенка [10; 11], тогда как роль отходит на второй план и становится одним из видов выражения события. Термин «сюжетная-ролевая игра» позднее заменяется термином «сюжетная игра» — своеобразное рассказывание ребенка о событии через условные замещающие действия [10; 11]. События могут быть реализованы в трех формах:

- 1) функциональная проекция (событие выражается в действии);
- 2) ролевая проекция (событие выражается через роль или персонаж);
- 3) пространственная проекция (событие осуществляется через пространство).

Вся система разворачивания событий в единую цепочку становится сюжетом игры.

Позиция взрослого в рамках поддержки игры должна ограничиваться лишь созданием условий для активизации игры детей. Н.Я. Михайленко и Н.А. Короткова рассматривают игровые умения как преобладающий у ребенка способ построения игры и потенциальную возможность использования различных способов действий [18]. Поэтому целью педагогических воздействий по отношению к игре становится формирование игровых умений, обеспечивающих самостоятельную творческую игру детей, в которой они по собственному желанию реализуют разнообразные содержания, свободно вступая во взаимодействие со сверстниками.

Таким образом, авторы систематизируют способы построения игры на различных возрастных этапах (без жесткой привязки к возрасту):

- 2–3 года — формирование условного игрового действия;
- 3–5 лет — формирование ролевого поведения;
- 5–7 лет — формирование способов творческого сюжетосложения.

Что касается роли предметно-развивающей среды в рамках данного подхода, ее значение для развития игры детей не менее важно, чем роль взрослого. В раннем и младшем дошкольном возрасте предметно-развивающая среда является опорой для организации самостоятельной игры детей, в то время как дети старшего дошкольного возраста в игре в большей степени ориентируются на внутренние замыслы. Поэтому важно отметить, что среда должна отвечать принципам полифункциональности и вариативности [8; 9].

Для организации сюжетной игры в рамках подхода сформулировано три принципа.

- Для того чтобы дети овладели игровыми умениями, взрослый должен играть вместе с детьми. При этом позиция взрослого обозначается как «играющий партнер». Подчеркивается, что ребенок в игре не должен испытывать давления со стороны взрослого,

которому необходимо подчиняться, а ощущал себя свободным и равноценным участником игры [16; 18].

- На каждом возрастном этапе следует разворачивать игру таким образом, чтобы дети сразу «открывали» и усваивали новый, более сложный способ ее построения. Важным моментом здесь является развитие собственно игровых навыков ребенка, без которых «... игра продолжает по инерции строиться по привычным схемам, а в пассивном багаже ребенка остается богатый запас знаний и представлений» [16, с. 106].

- Необходимо при формировании игровых умений одновременно ориентировать ребенка как на осуществление игрового действия, так и на пояснение его смысла партнерам — взрослому или сверстнику. Этот принцип способствует развитию ролевого диалога, установлению различных ролевых связей в игре.

Для реализации этих принципов формирования игровых умений взрослому необходимо помочь детям с выстраиванием сюжета игры от однотемного к многотемному с большим количеством вариативных персонажей [18].

Соблюдение принципов организации сюжетной игры при последовательном прохождении этапов ее построения позволяет разворачивать самостоятельную игру детей по их собственным желаниям и интересам. На каждом возрастном этапе педагогическое воздействие осуществляется с двух сторон: формирование игровых умений у детей в процессе совместной игры, в которой взрослый находится в позиции «играющего партнера», и создание условий для активизации самостоятельной игры детей. Чем полнее в деятельности ребенка представлены все способы построения сюжетной игры, тем шире репертуар его игровых умений и более разнообразные тематические содержания он может в нее включать, тем больше у него свободы в самореализации.

Подход Е.О. Смирновой

Основываясь на представлении Д.Б. Эльконина о том, что периодом становления инициативности является дошкольный возраст, Е.О. Смирнова рассматривает игру как основную форму проявления инициативности и самореализации дошкольника. Вслед за Л.С. Выготским в качестве главного критерия сюжетной игры Е.О. Смирнова рассматривает расхождение мнимой и реальной ситуации [31].

Предметно-развивающая среда, по мнению Е.О. Смирновой, не должна навязывать детям темы и сюжеты для игр; напротив, она должна быть трансформируемой, наполненной открытыми и полифункциональными материалами, стимулирующими инициативность и самостоятельность в игре. Помимо этого, указывается на необходимость разделения пространства на зоны, наличие достаточного свободного места для организации совместной игры детей и наличие достаточного количества времени для разворачивания сюжета. Среди элементов предметно-развивающей среды Е.О. Смирнова особое внимание уделяет игрушкам и предметам заместителям, которые она определяет как «предметы, позволяющие ребенку выйти за пределы воспринимаемой ситуации» [31, с. 65].

Игрушки, предметы-заместители, маркеры роли, помогающие детям удерживать игровую ситуацию и принятую роль, должны побуждать ребенка к самостоятельной игре, воплощению собственного замысла. Поэтому важнейшей характеристикой игрушек является возможность их вариативного использования.

В подходе Е.О. Смирновой сформулирован ряд условий для полноценной игры:

- 1) открытость образовательной программы;
- 2) адекватная предметно-пространственная среда;
- 3) игровая компетентность взрослого, подразумевающая в том числе не директивное руководство игрой.

Е.О. Смирнова неоднократно подчеркивает, что поддержка инициативы детей вовсе не означает устранение взрослого от детей и от детской деятельности. Взрослый может и должен стимулировать самостоятельность и активность детей — не руководить, не требовать, не давать инструкции и предписания, а побуждать детей к самостоятельной свободной активности [25; 26; 27].

Подход Г.Г. Кравцова, Е.Е. Кравцовой

Подход к пониманию игры Е.Е. Кравцовой и Г.Г. Кравцова основан на положениях Л.С. Выготского, согласно которым игра рассматривается как зона ближайшего развития. Основным критерием игры в рамках концепции является воображаемая ситуация. Сущностной характеристикой детской игры является ее двухсубъектность, когда ребенок одновременно находится внутри и вне игры [12; 14].

Для формирования полноценной сюжетно-ролевой игры ребенок должен пройти 5 этапов:

- 1) знакомство ребенка с действительностью, которая будет отражена в игре;
- 2) совместная сюжетно-отобразительная игра;
- 3) совместная игра-драматизация;
- 4) непосредственные игры с ребенком (каждый раз выстроенные по-новому);
- 5) игра с воображаемым партнером или игрушкой.

Для реализации последовательного прохождения ребенком этапов формирования сюжетно-ролевой игры в рамках подхода выделяют три условия:

- ознакомление ребенка с различными сферами действительности;
- специфический процесс обучения игре как передача игрового опыта;
- адекватные воображению ребенка детские игрушки.

Для того чтобы деятельность ребенка начиналась от его собственного замысла и намерения, а не от наличия той или иной конкретной игрушки, Е.Е. Кравцова предлагает использование в рамках предметно-развивающей среды бросового материала и канцелярских принадлежностей [12]. Использование условных игрушек может служить опорой для игры в воображаемом поле ребенка. Ведь именно с возникновением воображения авторы подхода связывают игру как собственную деятельность играющего [13].

Позиция взрослого в рамках концепции зависит от задач, которые необходимо решить. Помимо классиче-

ских ролей взрослого, обозначаемых в данном подходе как «сверху» и «рядом», выделяется условно партнерская позиция взрослого, при которой позиции ребенка и взрослого — «на равных». Развитие этой позиции связывается с развитием коллективных форм игры, а также коллективной продуктивной деятельности. Позиция демонстративной отстраненности рассматривается в качестве потенциального источника разворачивания общения ребенка в любых доступных ему позициях. При этом для развития сюжетно-ролевой игры очень важно, чтобы ребенок проявлял собственную активность, был источником собственной игры. Задача взрослого в детской игре — «мешать ребенку играть», т. е. создавать проблемные ситуации, позволяющие игре выйти за рамки привычных шаблонов и стереотипного течения [16].

Подход М. Бредиките, П. Хаккарайнен

В рамках нарративной педагогики М. Бредиките, П. Хаккарайнен разработали подход к пониманию нарративной игровой деятельности. Теоретическую основу этого подхода составляют идеи J. Bruner, M. Cole, J. Dewey, M. Donaldson, M. Donald, K. Egan, G. Lindqvist, T. Ribot, Г.Г. Шпета, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Б.Д. Эльконина, В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, В.Т. Кудрявцева, Г.А. Цукерман, Л.И. Экономиной, Е.О. Смирновой.

Основой развивающего образования в рамках нарративного подхода является создание игровых миров по мотивам известных детских сказок. Сказка становится отправной точкой, сюжетом, от которого дети могут оттолкнуться, чтобы начать свободно и спонтанно импровизировать и воссоздавать события и ситуации, важные для самих участников игры [38]. В рамках нарративного подхода критерием развитой формы игры выступает совместно конструируемый сюжет, а также способность действовать из роли. При этом важно, чтобы игра основывалась на заложенных детьми замыслах и не подменялась замыслами взрослых. Дети интерпретируют события истории или сказки, исходя из своего собственного опыта, переживания, воображения и фантазии.

В рамках нарративного подхода выделяют следующие этапы организации игры:

- 1) нащупывание игровой темы (наблюдение за детьми, раскрытие волнующих тем через любимые сюжеты детей);
- 2) наброски контуров новой истории (пробные игровые действия, события);
- 3) совместное поэтапное разворачивание игрового мира (подготовка игрового мира — создание и соблюдение ритуалов, спонтанная свободная игра без плана, незаконченность игрового события);
- 4) рефлексия о совместном опыте с детьми и с командой (обсуждение через рисование, игру с детьми, планирование следующего приключения);
- 5) рефлексия детей в форме свободной игры (взрослые наблюдают за играми детей, продумывая следующее нарративное приключение).

Таким образом, совместно конструируемая игра создает зону ближайшего развития для всех участни-

ков игры, в том числе взрослых, включенных в творческий процесс; при этом для каждого из них создается свой уникальный нарратив [38].

Роль взрослого в рамках организации нарративной игры сводится к участию в качестве наблюдателя, игрового партнера и персонажа в игре. Наблюдая за игрой детей, взрослый выявляет игровые навыки и потребности каждого ребенка, помогает выбрать подходящую именно ему роль. Задача взрослого как партнера в игре заключается в поддержке и сопровождении процесса игры: мотивировать; побуждать к развитию игрового сюжета, при этом не навязывая собственные замыслы; объяснять смысл происходящего в игре; помогать ребенку справиться со своими эмоциями в игре, т. е. обеспечить эмоциональную безопасность [37; 39; 40]. Основная задача взрослого в рамках нарративного подхода состоит в поощрении детей к активному участию в нарративных видах деятельности, проявлению инициативы и креативности [38].

Важнейшим критерием игровой среды является ее вариативность. Авторы подхода предлагают организовывать игру не только в рамках помещения, но и на улице, включая в игровое пространство все элементы окружающего мира. В помещениях же детям должны

быть доступны мебель, коробки, палки, блоки, т. е. все, что можно использовать для построения пространства игры, «безопасных» мест, таких как домик, пещера, подвал и т. д. Очень важно уделить внимание строительству входа в игру, это может быть портал, волшебная дверь или ворота. Обозначение этого входа позволит разделить пространство мира игры и реального мира, в который ребенок сможет вернуться в любое время, если почувствует себя некомфортно [40]. Кроме того, среди элементов предметной среды должен быть широко представлен бросовый материал, который дети могут использовать по своему усмотрению [37; 40]. Использование разнообразных маркеров роли способствует принятию ребенком выбранной ролевой позиции. Поэтому детям должно быть доступно большое количество халатов, накидок, плащей, головных уборов и пр. Бывший в употреблении реквизит авторы подхода отмечают как наиболее подходящий для игр, так как у ребенка не будет страха сломать или испортить новую вещь в процессе игры и поэтому он не будет ограничивать свободу действий ребенка.

Проведенный анализ существующих концепций сюжетно-ролевой игры в рамках российской практики кратко представлен в табл. 1.

Таблица 1

Сравнение концепций сюжетно-ролевой игры в рамках российской практики

	Подход Новоселовой С.Л., Зворыгиной Е.В.	Подход Михайленко Н.Я., Коротковой Н.А.	Подход Смирновой Е.О.	Подход Кравцова Г.Г., Кравцовой Е.Е.	Подход Бредиките М., Хаккарайнена П.
Теоретическая основа подхода	Леонтьев А.Н., Запорожец А.В.	Эльконин Д.Б.	Эльконин Д.Б., Выготский Л.С.	Выготский Л.С.	Bruner, J., Cole, M., Dewey, J., Donaldson, M., Donald, M., Egan, K., Lindqvist, G., Ribot, T., Шпет Г.Г., Выготский Л.С., и др.
Критерий развитой формы игры	Мотив	Роль/Событие (позднее Н.А. Короткова)	Мнимая (воображаемая) ситуация	Мнимая (воображаемая) ситуация	Совместно конструируемый сюжет, способность действовать в роли
Позиция взрослого	Не директивная, косвенное руководство	Партнерская	Не директивная	Зависит от задачи	Игровой партнер, наблюдатель, персонаж в игре
Предметно-развивающая среда	Полифункциональная и вариативная	Полифункциональная и вариативная	Трансформируемая, открытая, полифункциональная, время на игру	Полифункциональная и вариативная	Полифункциональная и вариативная, время на игру
Условия/принципы развития игры	1. Обогащение реального опыта детей в их активной деятельности. 2. Обогащение игрового опыта детей в совместных играх со взрослым, с хорошо играющими детьми. 3. Организация и преобразование предметно-игровой среды. 4. Активизирующее общение взрослого с детьми	1. Взрослый должен играть вместе с детьми в качестве партнера. 2. Развертывать игру так, чтобы дети сразу открывали и усваивали новый, более сложный способ ее построения. 3. Ориентировать ребенка на осуществление игрового действия, на пояснение его смысла партнерам. 4. Совместные игры взрослого с детьми и самостоятельные игры	1. Открытость образовательной программы. 2. Адекватная предметно-пространственная среда. 3. Игровая компетентность взрослого	1. Ознакомление ребенка с различными сферами действительности. 2. Специфический процесс обучения игре как передача игрового опыта. 3. Адекватные воображению ребенка детские игрушки	1. Нащупывание игровой темы. 2. Наброски контуров новой истории. 3. Совместное поэтапное разворачивание игрового мира. 4. Рефлексия о совместном опыте с детьми и с командой. 5. Рефлексия детей в форме свободной игры

Заключение

Все рассмотренные подходы разрабатываются в контексте культурно-исторической психологии и деятельностного подхода. Так, теория игры, предложенная Д.Б. Элькониным, нашла отражение в подходах Н.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой, Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова опирались, прежде всего, на теорию игры Л.С. Выготского. Подход С.Л. Новоселовой, Е.В. Зворыгиной развивался в контексте деятельностного подхода А.Н. Леонтьева. Подход Е.О. Смирновой вобрал в себя идеи Д.Б. Элькониной и Л.С. Выготского. Подход М. Бредиките, П. Хакарайнена охватывает широкий круг идей отечественных и зарубежных последователей культурно-исторической теории.

Каждый из рассмотренных подходов акцентирует внимание на одном критерии игровой деятельности. С.Л. Новоселова, Е.В. Зворыгина, вслед за А.Н. Леонтьевым, предлагают рассматривать мотив в качестве критерия игровой деятельности. Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова в ранних работах обозначают в качестве единицы игры роль, позднее, Н.А. Короткова предложила событие, занимающее ребенка. Е.О. Смирнова и Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова сходятся во мнении, что критерием игры может служить мнимая (воображаемая) ситуация. В подходе М. Бредиките, П. Хакарайнена под критерием игры понимается совместно конструируемый сюжет и способность действовать из роли. При этом все выделенные критерии подвергались критике в научном сообществе. Так, рядом авторов отмечается, что мотив, выделенный в качестве критерия, не позволяет отграничить игру от других непродуктивных творческих видов деятельности. Наличие совместно конструируемого сюжета в подходе М. Бредиките, П. Хакарайнена еще не делает игру игрой, а только задает контекст для ее развития. Роль, обозначенная Д.Б. Элькониным, по мнению ряда исследователей, без игрового мотива может сводиться к формальному отыгрыванию сюжета. Событие, занимающее ребенка, которое в более поздних работах указала Н.А. Короткова, может быть реализовано также в любой творческой деятельности, которая

доступна ребенку, а мнимая (воображаемая) ситуация на практике часто подменяется предложенным детям сценарием или заданной темой. В связи с этим вопрос о выделении критерия игровой деятельности до сих пор остается открытым.

Среди обозначенных условий и принципов развития игры все авторы подходов говорят о необходимости наличия взрослого как носителя игровой культуры, взаимодействующего с ребенком в совместных играх. При этом во всех подходах отрицается директивное руководство взрослого по отношению к ребенку. Так, в подходах С.Л. Новоселовой, Е.В. Зворыгиной, Е.О. Смирновой и М. Бредиките, П. Хакарайнена акцентируется внимание на косвенном участии взрослого для ненавязчивого направления и поддержки детской самостоятельной игры. В подходах Н.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой и Г.Г. Кравцова, Е.Е. Кравцовой акцент делается на обучении детей игровой деятельности, передаче игрового опыта.

Целесообразность полифункциональной и вариативной развивающей предметной среды единодушно отмечается всеми авторами рассмотренных подходов. При этом Е.О. Смирнова и М. Бредиките, П. Хакарайнен дополнительно указывают на необходимость целенаправленной организации времени и пространства для разворачивания игровой деятельности.

Таким образом, в рамках обозначенных концепций прослеживается общая тенденция не навязывания игровой деятельности ребенку, ни посредством взрослого руководства, ни посредством предметной среды, т. е. в психолого-педагогической науке очевиден сдвиг в сторону необходимости поддержки самостоятельной активности и инициативности ребенка в игре. К сожалению, несмотря на достаточную разработанность данной проблемы и наличие практических рекомендаций по организации игровой деятельности, не все комплексные программы дошкольного образования ставят своей целью развитие игровой деятельности детей. В результате большинство из них сводится к формальной организации процесса игры, которая в должной степени не отвечает возрастным задачам и потребностям детей дошкольного возраста.

Литература

1. Егоркина К.С., Зворыгина Е.В. О планировании воспитательной работы по руководству игрой детей раннего возраста // Особенности развития и воспитания детей раннего возраста в дошкольных учреждениях: Тезисы докладов Всесоюзной научно-практической конференции. М., 1982. С. 56–57.
2. Зворыгина Е., Новоселова С. Руководство формированием игры // Дошкольное воспитание. 1981. № 4. С. 31–33.
3. Зворыгина Е.В. Педагогические принципы руководства игрой в раннем возрасте // Особенности развития и воспитания детей раннего возраста в дошкольных учреждениях. Тезисы докладов Всесоюзной научно-практической конференции. М. 1982. С. 53–56.
4. Зворыгина Е.В. Развитие творчества дошкольников в игре // Воспитание детей в игре. М.: Изд-во А.П.О., 1993. 43 с.

References

1. Egorkina K.S., Zvorygina E.V. O planirovaniy vospitatel'noi raboty po rukovodstvu igroi detei rannego vozrasta. [On the planning of educational work to guide the play of young children]. *Osobennosti razvitiya i vospitaniya detei rannego vozrasta v doshkol'nykh uchrezhdeniyakh*. Tezisy dokladov Vsesoyuznoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Features of the development and education of young children in preschool institutions]. Moscow, 1982, pp. 56–57. (In Russ.).
2. Zvorygina E., Novoselova S. Rukovodstvo formirovaniem igry [Game Shaping Guide]. *Doshkol'noe vospitanie* [Preschool education], 1981, no. 4, pp. 31–33. (In Russ.).
3. Zvorygina E.V. Pedagogicheskie printsipy rukovodstva igroi v rannem vozraste. [Pedagogical Principles for Leading Play at an Early Age]. *Osobennosti razvitiya i vospitaniya detei rannego vozrasta v doshkol'nykh*

5. Зворыгина Е.В., Комарова Н.Ф. Педагогические условия формирования игры // Дошкольное воспитание. 1988. № 6. С. 6–14.
6. Зворыгина Е.В., Комарова Н.Ф. Педагогические условия формирования игры // Дошкольное воспитание. 1988. № 7. С. 13–18.
7. Игра дошкольника / Под ред. С.Л. Новоселовой. М.: Просвещение, 1988. 286 с.
8. Короткова Н.А. К проблеме организации предметной среды для детей старшего дошкольного возраста // Ребенок в детском саду. 2007. № 4. С. 6–9.
9. Короткова Н.А. Предметная развивающая среда: подход к взаимодействию детского сада с семьей // Ребенок в детском саду. 2004. № 2. С. 28–30.
10. Короткова Н.А. Сюжетная игра с детьми четвертого года жизни. // Ребенок в детском саду. 2013. № 3. С. 77–85.
11. Короткова Н.А. Сюжетная игра дошкольников // М.: Линка-Пресс. 2016. 256 с.
12. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Игра как зона ближайшего развития детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 5–21. DOI:10.17759/psyedu.2019110401
13. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Психология игры (культурно-исторический подход). М.: Левь, 2017. 331 с.
14. Кравцова Е.Е. Игра и произвольность // Дошкольное воспитание. 2017. № 11. С. 12–19.
15. Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 64–76.
16. Кравцова Е.Е. Разбуди в ребенке волшебника. М.: Просвещение, 1996. 160 с.
17. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателя. 2-е изд., испр. М.: ГНОМ и Д, 2000. 96 с.
18. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Как играть с ребенком. М.: Педагогика, 1990. 176 с.
19. Новосёлова С., Зворыгина Е. Игра и вопросы всестороннего воспитания детей. // Дошкольное воспитание. 1983. № 10. С. 38–46.
20. Новосёлова С.Л. Игра: определение, происхождение, история, современность // Детский сад от А до Я. 2003. № 6. С. 4–13.
21. Новосёлова С.Л. Развивающая предметная среда детства. Мир Квадро // Дошкольное воспитание. 1998. № 4. С. 79–85.
22. Новоселова С.Л., Зворыгина Е.В. Игра и другие виды самостоятельной деятельности // Воспитание и обучение детей раннего возраста: Книга для воспитателя детского сада / Под ред. Л.Н. Павловой. М.: Просвещение. 1986. С. 94–105.
23. Новосёлова С.Л., Зворыгина Е.В. Развивающая функция игры и вопросы руководства ею в раннем возрасте // Педагогические и психологические проблемы руководства игрой дошкольника. М.: Изд-во НИИ ОП АПН СССР, 1979. С. 38–45.
24. Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект / Н.Н. Поддьяков [и др.]. М.: Педагогика. 1987. 192 с.
25. Смирнова Е.О. Психология и педагогика игры: учебник и практикум для академического бакалавриата [Электронный ресурс] / Е.О. Смирнова [и др.]. М.: Юрайт, 2019. 223 с. URL: <https://urait.ru/bcode/433371> (дата обращения: 26.10.2021).
26. Смирнова Е.О. Игровая компетентность воспитателя // Современное дошкольное образование. Теория практики. 2017. № 9. С 4–9.
27. Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании [Электронный ресурс] // Психологическая *uchrezhdeniyakh*. Tezisy докладov Vsesoyuznoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Features of the development and education of young children in preschool institutions]. Moscow, 1982, pp. 53–56. (In Russ.).
4. Zvorygina E.V. Razvitie tvorchestva doshkol'nikov v igre [Development of creativity of preschoolers in the game]. *Vospitanie detei v igre [Parenting in the game]*. Moscow: Publ. A.P.O., 1993. 43p. (In Russ.).
5. Zvorygina E.V., Komarova N.F. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya igry [Pedagogical conditions for the formation of the game]. *Doshkol'noe vospitanie [Preschool education]*, 1988, no. 6, pp. 6–14. (In Russ.).
6. Zvorygina E.V., Komarova N.F. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya igry [Pedagogical conditions for the formation of the game]. *Doshkol'noe vospitanie [Preschool education]*, 1988, no. 7, pp. 13–18. (In Russ.).
7. Igra doshkol'nika [Preschool game]. Novoselova S.L. (ed.). Moscow: Publ. Prosveshchenie, 1988. 286 p. (In Russ.).
8. Korotkova N.A. K probleme organizatsii predmetnoi sredy dlya detei starshego doshkol'nogo vozrasta [On the problem of organizing the subject environment for children of senior preschool age]. *Rebenok v detskom sadu [Child in kindergarten]*, 2007, no. 4, pp. 6–9. (In Russ.).
9. Korotkova N.A. Predmetnaya razvivayushchaya sreda: podkhod k vzaimodeistviyu detskogo sada s sem'ei [Subject development environment: an approach to the interaction of a kindergarten with a family]. *Rebenok v detskom sadu [Child in kindergarten]*, 2004, no. 2, pp. 28–30. (In Russ.).
10. Korotkova N.A. Syuzhetnaya igra s det'mi chetvertogo goda zhizni [Story game with children of the fourth year of life]. *Rebenok v detskom sadu [Child in kindergarten]*, 2013, no. 3, pp. 77–85. (In Russ.).
11. Korotkova N.A. Syuzhetnaya igra doshkol'nikov [Story game for preschoolers]. Moscow: Publ. Linka-Press, 2016. 256 p. (In Russ.).
12. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Igra kak zona blizhaishego razvitiya detei doshkol'nogo vozrasta [Game as a zone of proximal development of preschool children]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological and pedagogical research]*, 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 5–21. DOI:10.17759/psyedu.2019110401 (In Russ.).
13. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Psikhologiya igry (kul'turno-istoricheskii podkhod) [Psychology of the game (cultural-historical approach)]. Moscow: Publ. Lev", 2017. 331 p. (In Russ.).
14. Kravtsova E.E. Igra i proizvol'nost' [Game and arbitrariness]. *Doshkol'noe vospitanie [Preschool education]*, 2017, no. 11, pp. 12–19. (In Russ.).
15. Kravtsova E.E. Psikhologicheskie novoobrazovaniya doshkol'nogo vozrasta [Psychological neoplasms of preschool age]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1996, no. 6, pp. 64–76. (In Russ.).
16. Kravtsova E.E. Razbudi v rebenke volshebника [Wake up the wizard in your child]. Moscow: Publ. Prosveshchenie, 1996. 160 p. (In Russ.).
17. Mikhailenko N.Ya., Korotkova N.A. Organizatsiya syuzhetnoi igry v detskom sadu: Posobie dlya vospitatelya [Organization of a plot game in kindergarten: A guide for the teacher]. Moscow: Publ. «GNOM i D», 2000. 96 p. (In Russ.).
18. Mikhailenko N.Ya., Korotkova N.A. Kak igrat' s rebenkom [How to play with a child]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1990. 176 p. (In Russ.).
19. Novoselova S., Zvorygina E. Igra i voprosy vsestoronnego vospitaniya detei [Game and questions of comprehensive education of children]. *Doshkol'noe vospitanie [Preschool education]*, 1983, no. 10, pp. 38–46. (In Russ.).

- наука и образование psyedu.ru. 2013. Том 5. № 3. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62459.shtml (дата обращения: 21.12.2021).
28. Смирнова Е.О. Развивающее дошкольное образование: ключевые условия и препятствующие факторы [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 79–89. DOI:10.17759/psyedu.2019110406
29. Смирнова Е.О. Типология игры в зарубежной и отечественной психологии [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2014. Том 3. № 4. С. 5–17. URL: <https://psyjournals.ru/jmfp/2014/n4/75350.shtml> (дата обращения: 20.12.2021).
30. Смирнова Е.О., Гударева О.В. Игровая деятельность современных дошкольников и ее влияние на развитие личности детей // Под ред. В.С. Собкина. М.: Изд-во ЦСО РАО. 2006. С. 49–64.
31. Смирнова Е.О., Рахимова У. Межличностные отношения дошкольников и сюжетная игра // Современное дошкольное образование. 2011. № 6. С. 76–79.
32. Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Структура и варианты сюжетной игры дошкольника // Психологическая наука и образование. 2010. Том 15. № 3. С. 62–70.
33. Смирнова Е.О., Собкин В.С. Исследования игры: трудности и возможности // Культурно-историческая психология. 2017. Том 13. № 3. С. 83–86. DOI:10.17759/chrp.2017130310
34. Смирнова Е.О., Соколова М.В. Тенденции развития современных игрушек // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 2. С. 99–104. DOI:10.17759/chrp.2019150212
35. Смирнова Е.О., Соколова М.В., Шеина Е.Г. Подходы к пониманию игры в современной западной психологии [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2012. Том 1. № 1. С. 53–64. URL: <https://psyjournals.ru/jmfp/2012/n1/50107.shtml> (дата обращения: 21.12.2021)
36. Хаккарайнен П., Бредиките М. Обучение, основанное на игре, как надежный фундамент развития. Психологическая наука и образование. 2010. Том 15. № 3. С. 71–79.
37. Bredikyte M., Psychological tools and the development of play // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. 2010. Vol. 6. №4. P. 11–18.
38. Bredikyte M., Brandišauskien A., Sujetaite-Volungeviciene G. The Dynamics of Pretend Play Development in Early Childhood. Pedagogika // Pedagogy. 2015. Vol. 118. № 2. P. 174–187.
39. Hakkarainen P., Bredikyte M., Jakkula, K., Munter H. Adult play guidance and children's play development in a narrative playworld // European Early Childhood Education Research Journal. 2013. № 2. P. 213–225.
40. Narrative environments for play and learning (NEPL) guidelines for kindergarten and school teachers working with 3–8 years-old-children. Vilnius: Publ. Lithuanian University of Educational Sciences, 2017. 60 p.
20. Novoselova S.L. Igra: opredelenie, proiskhozhdenie, istoriya, sovremennost' [Game: definition, origin, history, modernity.]. *Detskii sad ot A do Ya [Kindergarten from A to Z]*, 2003, no. 6, pp. 4–13. (In Russ.).
21. Novoselova S.L. Razvivayushchaya predmetnaya sreda detstva. Mir Kvadro [Developing subject environment of childhood. World Quadro.]. *Doshkol'noe vospitanie [Preschool education]*, 1998, no. 4, pp. 79–85. (In Russ.).
22. Novoselova S.L., Zvorygina E.V. Igra i drugie vidy samostoyatel'noi deyatel'nosti. [Play and other independent activities]. In Pavlova L.N., *Vospitanie i obuchenie detei rannego vozrasta. Kniga dlya vospitatelya detskogo sada*. Moscow: Publ. Prosveshchenie, 1986, pp. 94–105. (In Russ.).
23. Novoselova S.L., Zvorygina E.V. Razvivayushchaya funktsiya igry i voprosy rukovodstva eyu v rannem vozraste. [The developing function of the game and questions of its management at an early age]. *Pedagogicheskie i psikhologicheskie problemy rukovodstva igroi doshkol'nika [Pedagogical and psychological problems of managing the game of a preschooler]*. Moscow: Publ. NII OP APN SSSR, 1979, pp. 38–45. (In Russ.).
24. Problemy doshkol'noi igry: psikhologo-pedagogicheskii aspekt [Problems of preschool play: psychological and pedagogical aspect]. Podd'yakov N.N. [i dr.]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1987. 192 p. (In Russ.).
25. Smirnova E.O. Psikhologiya i pedagogika igry: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata [Psychology and Pedagogy of the Game: Textbook and Workshop for Academic Bachelor's Degrees] [Elektronnyi resurs]. Smirnova E.O. [i dr.]. Moscow: Publ. Yurait, 2019, 223 p. URL: <https://urait.ru/bcode/433371> (Accessed 26.10.2021). (In Russ.).
26. Smirnova E.O. Igrovaya kompetentnost' vospitatelya [Game competence of the educator]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya praktiki [Modern preschool education. The theory of practice]*, 2017, no. 9, pp. 4–9. (In Russ.).
27. Smirnova E.O. Igra v sovremennom doshkol'nom obrazovanii [Play in modern preschool education] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru. = Psychological science and education psyedu.ru.*, 2013. Vol. 5, no. 3, pp. 92–98. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62459.shtml (Accessed 21.12.2021) (In Russ.).
28. Smirnova E.O. Razvivayushchee doshkol'noe obrazovanie: klyuchevye usloviya i prepyatstvuyushchie faktory [Developing preschool education: key conditions and barriers] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological and pedagogical research]*, 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 79–89. DOI:10.17759/psyedu.2019110406 (In Russ.).
29. Smirnova E.O. Tipologiya igry v zarubezhnoi i otechestvennoi psikhologii [Typology of the game in foreign and domestic psychology] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern foreign psychology*, 2014, Vol. 3, no. 4, pp. 5–17. URL: <https://psyjournals.ru/jmfp/2014/n4/75350.shtml> (Accessed 20.12.2021) (In Russ.).
30. Smirnova E.O., Gudareva O.V. Igrovaya deyatel'nost' sovremennykh doshkol'nikov i ee vliyanie na razvitie lichnosti detei. [Game activity of modern preschoolers and its influence on the development of the personality of children]. Sobkin V.S. (ed.). Moscow: Publ. TsSO RAO, 2006, pp. 49–64. (In Russ.).
31. Smirnova E.O., Rakhimova U. Mezlichnostnye otnosheniya doshkol'nikov i syuzhetnaya igra [Interpersonal relationships of preschoolers and story play]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie [Modern preschool education]*, 2011, no. 6, pp. 76–79. (In Russ.).

32. Smirnova E.O., Ryabkova I.A. Struktura i varianty syuzhetnoi igry doshkol'nika [The structure and options for the plot game of a preschooler]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2010. Vol. 15, no. 3, pp. 62–70. (In Russ.).

33. Smirnova E.O., Sobkin V.S. Issledovaniya igry: trudnosti i vozmozhnosti [Game Studies: Difficulties and Opportunities]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 3, pp. 83–86. DOI:10.17759/chp.2017130310 (In Russ.).

34. Smirnova E.O., Sokolova M.V. Tendentsii razvitiya sovremennykh igrushek [Trends in the development of modern toys]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 2, pp. 99–104. DOI:10.17759/chp.2019150212 (In Russ.).

35. Smirnova E.O., Sokolova M.V., Sheina E.G. Podkhody k ponimaniyu igry v sovremennoi zapadnoi psikhologii [Approaches to understanding the game in modern Western psychology] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern foreign psychology*, 2012. Vol. 1, no. 1, pp. 53–64. URL: <https://psyjournals.ru/jmfp/2012/n1/50107.shtml> (Accessed 21.12.2021) (In Russ.).

36. Hakkarainen P., Bredikyte M. Obuchenie, osnovannoe na igre, kak nadezhnyi fundament razvitiya [Game-based learning as a solid foundation for development]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2010. Vol. 15, no. 3, pp. 71–79.

37. Bredikyte M. Psychological tools and the development of play. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2010, Vol.6, no. 4, pp. 11–18.

38. Bredikyte M., Brandišauskien A., Sujetaite-Volungeviciene G. The Dynamics of Pretend Play Development in Early Childhood. *Pedagogika [Pedagogy]*, 2015. Vol. 118, no. 2, pp. 174–187.

39. Hakkarainen P., Bredikyte M., Jakkula K., Munter H. Adult play guidance and children's play development in a narrative playworld. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2013, no. 2, pp. 213–225.

40. Narrative environments for play and learning (NEPL) guidelines for kindergarten and school teachers working with 3–8 years-old-children. Vilnius: Publ. Lithuanian University of Educational Sciences, 2017. 60 p.

Информация об авторах

Токарчук Юлия Александровна, научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0690-0694>, e-mail: lyusindus@gmail.com

Information about the authors

Yulia A. Tokarchuk, Researcher of the Center for Interdisciplinary Research of Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0690-0694>, e-mail: lyusindus@gmail.com

Получена 07.06.2022

Принята в печать 25.08.2022

Received 07.06.2022

Accepted 25.08.2022

Детская игра в условиях цифровой трансформации: культурно-исторический контекст (Часть 1)

О.В. Рубцова

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-1234>, e-mail: ovrubsova@mail.ru

О.В. Саломатова

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-9697>, e-mail: agechildpsy@gmail.com

Статья посвящена особенностям игровой деятельности дошкольников в условиях информационного общества. Рассматриваются основные виды технологий, используемых дошкольниками в процессе игровой деятельности (игровые и образовательные приложения, «умные» и «цифровые» игрушки). Приводится обзор эмпирических исследований, доказывающих, что современная игра представляет собой специфический тип игровой деятельности, при котором физические и цифровые объекты взаимодействуют в режиме реального времени. Обсуждаются подходы к анализу «цифровой игры» в рамках культурно-исторической традиции (М. Флир, Н.Н. Вересов, Н.Е. Веракса). Рассматриваются отличия «технического поведения» и собственно игровой деятельности с использованием новых технологий. Обосновывается необходимость перехода от противопоставления «традиционной» игры и игры, опосредованной технологиями, к анализу «цифровой игры» как сложной системы детских и детско-взрослых взаимодействий, образующих социокультурный контекст жизни ребенка.

Ключевые слова: цифровое детство, дошкольники, информационные технологии, игровая деятельность, цифровая игра, цифровые игрушки, цифровой контент, техническое поведение.

Финансирование. Исследование О.В. Рубцовой выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 20-18-00028).

Для цитаты: Рубцова О.В., Саломатова О.В. Детская игра в условиях цифровой трансформации: культурно-исторический контекст (Часть 1) // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18, № 3, С. 22–31. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180303>

Child's Play in the Context of Digital Transformation: Cultural-Historical Perspective (Part One)

Olga V. Rubtsova

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-1234>, e-mail: ovrubsova@mail.ru

Olga V. Salomatova

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-9697>, e-mail: agechildpsy@gmail.com

The article is devoted to the peculiarities of preschoolers' play within the Information Society. It studies the types of technologies used by preschoolers in the process of play (video games, educational apps, smart and digital toys). It also provides an overview of the existing empirical research, proving that contemporary play represents a specific type of play activity, where physical and digital objects interact in real time. The article discusses different approaches to the analysis of digital play in the context of Cultural-Historical

Theory (M. Fleer, N.N. Veresov, N.E. Veraksa). It also focuses on the key differences between technical behaviors and digital play activity. The authors stress the need of transition from contrasting traditional play and play, mediated by technologies, to the analysis of digital play as a complex system of child-child and child-adult communities that construct the socio-cultural context of the child's everyday life.

Keywords: digital childhood, preschoolers, digital media, play activity, digital play, digital toys, digital content, technical behavior

Funding. Olga Rubtsova's work was supported by the Russian Science Foundation (grant number 20-18-00028).

For citation: Rubtsova O.V., Salomatova O.V. Child's Play in the Context of Digital Transformation: Cultural-Historical Perspective (Part One). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 22–31. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180303>

Введение

Современные исследователи все чаще говорят об особом культурно-историческом типе детства — «цифровом детстве», возникающем в условиях информационного общества [8; 9; 16; 28]. Своеобразие «цифрового детства» обусловлено, в первую очередь, «вездесущим» и «всепроникающим» присутствием информационных технологий [48], когда границы между виртуальным и реальным становятся предельно размытыми, а физические и цифровые объекты сосуществуют и взаимодействуют в режиме реального времени [43]. В контексте идей культурно-исторической концепции правомерно рассматривать технологии в качестве нового средства опосредования деятельности, своеобразие которого обусловлено сочетанием орудийных и знаковых компонентов [4; 8; 9]. Как любое новое средство, технологии изменяют существующие виды социальных взаимодействий, определяя специфику развития высших психических функций и процессов на разных этапах возрастного развития.

В условиях новой социальной ситуации исследователи фиксируют качественные изменения игровой деятельности детей [11; 12; 29]. С одной стороны, детская игра становится более сложной из-за использования в ней не только традиционных игрушек и сюжетов, но также разнообразных гаджетов и цифровых устройств, предоставляющих доступ к виртуальной реальности [41]. С другой стороны, у современных детей все реже встречаются развернутые формы игры (прежде всего сюжетно-ролевой), а уровень сформированности игровых навыков на протяжении всего периода дошкольного детства остается достаточно низким [12; 14]. Учитывая определяющее значение игры для формирования новообразований дошкольного возраста, важной задачей современной психолого-педагогической науки становится изучение того, каким образом наблюдаемые изменения отражаются на различных аспектах развития современных детей.

Цель настоящей статьи — обозначить ключевые особенности игровой деятельности дошкольников в условиях цифровой трансформации, а также рассмотреть возможные подходы к анализу детской игры как нового социокультурного феномена.

Игры и игрушки: во что и как играют «цифровые аборигены»?

Сегодня по всему миру наблюдается снижение возраста знакомства детей с гаджетами и устойчивое увеличение времени взаимодействия с ними [20; 21; 45; 46]. За рубежом в последние годы набирают популярность цифровые устройства, адресно предназначенные для детей (игрушки, подключенные к Интернету, книги и игры с дополненной реальностью), тогда как в России подавляющее большинство дошкольников пользуются устройствами своих родителей — смартфонами, планшетами и компьютерами, что в значительной степени определяет доступный им цифровой контент [15]. Наиболее часто российские дошкольники используют образовательные программы и видеоигры.

Образовательные программы для дошкольников занимают промежуточное положение между учебным и игровым контентом: как правило, в таких программах дошкольнику необходимо выполнить определенные задания, чтобы герой программы похвалил ребенка. Цель подобных приложений — познакомить ребенка с буквами, цифрами, цветами и т. п. в игровой форме. К этой же группе можно отнести программы, где ребенок тренирует логическое и пространственное мышление, зрительную память, внимание. К данному типу цифрового контента относят также паззлы и программы, позволяющие собрать цельную картинку из частей. Отчасти в эту категорию попадают программы для развития творческой активности, наиболее распространенными из которых являются приложения для рисования и раскраски.

Игровой контент, нацеленный на детскую аудиторию, весьма разнообразен, как и подходы к его классификации. Обычно игровые жанры выделяются в зависимости:

- от содержания игровой задачи (головоломки, азартные игры, шансовые игры, спортивные игры, единоборства и др.) [18];
- задействованных в игре способностей (экшн, стратегия и др.) [22];
- наличия в играх сюжета и правил (игра-упражнение; игра с правилами; игра с сюжетом) [7].

Заслуживает внимания психологическая типология компьютерных игр, предложенная Е.О. Смир-

новой и Р.Е. Радаевой. Типология основана на характере ролевого поведения, связанного с положением играющего по отношению к игровой ситуации, и включает следующие виды компьютерных игр: 1) головоломки и традиционные игры, перенесенные на компьютер; 2) аркады — жанр игр, в котором игрок управляет героем, проводя его через препятствия (как правило, такая игра имеет несколько уровней, с каждым последующим уровнем увеличивается сложность или скорость); 3) стратегии — характеризуются тем, что играющий находится «над» игровой деятельностью, т. е. управляет процессами или командует; игра заставляет планировать состояние собственных ресурсов и деятельность противника; 4) симуляторы — игры, которые позволяют играющему находиться «внутри» ситуации, часто это игры «от первого лица»; 5) игры-повествования — игры с непрерывным развивающимся сюжетом, напоминающие своего рода мультфильм или фильм [13].

В последние годы широкое распространение получили также программы, поддерживающие так называемые *виртуальные игровые миры* (virtual play worlds), предназначенные для детей. Такого рода миры могут разрабатываться либо как самостоятельные виртуальные платформы, либо как дополнение к существующим игрушкам (Barbie, LEGO и т. д.). Такие программы позволяют построить собственный игровой мир в виртуальном пространстве, создать своих героев и выстроить уникальный сюжет игры [41].

Помимо различных приложений и программ для дошкольников все большую популярность приобретают игрушки со встроенными цифровыми элементами, которые включают в себя материальную оболочку и электронные компоненты. Как правило, такими игрушками можно управлять с компьютера или смартфона. Цифровые игрушки обеспечивают двустороннее взаимодействие, т. е. способны, например, предложить ребенку задание, а потом похвалить его, или ответить на заданный им вопрос [6; 35]. В России цифровые игрушки не столь популярны, как в странах Европы, Японии и США [15].

Одна из наиболее известных классификаций цифровых игрушек, предложенная Л. Холл с соавторами (L. Hall et. al.), подразделяет их на три категории: интерактивные (interactive), умные (smart) и подключаемые (connected). В основе классификации лежат такие критерии, как: 1) уровень технологической сложности; 2) субъектность игрушки (toy agency) или, иными словами, степень ее автономности; 3) возможные способы взаимодействия с игрушкой [30]. *Интерактивные игрушки* обычно не требуют подключения к Интернету; взаимодействие с ними ограничено заданным набором функций (действия таких игрушек предсказуемы). Данный тип игрушек позволяет поддержать традиционную (в том числе сюжетно-ролевою) или подвижную игру младших дошкольников. *Умные игрушки* предполагают использование более сложных технологий (в том числе подключение к Интернету), позволяющих игрушке поддерживать разговор, узнавать собеседника. Взаимодействие с такими игрушками направлено на раз-

витие и обучение ребенка, поэтому такие игрушки ориентированы, прежде всего, на старший дошкольный возраст. *Подключаемые игрушки* представляют собой наиболее сложный вид цифровых игрушек, которые, за счет различных технологических решений (подключение к IoT, голосовые команды и др.), позволяют анализировать предшествующее взаимодействие и адаптировать контент под пользователя, делая взаимодействие максимально персонализированным. При этом в ряде случаев цифровые игрушки сочетают черты разных категорий.

Ряд авторов различают *умные* (smart toys) и *цифровые игрушки* (digital toys), указывая, что главная их отличительная черта — назначение. Так, если игрушка издает звуковые или световые сигналы и предназначена, прежде всего, для развлечения ребенка, то это — *цифровая игрушка* [35]. Распространенной разновидностью цифровых игрушек являются так называемые *игрушки-прототипы* (prototypical toys) — несложные цифровые устройства, которые не связаны с определенными игровыми действиями и дают ребенку простор для творчества (например, браслет Moff с приложением на телефоне).

Умные игрушки способны демонстрировать более сложное поведение. Они персонализированы: у них есть свой «характер», они могут подстраиваться под запросы каждого члена семьи, способны инициировать и поддерживать общение, использовать естественные сигналы и реагировать на эмоции людей. Одно из направлений умных игрушек представлено роботами-животными, максимально передающими мимику и повадки живых домашних любимцев (собака AIBO, динозавр Pleo и др.). Такие игрушки также называют *социальными роботами* (social robots) [19].

В целом можно говорить о том, что доступность и разнообразие цифрового контента, предназначенного для дошкольников, приводят к постоянному взаимопроникновению элементов традиционной игровой деятельности и игры, опосредованной технологиями, в результате чего границы между ними размываются. Дети переносят традиционные игровые сюжеты в виртуальное пространство, наполняя их новым содержанием, или, напротив, встраивают виртуальных и цифровых персонажей в канву не опосредованных игровых взаимодействий. В таких условиях возникает новый, специфический тип игровой деятельности, который нуждается как в эмпирическом изучении, так и в последующем теоретическом осмыслении.

Эмпирические исследования игры, опосредованной технологиями

В фокусе внимания современных исследователей игры с применением технологий оказываются следующие направления:

1) изучение особенностей игровой деятельности с использованием различных технологий (гаджетов, цифровых игрушек, компьютерных программ и приложений);

2) сравнительные исследования игры с цифровыми и традиционными игрушками;

3) влияние частоты и характера взаимодействия ребенка с гаджетами на развитие когнитивных процессов.

В фокусе *первого направления* находится анализ особенностей игровой деятельности детей, опосредованной технологиями («цифровой игры»). Внимание исследователей привлекает, прежде всего, взаимодействие детей с различными видами компьютерных программ и приложений [38]. Ряд авторов детально рассматривают взаимодействие дошкольников с цифровыми игрушками и игрушками с дополненной реальностью. Целью подобных исследований, как правило, является определение образовательного потенциала таких технологий [41]. В рамках данного направления изучаются также особенности взаимодействия детей между собой в процессе цифровой игры [23].

Исследования в рамках первого направления в целом свидетельствуют о том, что дети дошкольного возраста по-разному взаимодействуют с различными типами цифрового контента. В полной мере это относится к взаимодействию с приложениями различных видов. Так, в исследовании К. Мур (С. Moore) показано, что тип приложения влияет не только на то, как ребенок взаимодействует с гаджетом, но и на то, как он/она взаимодействует с другими детьми. Если дошкольники находятся рядом и используют приложения одного типа (каждый на своем планшете), то, как правило, они активно общаются. Фактически, дети находятся в общей игровой ситуации, созданной для них приложением, и увлеченно обсуждают ее, хотя каждый играет на своем устройстве [44].

В работах С. Кьелландер и Ф. Мойниан (S. Kjällander и F. Moinian) показано, что дети склонны преобразовывать приложения в соответствии со своими желаниями. В цифровой реальности дошкольники могут создавать и переименовывать предметы и действия, а также изменять их функциональное назначение. Данное исследование доказывает способность детей менять объекты, их наименование и значение в цифровой реальности [34].

В рамках *второго направления* изучается своеобразие игры детей с традиционными игрушками и их цифровыми аналогами.

Примером такого типа исследований является работа, выполненная в США под руководством П. Кана (P.H. Kahn), цель которой заключалась в сравнении взаимодействия детей с роботом AIBO и традиционным плюшевым щенком. Предварительный опрос детей не выявил значимых различий в отношении к собаке-роботу и плюшевой собаке. Однако в процессе игры были зафиксированы качественные различия во взаимодействии с традиционной игрушкой и игрушкой-роботом. Плюшевого щенка дети ста-

рались «оживить», используя вербальные средства, перемещая его или предпринимая попытки накормить. В ходе исследования дети значительно чаще обнимали плюшевую игрушку, наблюдались также случаи проявления агрессии. По отношению к щенку-роботу большинство детей демонстрировали настороженность, особенно в те моменты, когда AIBO инициировал какое-то действие [33].

Не менее интересным представляется сравнительное исследование взаимодействия детей с собакой-роботом AIBO и с живым щенком. Согласно полученным данным, цифровая собака интересовала детей, прежде всего, как объект для исследований. Детям было особенно интересно, как AIBO играет в мяч, поэтому с игрушкой они играли в мяч чаще, чем с живым щенком. Взаимодействуя с живым щенком, дети демонстрировали заботу, гладили, шли на так называемый «социальный контакт» (social touch). Результаты опроса показали, что, по мнению детей, роботу AIBO присущи биологические, психологические, социальные свойства и моральные качества, однако в меньшей степени, чем живому щенку [42].

В рамках *третьего направления* исследователи изучают влияние взаимодействия с гаджетами на уровень когнитивного развития дошкольников. Чаще всего в фокусе внимания таких исследований оказываются *экранное время* (screen time; computer activity; online activity) и/или *жанр* потребляемого цифрового контента и их связь с уровнем развития внимания, памяти, речи, социальных навыков [2]. Результаты подобных исследований весьма противоречивы. Так, при злоупотреблении экранном временем¹ у дошкольников отмечаются такие негативные явления, как ожирение, повышение уровня агрессии, ухудшение качества сна, снижение способности удерживать внимание, уменьшение словарного запаса, снижение качества традиционной игровой деятельности и трудности в социальных взаимодействиях [1; 10; 36]. В то же время при условии соблюдения детьми рекомендованных норм экранного времени многим авторам удалось показать положительное влияние взаимодействия с цифровым контентом на восприятие, познавательную активность, наглядно-образное и логическое мышление, рабочую память [2; 5; 17; 26; 39; 45].

В целом, в последние годы наблюдается уменьшение числа работ, посвященных противопоставлению так называемой «традиционной игры» и игры, опосредованной технологиями. В условиях постоянного взаимодействия детей с различными гаджетами исследователи все чаще обращаются к «смешанным» формам игровой деятельности, рассматривая переходы между виртуальным и физическим игровым взаимодействием. Очевидно, что такой вид игровой деятельности является самостоятельным типом игры,

¹ Нормы экранного времени обычно основаны на рекомендациях Американской академии педиатрии (2016 г.) и Канадского педиатрического общества (2017 г.), согласно которым детям до двух лет не желательно проводить время за экраном, а допустимое экранное время для детей 2–5 лет составляет до 1 часа в день [45; 47].

требующим специфических методов ее изучения. Данная задача напрямую связана с разработкой теоретической концепции «цифровой игры».

«Цифровая игра» в зеркале культурно-исторической парадигмы

Для обозначения игровой деятельности, опосредованной технологиями, применяются различные термины. С. Эдвардс (S. Edwards) оперирует понятием *конвергентная игра* (converged play), в которой традиционная игровая деятельность с игрушками «встречается» (пересекается, смешивается) с новыми формами опосредованной игры [25]. Ряд авторов используют понятие *подключенной (связанной) игры* (connected play), делая акцент на связях между онлайн- и офлайн-пространствами, где разворачивается игровая ситуация [32; 40]. Часто встречается также термин *цифровая игра* (digital play), трактовка которого существенно отличается в рамках разных научных направлений [27; 31; 37].

Одним из наиболее известных авторов, разрабатывающих концепцию цифровой игры в русле культурно-исторической традиции, является М. Флир (M. Fleer). Опираясь на идеи Л.С. Выготского, М. Флир определяет *цифровую игру* как «...процесс создания воображаемой цифровой ситуации, сопровождаемый специфической «цифровой» речью, в основе которой лежат сюжеты из повседневной жизни детей» [27, с. 87]. В качестве ключевых характеристик цифровой игры автор выделяет [27]:

- *Техническое поведение (technical behaviors)* — процесс исследования детьми возможностей цифровых устройств путем экспериментирования с ними (нажатие кнопок, перемещение предметов по экрану и т. д.). Такое взаимодействие с технологиями не является собственно игрой, поскольку в нем отсутствует воображаемая игровая ситуация.

- *Воображаемая цифровая ситуация (imaginary digital situation)* — сюжетно-ролевые взаимодействия, моделируемые цифровым устройством или приложением, которые задают контекст для игры-воображения (*imaginary play*).

- *«Цифровая речь» в воображаемой цифровой ситуации (digital talk in imaginary digital situations)* — особый «метакоммуникативный» язык, который дети используют в ходе игрового взаимодействия. Такой способ коммуникации используется как в том случае, когда несколько детей играют на одном устройстве, так и когда дети играют в одном приложении каждый со своего устройства и обсуждают общий сюжет.

- *Придание нового смысла цифровым объектам и действиям в воображаемой цифровой ситуации* — переосмысление и трансформация игровой ситуации посредством изменения, создания или переименования объектов в цифровой реальности.

- *Проницаемость границы между цифровой игрой и традиционной игрой* — переход созданных детьми в цифровом пространстве персонажей, предметов и сюжетов в традиционную игру, и наоборот.

По мнению К. Дирфьорд (K. Dyrfjörð), выделенные М. Флир характеристики цифровой игры можно также рассматривать как этапы, которые современный ребенок проходит при знакомстве с цифровыми технологиями [24].

На наш взгляд, М. Флир внесла большой вклад в понимание цифровой игры и ее развивающего потенциала, прежде всего, за счет указания на неоднородный характер игровой деятельности, опосредованной технологиями. Цифровая игра включает, но не сводится к «техническому поведению», подразумевающему экспериментирование с новым приложением или цифровой игрушкой. Такой вид взаимодействия с технологиями занимает важное место в деятельности современного ребенка, однако не является «игрой» в строгом смысле этого слова. Экспериментирование необходимо для освоения ребенком технологии, которая затем может быть встроена в более сложные формы игровой деятельности. В качестве критерия развитой цифровой игры М. Флир рассматривает так называемую «воображаемую» цифровую ситуацию, трактовка которой отличается от понятия «мнимой ситуации» у Л.С. Выготского (хотя автор, по всей видимости, их отождествляет). М. Флир полагает, что развивающий потенциал цифровой игры обусловлен участием ребенка в воображаемых цифровых ситуациях с возможностью развития сценария (изменение характера персонажей, ролей, места действия и т. д.) или создания принципиально новых цифровых ситуаций (причем и в первом, и во втором случае обязательно наличие постоянных правил) [27]. Несмотря на то, что соотношение понятий «воображаемая игровая ситуация» и «мнимая игровая ситуация» нуждается в дальнейшей разработке и конкретизации, концепция М. Флир позволяет увидеть цифровую игру как сложную форму совместной деятельности детей (и взрослых), которая вписана в общий социокультурный контекст повседневной жизни ребенка.

Интересная критика попыток применить традиционные теории игры (включая культурно-историческую концепцию) к анализу современной детской игры представлена в работах Дж. Марш (J. Marsh). По ее мнению, традиционные теории игры являются человекоцентрированными и потому могут успешно применяться для изучения речевых, социальных или когнитивных аспектов игрового поведения ребенка, однако не могут в полной мере ответить на вопросы, связанные со спецификой взаимодействия ребенка с технологиями в процессе игровой деятельности. Опираясь на идеи постгуманизма, автор разрабатывает концепцию так называемой *подключенной игры* (connected play), в рамках которой и физические, и цифровые объекты наделяются *субъектностью* (agency). Дж. Марш полагает, что идеи постгуманизма являются более продуктивными для анализа современной детской игры, которая размывает границы между онлайн- и офлайн-пространством, приобретая совершенно иные пространственно-временные характеристики [40].

С нашей точки зрения, перспективы применения культурно-исторической концепции для анализа цифровой игры связаны, в частности, с возможностью трактовки технологий как нового средства опосредования, сочетающего в себе орудийные и знаковые компоненты [8; 9].

Интересный подход к изучению игровой деятельности, опосредованной технологиями, представлен в работах Н.Н. Вересова и Н.Е. Вераксы. Авторы обращают внимание на необходимость различения англоязычных понятий *digital game* и *digital play*. Оба термина переводятся на русский язык как «цифровая игра», однако несут разный смысл. Понятие *digital play* обозначает собственно игровую деятельность как систему правил, ролей, сюжетов и игровых действий, тогда как термин *digital game* относится, прежде всего, к программному обеспечению и подразумевает определенное материальное и/или виртуальное наполнение, имеющее цели и задачи, этапы, действующих лиц и т. д. По мнению Н.Н. Вересова и Н.Е. Вераксы, цифровая игра (*digital play*) обладает теми же характеристиками, что и традиционная игра, и может оцениваться по таким критериям, как мнимая ситуация, правила и роли, игровые действия. Кроме того, для анализа игровой деятельности авторы вводят понятие *нормативной ситуации* (*normative situation*), которая понимается как сочетание факторов, условий и обстоятельств, относительно которых социум предписывает субъекту определенные действия [3].

Традиционная ролевая игра содержит типичные нормативные ситуации. Руководствуясь системой нормативных ситуаций, типичных для разыгрываемого сюжета и ролей, дети регулируют свои игровые действия и создают мнимую ситуацию. Чем большее разнообразие нормативных ситуаций (и соответствующих игровых действий) обеспечивает игра, тем лучше она способствует развитию ребенка. Таким образом, согласно авторам, развивающий потенциал цифровой игры можно оценить по следующим параметрам: 1) степень, в которой содержание игры способствует коллективному созданию и развитию мнимых ситуаций; 2) то, как содержание игры облегчает и обогащает взаимодействие между игроками в ходе игрового процесса; 3) наличие в игре культурных нормативных ситуаций и то, как они представлены в игровом содержании.

В свою очередь, цифровая игра (*digital game*) может оцениваться по следующим параметрам: 1) какие игровые роли она предлагает и какие правила применяются к этим ролям; 2) как принятие ролей может развивать и обогащать взаимодействие между участниками во время игры; 3) как правила игры отражают культурные нормативные ситуации, и какие формы взаимодействия игроков становятся возможными благодаря соблюдению этих правил [47].

Идеи Н.Н. Вересова и Н.Е. Вераксы представляются крайне перспективными для анализа развивающего потенциала различных игровых приложений и игрушек, а также для диагностики уровня развития цифровой игры у детей дошкольного возраста.

Подводя итоги проделанному анализу, можно сказать, что не так много авторов обращаются к проблеме цифровой игры в русле культурно-исторической научной школы. В то же время именно теория Л.С. Выготского позволяет рассматривать данный тип игровой деятельности во всей полноте современного социокультурного контекста, а также открывает перспективы для организации цифровой игры как системы развивающихся детско-взрослых взаимодействий.

Вместо заключения

Представленный анализ показывает, что игровая деятельность современных детей может быть описана в терминах «смешанной реальности», характеризующейся взаимопроникновением реального и виртуального пространств. Взаимодействие физических и цифровых объектов, разворачивающееся в ходе игрового процесса, представляет собой специфический тип игровой деятельности (цифровую игру), который нуждается как в эмпирическом изучении, так и в последующем теоретическом осмыслении.

Для понимания феномена цифровой игры очень важным, на наш взгляд, является различение «технического» и собственно игрового поведения. Многие авторы рассматривают цифровую игру как менее развитую, едва ли не «ущербную» форму игры, полагая, что игровые действия в ней сводятся лишь к экспериментированию с возможностями компьютерного приложения или цифровой игрушки. В действительности такой тип игры является лишь одним из множества возможных форм взаимодействия с цифровым контентом. При этом характер игровых взаимодействий, опосредованных технологиями, зависит от более широкого контекста, в котором разворачивается игровая деятельность ребенка (где и с кем он играет, присутствует ли рядом взрослый, и принимает ли он участие в игре ребенка и т. д.). С этой точки зрения цифровая игра мало чем отличается от традиционной, поскольку для развития и той и другой формы игры нужны соответствующие условия, связанные с организацией детско-взрослых общностей и совместных способов действия взрослого и ребенка. Неудивительно, что в последние несколько лет появляется все меньше работ, основанных на противопоставлении традиционной и цифровой игры, а в фокусе внимания исследователей оказываются новые игровые практики, участниками которых становятся взрослые и дети.

Можно предположить, что перспективы исследования цифровой игры связаны с необходимостью типологизации ее видов, соотнесения их с традиционными формами игровой деятельности и дальнейшей разработкой рекомендаций по организации взаимодействий, характеризующих специфические типы детско-взрослых общностей, которые опосредованы применением новых технологий.

Литература

References

1. Бакриева Р.Р., Сердюкова Е.Ф. Влияние современной информационной среды на развитие агрессивности и тревожности в дошкольном возрасте [Электронный ресурс] // Взгляд современной молодежи на актуальные проблемы гуманитарного знания. Грозный: Изд-во Чеченского государственного университета, 2019. С. 6–9. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42325863> (дата обращения: 03.11.2021).
2. Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А., Чичина Е.А., Алмазова О.В. Взаимосвязь использования цифровых устройств и эмоционально-личностного развития современных дошкольников // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 1. С. 27–40. DOI:10.17759/pse.2021260101
3. Веракса Н.Е., Булычева А.И. Развитие умственной одаренности в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. 2003. № 6. С. 17–31.
4. Войскунский А.Е. Психология и Интернет. М.: Акрополь, 2010. 439 с.
5. Клопотова Е.Е., Романова Ю.А. Компьютерные игры как фактор познавательного развития дошкольников // Вестник практической психологии образования. 2020. № 17. С. 32–40. DOI:10.17759/bppe.2020170104
6. Клопотова Е.Е., Смирнова С.Ю. Ребенок в эпоху цифровых игрушек. Обзор зарубежных исследований [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 2. С. 50–58. DOI:10.17759/jmfp.2022110204
7. Романова Ю.А. Классификация детских компьютерных игр [Электронный ресурс] // Мир науки: педагогика и психология. 2020. № 2. // URL: <https://mir-nauki.com/PDF/24PSMN220.pdf> (дата обращения: 24.07.2022).
8. Рубцова О.В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (часть первая) // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 3. С. 117–124. DOI:10.17759/chp.2019150312
9. Рубцова О.В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (статья вторая) // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 4. С. 100–108. DOI:10.17759/chp.2019150410
10. Саломатова О.В. Компьютерная активность и особенности игровой деятельности в дошкольном возрасте [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 1. С. 136–147. DOI:10.17759/psyedu.2022140110
11. Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании // Психологическая наука и образование. 2013. № 5. С. 92–98.
12. Смирнова Е.О., Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А., Рябкова И.А. Связь игровой деятельности дошкольников с показателями познавательного развития // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 1. С. 4–14. DOI:10.17759/chp.2018140101
13. Смирнова Е.О., Радаева Р.Е. Психологические особенности компьютерных игр: новый контекст детской субкультуры // Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования: коллективная монография / Под общ. ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2000. 462 с.
14. Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Психологические особенности игровой деятельности современных дошкольников // Вопросы психологии. 2013. № 2. С. 15–23.

1. Bakrieva R.R., Serdyukova E.F. Vliyanie sovremennoi informatsionnoi sredy na razvitie agressivnosti i trevozhnosti v doshkol'nom vozraste [The Influence of The Modern Informational Environment on The Development of Aggression and Anxiety in Preschool Age]. *Vzglyad sovremennoi molodezhi na aktual'nye problem gumanitarnogo znaniya* [The view of modern youth on the actual problems of humanitarian knowledge]. Groznyj: Publ. Chechenskogo gosudarstvennogo universiteta, 2019, pp. 6–9. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42325863> (Accessed 22.07.2022). (In Russ.).
2. Veraksa A.N., Bukhalenkova D.A., Chichina E.A., Almazova O.V. Vzaimosvyaz' ispol'zovaniya tsifrovyykh ustroystv i emotsional'no-lichnostnogo razvitiya sovremennykh doshkol'nikov [Relationship Between the Use of Digital Devices and Personal and Emotional Development in Preschool Children]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 1, pp. 27–40. DOI:10.17759/pse.2021260101 (In Russ.).
3. Veraksa N.E., Bulycheva A.I. Razvitie umstvennoi odarennosti v doshkol'nom vozraste [The development of mental giftedness in preschool age]. *Voprosy psikhologii* [Voprosy psikhologii], 2003, no. 6, pp. 17–31. (In Russ.).
4. Voiskunskii A.E. Psikhologiya i Internet [Psychology and Internet]. Moscow: Akropol', 2010. 439 p. (In Russ.).
5. Klopotova E.E., Romanova Yu.A. Komp'yuternye igry kak faktor poznavatel'nogo razvitiya doshkol'nikov [Computer Games as a Factor in the Cognitive Development of Preschoolers]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 1, pp. 32–40. DOI:10.17759/bppe.2020170104 (In Russ.).
6. Klopotova E.E., Smirnova S.Yu. The child in the age of digital toys. Review of foreign studies. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 2, pp. 50–58. DOI:10.17759/jmfp.2022110204 (In Russ.).
7. Romanova Yu.A. Klassifikatsiya detskikh komp'yuternykh igr [Classification of children's computer games]. *Mir nauki: pedagogika i psikhologiya* [World of Science: Pedagogy and Psychology], 2020, no. 2. Available at: URL: <https://mir-nauki.com/PDF/24PSMN220.pdf> (Accessed 22.07.2022). (In Russ.).
8. Rubtsova O.V. Tsifrovye tekhnologii kak novoe sredstvo oposredovaniya (chast' vtoraya) [Digital Media as a New Means of Mediation (Part Two)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 100–108. DOI:10.17759/chp.2019150410 (In Russ.).
9. Rubtsova O.V. Tsifrovye tekhnologii kak novoe sredstvo oposredovaniya (chast' pervaya) [Digital Media as a New Means of Mediation (Part One)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 117–124. DOI:10.17759/chp.2019150312 (In Russ.).
10. Salomatova O.V. Komp'yuternaya aktivnost' i osobennosti igrovoi deyatelnosti v doshkol'nom vozraste [Computer Activity and Features of Play in Preschoolers]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2022. Vol. 14, no.1, pp. 136–147. DOI:10.17759/psyedu.2022140110 (In Russ.).
11. Smirnova E.O. Igra v sovremennom doshkol'nom obrazovanii [The play in modern preschool education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2013. Vol. 5, no. 3, pp. 92–98. (In Russ.).
12. Smirnova E.O., Veraksa A.N., Bukhalenkova D.A., Ryabkova I.A. Svyaz' igrovoi deyatelnosti doshkol'nikov

15. Смирнова С.Ю., Клопотова Е.Е., Рубцова О.В., Сорокова М.Г. Особенности использования цифровых устройств детьми дошкольного возраста: новый социокультурный контекст // Социальная психология и общество. 2022. Том 13. № 2. С. 177–193. DOI:10.17759/sps.2022130212

16. Солдатова Г.В. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Том 9. № 3. С. 71–80. DOI:10.17759/sps.2018090308

17. Солдатова Г.В., Вишнева А.Е. Особенности развития когнитивной сферы у детей с разной онлайн-активностью: есть ли золотая середина? // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Том 27. № 3. С. 97–118. DOI:10.17759/spp.2019270307

18. Шмелев А.Г. Мир поправимых ошибок // Компьютерные игры. Обучение и психологическая разгрузка. М.: Знание, 1988. С. 16–84.

19. Bartneck C., Forlizzi J. Shaping Human-Robot Interaction: Understanding the Social Aspects of Intelligent Robotic Products // Conference: Extended abstracts of the 2004 Conference on Human Factors in Computing Systems. Vienna: CHI, 2004. P. 1731–1732.

20. Buxton O.M., Chang A.M., Spilsbury J.C. Sleep in the modern family: protective family routines for child and adolescent sleep // Sleep Health. 2015. Vol. 1. № 1. P. 15–27. DOI:10.1016/j.sleh.2014.12.002

21. Cheung C., Bedford R., Saez De Urbain I.R. Daily touchscreen use in infants and toddlers is associated with reduced sleep and delayed sleep onset // Scientific Reports. 2017. Vol. 7. № 1. DOI:10.1038/srep46104

22. Crawford C. The Art of Computer Game Design. Berkeley: Osborne/McGraw-Hill, 1984. 116 p.

23. Disney L., Geng G. Investigating Young Children's Social Interactions During Digital Play // Early Childhood Education Journal. 2021. № 10. DOI:10.1007/s10643-021-01275-1

24. Dýrfjörð K., Hreiðarsdóttir A.E. Digital Play Objects as Part of Preschool Children's Imaginative Play // Children's Rights in a Digital World: Play, Design and Practice. 2021. Vol. 23. P. 205–218. DOI:10.1007/978-3-030-65916-5_16

25. Edwards S. Towards contemporary play: Sociocultural theory and the digital consumerist context // Journal of Early Childhood Research. 2014. Vol. 12. № 3. P. 219–233. DOI:10.1177/1476718X14538596

26. Ellis K., Blashki K. The digital playground: Kindergarten children learning sign language through multimedia // Association for the Advancement of Computing In Education Journal. 2007. Vol. 15. № 3. P. 225–253.

27. Fler M. Theorising digital play: a cultural-historical conceptualisation of children's engagement in imaginary digital situation // International Research in Early Childhood Education. 2016. Vol. 7. № 2. P. 75–90. DOI:10.4225/03/584E7151533F7

28. Gibbons A. Debating digital childhoods: Questions concerning technologies, economies and determinisms // Open Review of Educational Research. 2015. Vol. 2. № 1. P. 118–127. DOI:10.1080/23265507.2015.1015940

29. Hakkarainen P., Bredikyte M. Playworlds and Narratives as a Tool of Developmental Early Childhood Education // Psychological Science and Education. 2020. Vol. 25. № 4. P. 40–50. DOI:10.17759/pse.20202504

30. Hall L., Paracha S., Flint T. Still looking for new ways to play and learn: Expert perspectives and expectations for interactive toys // International Journal of Child-Computer Interaction. 2021. № 7. DOI:10.1016/j.ijcci.2021.100361

s pokazatelyami poznavatel'nogo razvitiya [Relationship between Play Activity and Cognitive Development in Preschool Children]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2018. Vol. 14, no.1, pp. 4–14. DOI:10.17759/chp.2018140101 (In Russ.).

13. Smirnova E.O., Radaeva R.E. Psikhologicheskie osobennosti komp'yuternykh igr: novyi kontekst detskoj subkul'tury [Psychological features of computer games: a new context of children's subculture]. In Sobkin V.S. (ed.), *Obrazovanie i informatsionnaya kul'tura. Sotsiologicheskie aspekty. Trudy po sotsiologii obrazovaniya. Kollektivnaya monografiya [Education and information culture. Sociological aspects. Proceedings on the sociology of education. Collective monograph]*. Moscow: Tsentr sotsiologii obrazovaniya RAO, 2000. 462 p. (In Russ.).

14. Smirnova E.O., Ryabkova I.A. Psikhologicheskie osobennosti igrovoi deyatel'nosti sovremennykh doshkol'nikov [Psychological Characteristics of Playing Activity in Contemporary Preschoolers]. *Voprosy psikhologii [Voprosy psihologii]*, 2013, no. 2, pp. 15–23. (In Russ.).

15. Smirnova S.Yu., Klopotova E.E., Rubtsova O.V., Sorokova M.G. Osobennosti ispol'zovaniya tsifrovyykh ustroystv det'mi doshkol'nogo vozrasta: novyi sotsiokul'turnyi kontekst [Features of Preschoolers' Use of Digital Media: New Socio-Cultural Context]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2022. Vol. 13, no. 2, pp. 177–193. DOI:10.17759/sps.2022130212 (In Russ.).

16. Soldatova G.V. Tsifrovaya sotsializatsiya v kul'turno-istoricheskoi paradiigme: izmenyayushchiysya rebenok v izmenyayushchemsya mire [Digital socialization in the cultural-historical paradigm: a changing child in a changing world]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2018. Vol. 9, no. 3, pp. 71–80. DOI:10.17759/sps.2018090308 (In Russ.).

17. Soldatova G.U., Vishneva A.E. Osobennosti razvitiya kognitivnoi sfery u detei s raznoi onlain-aktivnost'yu: est' li zolotaya seredina? [Features of the Development of the Cognitive There in Children with Different Online Activities: Is There a Golden Mean?]. *Konsul'tatsionnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2019. Vol. 27, no. 3, pp. 97–118. DOI:10.17759/cpp.2019270307 (In Russ.).

18. Shmelev A.G. Mir popravimyykh oshibok [The world of correctable mistakes]. *Komp'yuternye igrы. Obuchenie i psikhologicheskaya razgruzka [Computer games. Training and psychological unloading]*. Moscow: Znanie, 1988, pp. 16–84. (In Russ.).

19. Bartneck C., Forlizzi J. Shaping Human-Robot Interaction: Understanding the Social Aspects of Intelligent Robotic Products. *Conference: Extended abstracts of the 2004 Conference on Human Factors in Computing Systems*. Vienna: CHI, 2004, pp. 1731–1732.

20. Buxton O.M., Chang A.M., Spilsbury J.C. Sleep in the modern family: protective family routines for child and adolescent sleep. *Sleep Health*, 2015. Vol. 1, no. 1, pp. 15–27. DOI:10.1016/j.sleh.2014.12.002

21. Cheung C., Bedford R., Saez De Urbain I.R. Daily touchscreen use in infants and toddlers is associated with reduced sleep and delayed sleep onset. *Scientific Reports*, 2017. Vol. 7, no. 1. DOI:10.1038/srep46104

22. Crawford C. The Art of Computer Game Design. Berkeley: Osborne/McGraw-Hill, 1984. 116 p.

23. Disney L., Geng G. Investigating Young Children's Social Interactions During Digital Play. *Early Childhood Education Journal*, 2021, no. 10. DOI:10.1007/s10643-021-01275-1

31. Johnson J.E., Christie J.F. Play and Digital Media // Computers in the Schools. 2009. Vol. 26. P. 284–289. DOI:10.1080/07380560903360202
32. Kafai Y.B., Fields D.A. Connected Play: Tweens in a Virtual World. Cambridge: MIT Press, 2013. 216 p.
33. Kahn P.H., Friedman B., Perez-Granados D.R. Robotic pets of in the lives of preschool children // Interaction Studies. 2006. № 7. P. 405–436. DOI:10.1145/985921.986087
34. Kjällander S., Moinian F. Digital tablets and applications in preschool: Preschoolers' creative transformation of didactic design // Designs for Learning. 2014. Vol. 7. № 1. P. 10–33. DOI:10.2478/df-2014-0009
35. Komis V., Karachristos C., Mourta D. Smart Toys in Early Childhood and Primary Education: A Systematic Review of Technological and Educational Affordances // Applied Sciences. 2021. № 11. DOI:10.3390/app11188653
36. Kuta C. The Negative Impact of Excessive Screen Time on Language Development in Children Under 6-Years-Old: An Integrative Review with Screen Time Reduction Toolkit and Presentation for Outpatient Pediatric and Family Health Providers [Электронный ресурс] // Doctor of Nursing Practice (DNP) Projects. 2017. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/7a3b/e7b31b011f28acf61722b9829aa539c0639a.pdf> (дата обращения: 24.07.2022).
37. Linderoth J., Lantz-Andersson A., Lindström B. Electronic exaggerations and virtual worries: Mapping research of computer games relevant to the understanding of children's game play // Contemporary Issues in Early Childhood. 2002. Vol. 3. № 2. P. 226–250.
38. Lundtofte T.E., Odgaard A.B., Skovbjerg H.M. Absorbency and utensilency: A spectrum for analysing children's digital play practices // Global Studies of Childhood. 2019. Vol. 9. P. 335–347. DOI:10.1177/2043610619881457
39. Margolis A.A., Gavrilova E.V., Kuravsky L.S., Shepeleva E.A., Voitov V.K., Ermakov S.S., Dumin P.N. Measuring Higher-Order Cognitive Skills in Collective Interactions with Computer Game // Cultural-Historical Psychology. 2021. Vol. 17. № 2. P. 90–104. DOI:10.17759/chp.2021170209
40. Marsh J. The internet of toys: a posthuman and multimodal analysis of connected play [Электронный ресурс] // Teachers College Record. 2017. Vol. 119. № 15. P. 1–32. URL: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=22073> (дата обращения: 24.07.2022).
41. Marsh J. The Relationship between Online and Offline Play: Friendship and Exclusion // Children's Games in the New Media Age. Childlore, Media and the Playground / A. Burn (ed.). Farnham: Ashgate, 2014. P. 109–132.
42. Melson G., Kahn P., Beck A. Children's behavior toward and understanding of robotic and living dogs // Journal of Applied Developmental Psychology. 2009. Vol. 30. № 2. P. 92–102. DOI:10.1016/j.appdev.2008.10.011
43. Milgram P., Kishino A. Taxonomy of mixed reality visual displays // IEICE Transactions on Information and Systems. 1994. № 12. P. 1321–1329.
44. Moore H. Young children's play using digital touch-screen tablets. USA: The University of Texas, 2014. 305 p.
45. Ponti M., Bélanger S. Screen time and young children: Promoting health and development in a digital world // Paediatrics and Child Health. 2017. Vol. 22. № 8. P. 461–468. DOI:10.1093/pch/pxx123
46. Reid-Chassiakos Y., Radesky J., Christakis D. Children and adolescents and digital media // Pediatrics. 2016. Vol. 138. № 5. DOI:10.1542/peds.2016-2593
47. Veresov N., Veraksa N. Digital games and digital play in early childhood: a cultural-historical approach // Early Years. 2022. № 3. DOI:10.1080/09575146.2022.2056880
24. Dýrfjörð K., Hreiðarsdóttir A.E. Digital Play Objects as Part of Preschool Children's Imaginative Play. *Children's Rights in a Digital World: Play, Design and Practice*, 2021. Vol. 23, pp. 205–218. DOI: 10.1007/978-3-030-65916-5_16
25. Edwards S. Towards contemporary play: Sociocultural theory and the digital consumerist context. *Journal of Early Childhood Research*, 2014. Vol. 12, no. 3, pp. 219–233. DOI:10.1177/1476718X14538596
26. Ellis K., Blashki K. The digital playground: Kindergarten children learning sign language through multimedia. *Association for the Advancement of Computing In Education Journal*, 2007. Vol. 15, no. 3, pp. 225–253.
27. Fleer M. Theorising digital play: a cultural-historical conceptualisation of children's engagement in imaginary digital situation. *International Research in Early Childhood Education*, 2016. Vol. 7, no. 2, pp. 75–90. DOI:10.4225/03/584E7151533F7
28. Gibbons A. Debating digital childhoods: Questions concerning technologies, economics and determinisms. *Open Review of Educational Research*, 2015. Vol. 2, no. 1, pp. 118–127. DOI:10.1080/23265507.2015.1015940
29. Hakkarainen P., Bredikyte M. Playworlds and Narratives as a Tool of Developmental Early Childhood Education. *Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 40–50. DOI:10.17759/pse.20202504
30. Hall L., Paracha S., Flint T. Still looking for new ways to play and learn: Expert perspectives and expectations for interactive toys. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 2021. no. 7. DOI:10.1016/j.ijcci.2021.100361
31. Johnson J. E., Christie J. F. Play and Digital Media. *Computers in the Schools*, 2009. Vol. 26, pp. 284–289. DOI:10.1080/07380560903360202
32. Kafai Y.B., Fields D.A. Connected Play: Tweens in a Virtual World. Cambridge: MIT Press, 2013. 216 p.
33. Kahn P. H., Friedman B., Perez-Granados D. R. Robotic pets of in the lives of preschool children. *Interaction Studies*, 2006, no. 7, pp. 405–436. DOI:10.1145/985921.986087
34. Kjällander S., Moinian F. Digital tablets and applications in preschool: Preschoolers' creative transformation of didactic design. *Designs for Learning*, 2014. Vol.7, no. 1, pp. 10–33. DOI:10.2478/df-2014-0009
35. Komis V., Karachristos C., Mourta D. Smart Toys in Early Childhood and Primary Education: A Systematic Review of Technological and Educational Affordances. *Applied Sciences*, 2021, no. 11. DOI:10.3390/app11188653
36. Kuta C. The Negative Impact of Excessive Screen Time on Language Development in Children Under 6-Years-Old: An Integrative Review with Screen Time Reduction Toolkit and Presentation for Outpatient Pediatric and Family Health Providers. *Doctor of Nursing Practice (DNP) Projects*, 2017. Available at: <https://pdfs.semanticscholar.org/7a3b/e7b31b011f28acf61722b9829aa539c0639a.pdf> (Accessed 27.07.2022).
37. Linderoth J., Lantz-Andersson A., Lindström B. Electronic exaggerations and virtual worries: Mapping research of computer games relevant to the understanding of children's game play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2002. Vol. 3, no. 2, pp. 226–250.
38. Lundtofte T.E., Odgaard A.B., Skovbjerg H.M. Absorbency and utensilency: A spectrum for analysing children's digital play practices. *Global Studies of Childhood*, 2019. Vol. 9, pp. 335–347. DOI:10.1177/2043610619881457
39. Margolis A.A., Gavrilova E.V., Kuravsky L.S., Shepeleva E.A., Voitov V.K., Ermakov S.S., Dumin P.N. Measuring Higher-Order Cognitive Skills in Collective Interactions with Computer Game. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 2, pp. 90–104. DOI:10.17759/chp.2021170209

48. Weiser M. The computer for the 21st century // Scientific American. 1991. Vol. 265. № 3. P. 94–104.

40. Marsh J. The internet of toys: a posthuman and multimodal analysis of connected play. *Teachers College Record*, 2017. Vol. 119, no. 15, pp. 1–32.

41. Marsh J. The Relationship between Online and Offline Play: Friendship and Exclusion. In Burn A. (ed.) *Children's Games in the New Media Age. Childlore, Media and the Playground*. Farnham: Ashgate, 2014, pp. 109–132.

42. Melson G., Kahn P., Beck A. Children's behavior toward and understanding of robotic and living dogs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2009. Vol. 30, no. 2, pp. 92–102. DOI:10.1016/j.appdev.2008.10.011.

43. Milgram P., Kishino A. Taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE Transactions on Information and Systems*, 1994. no. 12, pp. 1321–1329.

44. Moore H. Young children's play using digital touch-screen tablets. USA: The University of Texas, 2014. 305 p.

45. Ponti M., B langer S. Screen time and young children: Promoting health and development in a digital world. *Paediatrics and Child Health*, 2017. Vol. 22, no. 8, pp. 461–468. DOI:10.1093/pch/pxx123

46. Reid-Chassiakos Y., Radesky J., Christakis D. Children and adolescents and digital media. *Pediatrics*, 2016. Vol. 138, no. 5. DOI:10.1542/peds.2016-2593

47. Veresov N., Veraksa N. Digital games and digital play in early childhood: a cultural-historical approach. *Early Years*, 2022. no. 3. DOI: 10.1080/09575146.2022.2056880

48. Weiser M. The computer for the 21st century. *Scientific American*, 1991. Vol. 265, no. 3, pp. 94–104.

Информация об авторах

Рубцова Ольга Витальевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Возрастная психология имени проф. Л.Ф. Обуховой» факультета «Психология образования», руководитель Центра междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-1234>, e-mail: ovrubsova@mail.ru

Саломатова Ольга Викторовна, младший научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-9697>, e-mail: agechildpsy@gmail.com

Information about the authors

Olga V. Rubtsova, PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-1234>, e-mail: ovrubsova@mail.ru

Olga V. Salomatova, Junior Research Fellow of the Centre for Interdisciplinary Research of Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-9697>, e-mail: agechildpsy@gmail.com

Получена 08.08.2022

Принята в печать 25.08.2022

Received 08.08.2022

Accepted 25.08.2022

Особенности представлений дошкольных педагогов о детской игре и наблюдении за ней

А.Н. Якшина

Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО «МГПУ»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8431-8208>, e-mail: anna.iakshina@gmail.com

Т.Н. Ле-ван

Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО «МГПУ»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8445-6464>, e-mail: t.levan.pedagog@gmail.com

Существует дефицит исследований о связи представлений педагогов о детской игре и реального качества ее сопровождения. Наша цель — изучить особенности представлений педагогов об игре и наблюдения за ней, проанализировать различия между педагогами из групп с разным качеством психолого-педагогических условий сопровождения игры. Для изучения представлений педагогов проведен опрос, для оценки качества условий — наблюдение с использованием шкалы «Поддержка детской игры» (ПДИ). В исследовании приняли участие 180 педагогов, наблюдение проводилось в 25 группах с разным качеством условий. Средний балл по шкале ПДИ — 3,63; min — 1,57; max — 6,00. Большинство педагогов относятся к игре как к форме обучения или контексту для другой деятельности, но не как к самооценности. Педагоги сообщают, что регулярно наблюдают за игрой и используют результаты для планирования сопровождения. Реальное качество условий в большинстве наблюдаемых групп остается минимальным. Педагоги, независимо от их понимания игры, редко включаются в нее из партнерской позиции. В исследовании не выявлено различий в понимании педагогами игры и отношении к наблюдению в группах с различными условиями.

Ключевые слова: игра, сопровождение игры, представления педагогов, педагогическое наблюдение, оценка качества.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Департамента образования и науки города Москвы на научно-исследовательскую работу «Разработка и апробация модели развития компетентности дошкольных педагогов по комплексному сопровождению детской игры через использование инструмента педагогического наблюдения» в 2022 году.

Для цитаты: Якшина А.Н., Ле-ван Т.Н. Особенности представлений дошкольных педагогов о детской игре и наблюдении за ней // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 3. С. 32–40. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180304>

Preschool Teachers' Views on Children's Play and its Observation

Anna N. Iakshina

Moscow City University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8431-8208>, e-mail: anna.iakshina@gmail.com

Tatiana N. Le-van

Moscow City University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8445-6464>, e-mail: t.levan.pedagog@gmail.com

There is a lack of studies about the interrelation between the quality of play support and teacher's views on it. Our aim is to study teacher's views on play and its observation; analyze the difference in views of the

teachers from classrooms with different quality of play support. We conducted the survey to study teacher's views and structured observation with "Play support rating scale" (PSRS) to assess the quality of psychological and pedagogical conditions for play. The sample included 180 preschool teachers; the observation was conducted in 25 classrooms. $M = 3.63$, $min = 1.57$, $max = 6.00$. The majority of teachers consider play as a form of teaching or a context for other children's activities, but not as valuable itself. Teachers say that they observe play regularly and use their observations in planning play support. But the real quality of play support in the majority of groups is minimal. Regardless of their views on play, teachers rarely play with children as partners. There is no significant difference in teachers' views on play and its observation in the classrooms with different conditions.

Keywords: play, play support, teachers' views, observation, quality assessment.

Funding. This study was supported by the state assignment of the Department of Education and Science of the City of Moscow for the research work "Elaboration and testing of a model for the development of preschool teachers' competence for complex play support through the use of a pedagogical observation tool" in 2022.

For citation: Iakshina A.N., Le-van T.N. Preschool Teachers' Views on Children's Play and its Observation. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 32–40. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180304>

Введение

Уровень развития игры дошкольников уже долгое время продолжает оставаться низким [1; 13]. Среди причин исследователи называют изменения в социальной ситуации развития дошкольников, распад разновозрастных сообществ, подмену игры игровыми формами, насыщенность дня дошкольника занятиями школьного типа, недостаточное количество времени на свободную деятельность в детском саду [4; 7; 13]. Ценность игры декларируется большинством педагогов, однако спонтанная детская игра — редкость в детских садах.

Согласно Л.С. Выготскому, «...если в среде отсутствует соответствующая идеальная форма, то у ребенка не разовьется соответствующая деятельность, соответствующее свойство, соответствующее качество» [3, с. 86]. Таким образом, для развития игры должна произойти встреча ребенка с ее идеальной, а не искаженной формой. В качестве критерия игры в рамках культурно-исторического подхода понимается воображаемая ситуация, а ее ключевая характеристика — двусубъектность, т. е. способность играющего удерживать одновременно две позиции «в игре» и «вне игры», играть и управлять ходом игры [6]. Исследователи отмечают возрастающую роль взрослого в сопровождении игры и создании условий для ее развития [12; 14; 27]. Сопровождение игры может быть косвенным (без участия педагога в игре) и предполагающим совместную игру взрослого с детьми. Наиболее развивающей является партнерская позиция играющего педагога, уважающего инициативу ребенка в игре и предлагающего свои идеи в логике игрового замысла самого ребенка [12; 26]. При этом дидактическая позиция взрослого (эксплуатация игры для обучения, директивный стиль взаимодействия и перехватывание инициативы) разрушает спонтанную детскую игру [14].

Исследования из разных стран показывают, что педагоги чаще занимают отстраненную позицию по

отношению к детской игре [22; 26]. В российской практике педагоги также чаще предпочитают отстраненную или дидактическую позицию, наблюдается разрушение игры неуместными вопросами, привлечением дидактических (с точки зрения освоения знаний) задач, желанием сделать игру детей зрелищной и завершенной [5; 14; 15].

Е.О. Смирнова [14] и М. Флир [24] рассматривают профессиональное развитие педагога как переход от отстраненной или дидактической позиции к позиции партнера по игре. Вызовом для исследователей является поиск ответа на вопрос, что влияет на этот переход и что может помочь педагогу занять партнерскую позицию в совместной игре.

Педагогическое наблюдение за детской игрой

Педагогическое наблюдение — важная часть сопровождения, дающая возможность увидеть потребности ребенка, создать совместность, гибко выбрать позицию для сопровождения игры [12; 14; 26]. Педагогическое наблюдение может помочь педагогу занимать партнерскую позицию в игре. Однако педагоги, предпочитая наблюдать за игрой, могут оставаться в стороне от игры, не включаясь в нее, сводя свою роль в сопровождении игры к наблюдению и обеспечению материалами [22]. Наблюдение может как помогать педагогу, так и отдалять его от совместной игры с детьми. Это может быть связано с тем, как именно устроена практика наблюдения, на чем фокусируется педагог и как используются результаты. Наблюдать за спонтанной детской игрой сложно: в игре многое скрыто, есть риск ошибочной интерпретации и навешивания ярлыков. Л.С. Выготский указывал: «Игра ребенка не есть простое воспоминание о пережитом, но творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка» [2, с. 87]. Для сопровождения игры и

подлинного партнерства с ребенком педагогу нужно понимать, что составляет основу спонтанной детской игры (переживания ребенка и творческое преобразование пережитых впечатлений, а не просто воспроизведение и разыгрывание сценариев), и регулярно наблюдать за ней, принимать решение об уместности своего включения в игру детей на основе наблюдений.

То, как педагог наблюдает за игрой, может зависеть от его понимания игры, представлений о ее роли в развитии ребенка [23]. Поэтому необходимы исследования представлений педагогов о детской игре и практике наблюдения в детских садах.

Представления педагогов о детской игре

Исследования представлений российских педагогов показывают, что воспитатели часто ожидают от игры завершенности, разыгранных сценариев, зрелищности, что противоречит сути детской игры [5; 15]. Однако в этих исследованиях представления не сопоставляются с реальной практикой сопровождения игры. Есть единичные зарубежные исследования, проведенные на небольшой выборке и включающие наблюдения в группе (без использования инструментов оценки качества), в которых делается вывод о связи представлений и практики сопровождения детской игры [29; 30]. Вывод о влиянии представлений на практику делается также в исследовании К. Рентзу и др. [27], однако реальная практика оценивалась по опросу самих педагогов, что не является достаточно надежным методом оценки качества условий сопровождения игры.

Исследователи также указывают на связь между предпочитаемой позицией и представлениями и убеждениями педагогов относительно детской игры, в том числе с пониманием игры и ее связи с обучением, ее развивающих эффектов, пониманием требований программы [22; 28]. Понимание игры как деятельности, свободной от взрослого, может побуждать педагога оставаться в стороне от детской игры, а отношение к игре как форме обучения, наоборот, может провоцировать чрезмерное привнесение в нее дидактических задач. Однако это предположение нуждается в дальнейшей проверке.

Существует дефицит современных исследований, изучающих взаимосвязь представлений об игре и качества условий для ее поддержки в детских садах, а также анализирующих различия в качестве сопровождения игры у педагогов, имеющих разные представления о детской игре.

Цель нашего исследования — изучить особенности представлений педагогов о детской игре и наблюдении за ней и проанализировать различия в представлениях педагогов из групп с разным качеством условий для сопровождения игры.

Гипотезы исследования.

Стратегии сопровождения игры у педагогов с разным пониманием игры будут различаться. Чем больше установка педагогов на самооценку детской

игры, тем больше они наблюдают за игрой и тем выше качество условий для поддержки игры в их группах.

Отношение к наблюдению будет различаться у педагогов, работающих по разным образовательным программам. Педагоги, работающие по программам, направленным на поддержку детской игры, будут чаще наблюдать за игрой и использовать результаты наблюдения для планирования сопровождения игры.

Методы

Исследование проводилось в 2021—2022 учебном году в два этапа: 1) изучение представлений педагогов о детской игре и их отношения к педагогическому наблюдению за ней (онлайн-опрос) и 2) оценка качества условий для поддержки игры в дошкольных группах (структурированное экспертное наблюдение на базе образовательных организаций Москвы, Санкт-Петербурга, Костромы, Альметьевска).

Участники исследования дали добровольное согласие на проведение экспертизы и прохождение опроса, в любой момент они могли отказаться от участия в исследовании. Все данные были анонимизированы.

Изучение представлений педагогов

Для изучения представлений дошкольных педагогов о детской игре и их отношения к наблюдению за ней был разработан опрос на основе исследования Д. Булгарелли и В. Станчевой-Попкостадиновой [20]. Опрос содержал два блока вопросов. Первый блок включал вопросы о должности, месте работы, педагогическом стаже, основной образовательной программе, а также о возрасте детей, с которыми работает педагог. Второй — включал вопросы, касающиеся понимания педагогами игры и их отношения к наблюдению за ней.

Опрос предлагался в электронной форме. География респондентов была ограничена г. Москвой и регионами РФ.

Оценка качества условий для поддержки детской игры

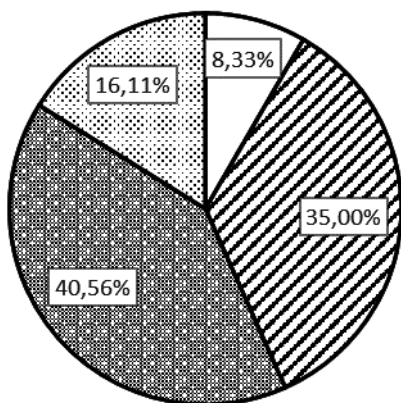
Для оценки качества условий для развития игры и стратегий ее сопровождения педагогами использовалась шкала «Поддержка детской игры» (далее — ПДИ) [18], разработанная на основе культурно-исторического подхода к пониманию игры и условий, необходимых для ее развития, а также принципов построения шкал оценки качества ERS [19]. В основе ПДИ лежит идея комплексного сопровождения игры, которое включает в себя не только участие педагога как партнера по игре, но и создание предметно-пространственной среды, поддержку детского взаимодействия, расширение возможностей для игры в течение всего дня в детском саду. ПДИ состоит из 7 показателей: пространство и оборудование для игры, время и переходы между игрой и другими видами деятельно-

сти, материалы для игры, косвенная поддержка игры взрослым, непосредственное участие взрослого в игре, взаимодействие детей между собой в игре, разновозрастная игра и взаимодействие. Каждый показатель состоит из набора индикаторов (всего их 95), сгруппированных по четырем уровням качества: неудовлетворительно (1–2 балла), минимально (3–4), хорошо (5–6), отлично (7). ПДИ позволяет проанализировать как общий уровень сопровождения игры, так и уровень качества условий по каждому показателю отдельно. Шкала прошла апробацию и показала достаточный уровень надежности и валидности [9].

Для экспертизы по шкале ПДИ эксперт проводит невключенное наблюдение в дошкольной группе непрерывно в течение 3 часов в первой половине дня. Все эксперты, участвующие в исследовании, прошли предварительное обучение по работе со шкалой и тест согласованности (межэкспертная согласованность – более 80%).

Характеристика выборки

На первом этапе исследования (проведение опроса) приняли участие 180 дошкольных педагогов, из них 68,3% воспитателей, 17,2% старших воспитателей/методистов, 14,4% педагогических специалистов другого профиля. 37,2% выборки представлены московскими респондентами, остальная часть выборки распределена по регионам Российской Федерации. Подавляющее большинство респондентов (87,8%) представляют государственный сектор образования, 11,1% – частные детские сады и развивающие центры, предоставляющие детям услуги на регулярной основе (модель, аналогичная группам полного дня или группам кратковременного пребывания в государственных организациях), 1,1% – игровые группы с нерегулярным составом детей и отсутствием комплексной образовательной программы. Распределение выборки по стажу участников опроса представлено на рис. 1.



■ Менее 3 лет ■ 3-10 лет ■ 10-25 лет ■ Более 25 лет

Рис. 1. Распределение респондентов на кластеры по стажу работы

Среди участников опроса 20% работают с детьми младшего дошкольного возраста, 32,8% – старшего дошкольного возраста, 5% – раннего возраста, остальные 42,2% – в разновозрастных группах.

Наиболее частотными образовательными программами, созданными на основе рекомендованной Министерством просвещения Российской Федерации примерной основной образовательной программы дошкольного образования [10] и размещенными на портале «Навигатор образовательных программ дошкольного образования» [8], в выборке являются: «От рождения до школы» (51,1%), «Вдохновение» (11,7%), «Детство» (8,3%), «Открытия» (5,6%), «ПРОдетей» (6,1%), «Детский сад по системе Монтессори» (5%). Существенно меньшую долю занимают программы «Истоки», «Развитие», «Радуга», «Мозаика», авторские программы, разработанные самим педколлективом (в среднем 1–2% и менее). Это в целом отражает существующее положение в программном обеспечении дошкольного образования в Российской Федерации.

Во втором этапе исследования было проведено наблюдение в 25 дошкольных группах, где работают воспитателями 27 респондентов выборки первого этапа. Выборка состояла из групп с различным качеством условий для поддержки детской игры. Средний балл по шкале ПДИ – 3,63, стандартное отклонение – 1,12, однако в выборке представлены группы как с неудовлетворительным, так и с хорошим уровнем качества (min=1,57; max=6,00).

Результаты

Понимание игры участниками опроса можно разделить на 3 категории: как самоценной деятельности ребенка и ресурса для его развития (41,7%); как контекста для другой деятельности – обучения, диагностики уровня усвоения программы, коррекции поведения, личности и т. п. (совокупно 52,8%); как отдыха и «ничего неделания» (5,6%). При этом на вопрос «Как вы оцениваете уровень развития игры у детей?» большая часть респондентов ответили, что так или иначе проводят наблюдение за игрой: осуществляют специальную диагностику в искусственно созданных условиях 1,1% респондентов, регулярно проводят педагогическое наблюдение в реальной обстановке 52,2%, время от времени наблюдают и подмечают интересные моменты 41,7%. И только 2,8% ответили, что никак не оценивают уровень развития игры. Ответы на эти два вопроса несколько противоречат друг другу у ряда респондентов, что может быть связано со смешением фокусов наблюдения (наблюдая за игрой, педагоги на самом деле оценивают не ее развитие, а проявление в игре динамики развития других способностей, например, коммуникативных или познавательных, или освоения программы по развитию речи и другим образовательным областям). На уровне организации приняты проводить наблюдение за игрой у 37,3% респондентов.

Отношение педагогов к наблюдению за игрой в повседневной практике варьируется от признания

его необходимости до обозначения его ненужности и обременительности. Около половины педагогов выбрали как наиболее значимый вариант — для планирования следующего шага в работе с ребенком (51,1%) и чуть менее половины (39,4%) — оценку уровня развития ребенка. Вызывает недоумение то, что, по словам респондентов, в существенной доле практик (совокупно 39,1%) наблюдение за игрой рассматривается как способ оценки работы педагогов (для аттестации или оценки качества), что напрямую запрещено Федеральным законом 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и ФГОС ДО [16]. Подробно распределение мнений респондентов о приоритетном выборе того или иного из предложенных ответов представлено на рис. 2.

Для проверки гипотезы о том, связана ли специфика профессионального понимания педагогами игры с их отношением к наблюдению, был проведен статистический анализ данных: ответам присвоены числовые значения, составлен профиль из суммы значений.

Далее выборка была разделена на два кластера по пониманию игры и применены t-критерий Стьюдента в Welsh-модификации (нормальность выборки проверена методом Колмогорова—Смирнова, нормальность распределения подтверждена) и U-критерий Манна—Уитни. Значимых различий не обнаружено (на уровне значимости 0,05) ни по одному из методов (среднее значение профиля педагогов, воспринимающих игру как самоценность, — 4,51 из 7 возможных; среднее значение профиля педагогов с иной позицией — 4,04; p-value=0,19, по t-критерию Стьюдента и p-value=0,23, по U-критерию Манна—Уитни.)

Для проверки гипотезы о различиях в отношении стратегий сопровождения игры у педагогов, в чьих группах наблюдается контрастное качество условий по шкале ПДИ, был применен тот же статистический

метод. Кластеры формировались аналогичным образом. Статистический анализ проводился по общему баллу ПДИ, а также по показателям, освещающим косвенную поддержку игры и участие взрослого в игре, а также взаимодействие детей в игре. Значимая связь также не обнаружена. По общему баллу p-value = 0,56 и 0,51 соответственно (средние значения в кластерах 3,76 и 3,43 в пользу педагогов, воспринимающих игру как самоценность); по показателю «Косвенная поддержка игры взрослым» p-value = 0,86 и 0,88 соответственно (средние значения 3,82 и 3,7 соответственно); по показателю «Непосредственное участие взрослого в игре» p-value = 0,50 и 0,26 соответственно (средние значения 2,71 и 2,2 соответственно); по показателю «Взаимодействие детей между собой в игре» p-value = 0,20 и 0,17 соответственно (средние значения 4,41 и 3,6 соответственно).

Для формирования кластеров по реализуемой программе были взяты ответы респондентов, отметивших основные образовательные программы, набравшие не менее 5% (всего 6 программ различной направленности). Значимых различий между профилями по наблюдению у респондентов, реализующих различные программы, также не выявлено ни в одной из сравнительных комбинаций (p-value варьировалось от 0,08 до 0,96, по t-критерию Стьюдента, и от 0,053 до 0,94, по U-критерию Манна—Уитни).

Обсуждение

Большинство педагогов понимают игру как форму обучения или контекст для другой деятельности, но не как самоценность, что согласуется с данными, полученными в зарубежных [20] и отечественных [15] исследованиях. При этом не выявлено значимых

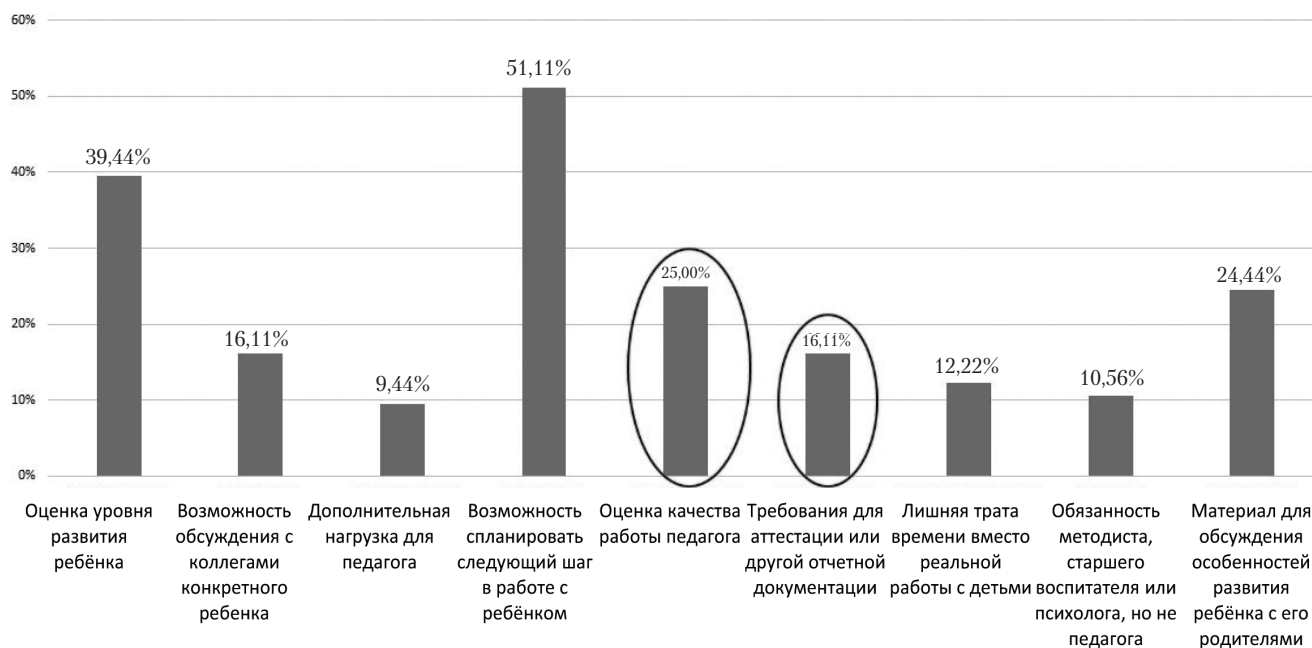


Рис. 2. Распределение долей выборов первого приоритета в ответах на вопрос «Педагогическое наблюдение в вашей повседневной практике — это...»

различий в понимании игры педагогами и уровне качества условий. Относительно большое количество ответов о самооценности игры при низком качестве ее сопровождения может быть связано скорее со знакомством педагогов с формулировками ФГОС ДО [16], чем с пониманием особенностей игры дошкольников. Самооценность игры может восприниматься педагогами по-разному: как ее свобода от любого вмешательства взрослого или, наоборот, как необходимость максимального использования игры для обучения дошкольников.

Педагоги, независимо от понимания ими игры, редко включаются в нее из партнерской позиции, что согласуется с результатами исследования А. Деви и др. [22]. Противоположное понимание игры и ее ценности для развития детей может выражаться во внешне похожей стратегии сопровождения (отстраненная позиция педагога) [2]. Также отсутствие значимых различий в стратегиях сопровождения у педагогов с разными представлениями об игре может быть связано с особенностями метода исследования (опроса) и неосознанности педагогами своих профессиональных действий в отношении детской спонтанной игры. Одним из направлений для будущих исследований может быть изучение, как именно представления об условиях для развития игры и понимание педагогом своей роли в ее сопровождении будут связаны с партнерской позицией в совместной игре.

Большинство педагогов в нашем исследовании сообщают, что регулярно наблюдают за детской игрой, а также используют результаты для планирования сопровождения. При этом реальное качество условий в большинстве групп остается минимальным. Часть педагогов отметили, что для них наблюдение за игрой является оценкой качества их работы или требованием аттестации, что противоречит существующему законодательству и формирует формальное отношение к наблюдению. Наблюдение ради наблюдения неэффективно, оно должно быть частью сопровождения детской игры, помогать педагогу выстраивать взаимодействие с детьми на основе их интересов, идей и потребностей [26; 28].

Особенности, на которых часто фокусируются педагоги во время наблюдения, могут быть второстепенными по отношению к спонтанной игре и даже противоречить ей [5; 6], что также может делать наблюдение неэффективным для сопровождения игры. Необходимы дальнейшие исследования, посвященные тому, как именно педагоги наблюдают за игрой и используют свои наблюдения для планирования следующего шага сопровождения игры и как наблюдение за игрой связано с качеством ее сопровождения. Также необходимо разрабатывать программы профессионального развития педагогов, направленные

на рефлексию педагогами своего понимания детской игры и обучение наблюдению за игрой [23].

На стратегию сопровождения игры могут влиять качество норм в детском саду и особенности организационной культуры [19]. Наше исследование показало, что наблюдение в большинстве случаев остается инициативой педагога и не институализировано на уровне образовательной организации. Возможно, это связано с тем, что наблюдение не рассматривается как важная часть повседневной работы педагога и основа для планирования следующего шага. Если в организации не принято наблюдать за игрой, то наблюдающий педагог может негативно восприниматься коллегами и руководством. Следовательно, при изучении представлений педагогов о детской игре, своей роли в ее сопровождении и их связи с реальным качеством сопровождения детской игры необходимо учитывать контекст всей образовательной организации.

Отсутствие различий в представлениях у педагогов, работающих по разным программам, может быть связано с дефицитом методической помощи в освоении программы. Программа скорее воспринимается как формальный текст и не выступает как ориентир для педагогов. Для проверки этого предположения необходимо проведение исследований на более широкой выборке.

Заключение

Понимание игры и отношение к наблюдению за ней у педагогов различаются, однако стратегии сопровождения игры у педагогов с разным пониманием игры и представляющих разные образовательные программы значимо не различаются. Понимание игры у педагогов из групп с разным качеством условий тоже значимо не различается. Дальнейшие исследования могут быть направлены: на изучение представлений педагогов об условиях развития игры и своей роли в ее сопровождении и сопоставление полученных результатов с реальной практикой сопровождения игры; анализ особенностей понимания игры и своей роли в ее сопровождении у педагогов, работающих по разным программам; выявление факторов, связанных с организационной культурой, которые могут оказывать влияние на создание условий для развития игры в детских садах.

Полученные результаты могут быть использованы в разработке программ профессионального развития дошкольных педагогов, направленных на рефлексию и углубление понимания детской игры, обучение педагогическому наблюдению и планированию сопровождения игры.

Литература

1. Абдулаева Е.А., Алиева Д.А. Развитие свободной игры дошкольников в условиях недирективного сопровождения // Современное дошкольное образование.

References

1. Abdulaeva E.A., Alieva D.A. Razvitie svobodnoi igry doshkol'nikov v usloviyakh nedirektivnogo soprovozhdeniya [Development of free play of preschoolers

2020. № 6(102). С. 32–46. DOI:10.24411/1997-9657-2020-10088
2. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: кн. для учителя, М.: Просвещение, 1991. 93 с.
3. *Выготский Л.С.* Лекции по педологии. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. 304 с.
4. Ключевые проблемы реализации ФГОС дошкольного образования по итогам исследования с использованием «Шкал для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях (ECERS-R)»: «Москва-36» / И.М. Реморенко и др. // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 2. С. 16–31.
5. *Короткова Н.А.* Сюжетная игра дошкольников: неоправданность педагогических ожиданий // Ребенок в детском саду. 2012. № 1. С. 2–9.
6. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Психология игры (культурно-исторический подход). М.: Левь, 2017. 331 с.
7. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Игра как зона ближайшего развития детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 5–21. DOI:10.17759/psyedu.2019110401
8. Навигатор образовательных программ дошкольного образования [Электронный ресурс] // Федеральный институт развития образования. URL: <https://firo.ranepa.ru/navigator-programm-do> (дата обращения: 30.05.2022).
9. Разработка и апробация шкалы оценки условий развития игровой деятельности детей в дошкольных группах / А.Н. Якшина и др. // Современное дошкольное образование. 2020. № 6(102). С. 21–31. DOI:10.24411/1997-9657-2020-10087
10. Реестр примерных программ основных общеобразовательных программ [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru> (дата обращения: 30.05.2022).
11. *Рябкова И.А., Шеина Е.Г.* Ролевое замещение в игре дошкольников с разными видами материала для сюжетной игры // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 1. С. 67–74. DOI:10.17759/chp.2021170110
12. *Сингер Э., ДеХаан Д.* Играть, удивляться, узнавать. Теория развития, воспитания и обучения детей. М.: Мозаика-Синтез, 2019. 312 с.
13. *Смирнова Е.О.* Игра в современном дошкольном образовании [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. Том 5. № 3. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62459.shtml (дата обращения: 26.05.2022).
14. *Смирнова Е.О.* Игровая компетентность воспитателя // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 9. С. 4–9.
15. *Трифопова Е.В.* Что такое «хорошая игра»: позиция педагогов (рефлексия по поводу одного анкетирования) // Детский сад от А до Я. 2017. № 3. С. 4–22.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] // Сайт Министерства образования Российской Федерации. URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 30.05.2022).
17. *Хармс Т., Клиффорд Р. М., Крайер Д.* Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. М.: Национальное образование, 2019. 112 с.
18. Шкала «Поддержка детской игры» / И.Б. Шиян и др. М.: Мозаика-Синтез, 2022. (в печати).
19. Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care in conditions of non-dietive support]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie [Preschool Education Today]*, 2020, no. 6 (102), pp. 32–46. DOI:10.24411/1997-9657-2020-10088 (In Russ.).
2. Vygotsky L.S. Voo Brazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste: Psikhol. Ocherk: Kn. Dlya uchitelya [Imagination and creativity in early childhood: book for the teacher]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1991. 93 p. (In Russ.).
3. Vygotsky L.S. Lektsii po pedologii [Lectures on pedagogy]. Izhevsk: Izdatel'skii dom «Udmurtskii universitet» Publ., 2001. 304 p. (In Russ.).
4. Klyucheveye problemy realizatsii FGOS doshkol'nogo obrazovaniya po itogam issledovaniya s ispol'zovaniem «Shkal dlya kompleksnoi otsenki kachestva obrazovaniya v doshkol'nykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh (ECERS-R)»: «Moskva-36» [Key problems of the implementation of the Federal State Educational Standard for Preschool Education based on the results of a study using ECERS-R: "Moscow-36"]. Remorenko I.M. et al. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika [Preschool Education Today]*, 2017, no. 2, pp. 16–31. (In Russ.).
5. Korotkova N.A. Syuzhetnaya igra doshkol'nikov: neopravdannost' pedagogicheskikh ozhidanii [The plot play of preschoolers: unjustifiability of pedagogical expectations]. *Rebenok v detskom sadu [A Child in the Kindergarten]*, 2012, no. 1, pp. 2–9. (In Russ.).
6. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Psikhologiya igry (kul'turno-istoricheskii podkhod) [Psychology of play (cultural-historical approach)]. Moscow: Lev Publ., 2017. 331 p. (In Russ.).
7. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. The Game as a Zone of Immediate Development of Preschool Children [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 5–21. DOI:10.17759/psyedu.2019110401 (In Russ.).
8. Navigator obrazovatel'nykh programm doshkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Navigator of educational programs of preschool education]. Sait Federal'nogo instituta razvitiya obrazovaniya [Federal institute for the development of education]. Available at: <https://firo.ranepa.ru/navigator-programm-do> (Accessed 30.05.2022). (In Russ.).
9. Razrabotka i aprobatsiya shkaly otsenki uslovii razvitiya igrovoi deyatel'nosti detei v doshkol'nykh gruppakh [Elaboration and field testing of a scale for assessing the conditions for the development of children's play in preschool groups]. Iakshina A.N. et al. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie [Preschool Education Today]*, 2020, no. 6(102), pp. 21–31. DOI:10.24411/1997-9657-2020-10087 (In Russ.).
10. Reestr primernykh programm osnovnykh obshcheobrazovatel'nykh programm [Elektronnyi resurs] [Register of basic general education programs] Available at: <https://fgosreestr.ru> (Accessed 30.05.2022). (In Russ.).
11. Ryabkova I.A., Sheina E.G. Role Substitution in Preschoolers' Play with Different Types of Materials for Pretend Play. *Kul'turno-istoricheskaya sikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 1, pp. 67–74. DOI:10.17759/chp.2021170110. (In Russ.).
12. Singer E., DeHaan D. Igrat', udivlyat'sya, uznavat'. Teoriya razvitiya, vospitaniya i obucheniya detei [Play, surprise, learn. Theory of children's learning]. Moscow: Mozaika-Sintez Publ., 2019. 312 p. (In Russ.).
13. Smirnova E.O. Play in a modern pre-school education [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru = Psychological Science and Education psyedu.ru*, 2013. Vol. 5, no. 3. (In Russ.).
14. Smirnova E.O. Igrovaya kompetentnost' vospitatelya [Play competence of the teacher]. *Sovremennoe doshkol'noe*

- settings / P. Slot et al. // *Early Childhood Research Quarterly*. 2015. Vol. 33. P. 64–76. DOI:10.1016/j.ecresq.2015.06.001
20. Besio S., Bulgarelli D., Stancheva-Popkostadinova V. Evaluation of Children's Play. *Sciendo*, 2018. 140 p.
21. Bredekamp S., Rosegrant T. Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 1992. 186 p.
22. Devi A., Fleeer M., Li L. 'We set up a small world': preschool teachers' involvement in children's imaginative play // *International Journal of Early Years Education*. 2018. Vol. 26. № 3. P. 295–311. DOI:10.1080/09669760.2018.1452720
23. Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions of play / K. McInnes et al. // *Early Years: An International Research Journal*. 2011. Vol. 31. № 2. P. 121–133. DOI:10.1080/09575146.2011.572870
24. Fleeer M. An educational experiment into how to bring discipline concepts into play: how a theoretical problem acts as a source of teacher development // *Moscow University Psychology Bulletin*. 2021. № 4. P. 72–103. DOI:10.11621/vsp.2021.04.03
25. Fleeer M. Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play // *Early Child Development and Care*. 2015. Vol. 185. P. 1801–1814. DOI:10.1080/03004430.2015.1028393
26. Hakkarainen P., Bredikyte M., Jakkula K. Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world // *European Early Childhood Education Research Journal*. 2013. Vol. 21. P. 213–225. DOI:10.1080/1350293X.2013.789189
27. Preschool Teachers' Conceptualizations and Uses of Play Across Eight Countries / K. Rentzou et al. // *Early Childhood Education Journal*. 2018. Vol. 47. P. 1–14. DOI:10.1007/S10643-018-0910-1
28. Pursi A., Lipponen L. Constituting play connection with very young children: Adults' active participation in play // *Learning, Culture and Social Interaction*. 2018. Vol. 17. P. 21–37. DOI:10.1016/J.LCSI.2017.12.001
29. Pyle A., Bigelow A. Play in Kindergarten: An Interview and Observational Study in Three Canadian Classrooms // *Early Childhood Education Journal*. 2015. Vol. 43. № 5. P. 385–393. DOI:10.1007/S10643-014-0666-1
30. Ranz-Smith D.J. Teacher Perception of Play: In Leaving No Child Behind Are Teachers Leaving Childhood Behind? // *Early Education and Development*. 2007. Vol. 18. № 2. P. 271–303. DOI:10.1080/1040928070128042
- obrazovanie. Teoriya i praktika [Preschool Education Today]*, 2017, no. 9, pp. 4–9. (In Russ.).
15. Trifonova E.V. Chto takoe "khoroshaya igra": pozitsiya pedagogov (refleksiya po povodu odnogo anketirovaniya) [What is "good play"? Reflection on the results of one questionnaire]. *Detskii sad ot A do Ya [Kindergarten from A to Ya]*. 2017, no. 3, pp. 4–22. (In Russ.).
16. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart doshkol'nogo obrazovaniya [Federal State Educational Standard of preschool education] [Elektronnyi resurs]. Sait Ministerstva obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii [Website of the Ministry of Education of the Russian Federation]. Available at: <http://minobrnauki.rf> (Accessed 30.05.2022). (In Russ.).
17. Harms T., Clifford R.M., Cryer D. Shkaly dlya kompleksnoi otsenki kachestva obrazovaniya v doshkol'nykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh [Early Childhood Environment Rating Scales, Third Edition (ECERS-3)]. Moscow: Natsional'noe obrazovanie Publ., 2019. 112 p. (In Russ.).
18. Shkala "Podderzhka detskoi igry" [Play support rating scale]. Shiyan I.B. et al. Moscow: Mozaika-Sintez Publ., 2022. (in press). (In Russ.).
19. Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. Slot P. et al. *Early Childhood Research Quarterly*, 2015. Vol. 33, pp. 64–76. DOI:10.1016/j.ecresq.2015.06.001
20. Besio S., Bulgarelli D., Stancheva-Popkostadinova V. Evaluation of Children's Play. *Sciendo*, 2018. 140 p.
21. Bredekamp S., Rosegrant T. Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 1992. 186 p.
22. Devi A., Fleeer M., Li L. 'We set up a small world': preschool teachers' involvement in children's imaginative play. *International Journal of Early Years Education*, 2018. Vol. 26, no. 3, pp. 295–311. DOI:10.1080/09669760.2018.1452720
23. Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions of play. McInnes K. et al. *Early Years: An International Research Journal*, 2011. Vol. 31, no. 2, pp. 121–133. DOI:10.1080/09575146.2011.572870
24. Fleeer M. An educational experiment into how to bring discipline concepts into play: How a theoretical problem acts as a source of teacher development. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 2021, no. 4, pp. 72–103. DOI:10.11621/vsp.2021.04.03
25. Fleeer M. Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*, 2015. Vol. 185, pp. 1801–1814. DOI:10.1080/03004430.2015.1028393
26. Hakkarainen P., Bredikyte M., Jakkula K. Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2013. Vol. 21, pp. 213–225. DOI:10.1080/1350293X.2013.789189
27. Preschool Teachers' Conceptualizations and Uses of Play Across Eight Countries. Rentzou et al. *Early Childhood Education Journal*, 2018. Vol. 47, no. 1, pp. 1–14. DOI:10.1007/S10643-018-0910-1
28. Pursi A., Lipponen L. Constituting play connection with very young children: Adults' active participation in play. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2018. Vol. 17, pp. 21–37. DOI:10.1016/J.LCSI.2017.12.001
29. Pyle A., Bigelow A. Play in Kindergarten: An Interview and Observational Study in Three Canadian Classrooms. *Early*

Childhood Education Journal, 2015. Vol. 43, no. 5, pp. 385–393.
DOI:10.1007/S10643-014-0666-1

30. Ranz-Smith D.J. Teacher Perception of Play: In Leaving No Child Behind Are Teachers Leaving Childhood Behind? *Early Education and Development*, 2007. Vol. 18, no. 2, pp. 271–303. DOI:10.1080/1040928070128042

Информация об авторах

Якишина Анна Николаевна, младший научный сотрудник лаборатории развития ребенка Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО «МГПУ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8431-8208>, e-mail: anna.iakshina@gmail.com

Ле-ван Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории развития ребенка Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО «МГПУ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8445-6464>, e-mail: t.levan.pedagog@gmail.com

Information about the authors

Anna N. Iakshina, junior research fellow, Laboratory of child development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8431-8208>, e-mail: anna.iakshina@gmail.com

Tatiana N. Le-van, PhD in pedagogy, Leading research fellow, Laboratory of child development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8445-6464>, e-mail: t.levan.pedagog@gmail.com

Получена 03.06.2022

Принята в печать 25.08.2022

Received 03.06.2022

Accepted 25.08.2022

Психологическая экспертиза куклы в рамках культурно-исторического подхода: границы и возможности

Л.И. Эльконинова

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8257-7871>, E-mail: milaelk@gmail.com

П.А. Крыжов

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3094-8321>, E-mail: forlucker@yandex.ru,

Проблема экспертизы игрушки связана с тем, что на культурном предмете «не написан» развивающий способ действия с ним. Задача статьи — выявление потенциала и границ культурно-исторической психологии и теории деятельности как понятийных рамок для экспертизы куклы, испытание культурной формы игры в качестве критерия оценки развивающей функции игрушки на примере кукол Barbie и Monster High. В статье обоснована необходимость культуролого-предметного и психологического анализа игрового действия с куклой для оценки ее развивающих возможностей. Впервые описана функция единицы анализа сюжетно-ролевой игры — ее двухтактной формы (связки вызова и ответа на вызов) как инструмента экспертизы развивающей функции куклы. Поисковое эмпирическое исследование игр детей показало, как образы кукол Barbie и Monster High задают способ игры с ними, и позволило отрицательно ответить на следующие вопросы: вызывает ли Барби преждевременный интерес дошкольников к половой жизни взрослых, а так же размывает ли игра с куклами Monster high понимание детьми границ между добром и злом? Размывает ли игра с куклами Monster High границы между добром и злом?

Ключевые слова: психологическая экспертиза куклы, культуролого-предметный и психологический анализ игрового действия, единица сюжетно-ролевой игры, событие развития в игре, пространство игры.

Благодарности. Авторы выражают признательность Центру игры и игрушки МГППУ за предоставление кукол для проведения эксперимента.

Для цитаты: Эльконинова Л.И., Крыжов П.А. Психологическая экспертиза куклы в рамках культурно-исторического подхода: границы и возможности // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 3. С. 41–50. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180305>

Psychological Assessment of a Doll within the Framework of Cultural-Historical Psychology: Possibilities and Limitations

Lyudmila I. Elkoninova

Moscow State University of Psychology & Education; Moscow School of Social and Economic Sciences,
Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8257-7871>, e-mail: milaelk@gmail.com

Peter A. Kryzhov

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3094-8321>, e-mail: forlucker@yandex.ru

The problem of toy expertise is that a cultural object comes with no “instruction manual”. The goal of the article is to reveal both potential and limitations of the cultural-historical psychology and activity theory as a conceptual framework for doll expertise and test the cultural form of pretend play as a criterion of its developmental function using the example of Barbie and Monster High dolls. The article proves the necessity of cultural and psychological analysis of doll play to assess the developmental potential of a doll. The work demonstrates that the image of a doll determines how a child plays with it, i.e. how the doll itself plays with that child (F. Boitendijk). For the first time it also describes how the unit of analysis of pretend play - its two-step form (Challenge + Reply to Challenge) is used as a tool to examine the function of these dolls in child development. An exploratory empirical study of children’s play has shown how the images of Barbie and Monster High dolls define the way they are played with and answered negatively the following questions: does Barbie arouse premature interest in adult sexuality among preschoolers, and does playing with Monster High dolls blur the lines between good and evil.

Keywords: psychological expertise of the doll, cultural and psychological analysis of the play action, the unit of pretend play, the act of development in the play, the space of the play.

Acknowledgements. The authors express their gratitude to the MSUPE Center for Psychological and Pedagogical Expertise of Play and Toys for providing dolls for organizing the experiment.

For citation: Elkoninova L.I., Kryzhov P.A. Psychological Assessment of a Doll within the Framework of Cultural-Historical Psychology: Possibilities and Limitations. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 41–50. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180305>

Введение и проблема исследования

Исходной точкой нашего анализа и понимания экспертизы куклы является психолого-педагогическая концепция экспертизы игрушки, разработанная Е.О. Смирновой, Н.Г. Салминой и И.Г. Тихановой [7] в «Центре игры и игрушки» МГППУ. Для психологической экспертизы качества игрушек авторы предлагают следующие основные критерии: а) соответствие игрушки задачам возраста (анализ игры и игрушки должен проводиться через анализ запрограммированных в них развивающих действий); б) свойства игрушки, обеспечивающие полноту ориентировки игровых действий; в) открытость игрушки для выполнения различных развивающих действий, ее развивающий потенциал.

Игрушка «представляет собой как бы “упаковку” всех компонентов деятельности, и именно с этой точки зрения должна осуществляться ее экспертиза (анализ характеристик мотивационной, ориентировочной, контрольно-оценочной частей) и тем самым ее возможности реализовать свои развивающие функции» [7, с. 10]. Образная игрушка – кукла, как средство освоения отношений между людьми, должна запускать разыгрывание человеческих отношений, смыслов действий. «Этот тип игрушек не содержит в себе полной ориентировки и операторики для проигрывания ребенком отношений» (курсив наш) [там же].

Трудность экспертизы состоит в том, что на игрушке как культурном предмете «не написан» способ развивающего действия с ней; полная форма ориентировки игрового действия в игрушке лишь задана. Как? Согласно концепции Центра, развивающие возможности запрограммированы в игрушке: все компоненты деятельности в ней «упакованы», и сама игрушка их обеспечивает (если взрослый правильно

показывает ребенку, как с ней обращаться). Тем самым двойственность значения и смысла действия с образной игрушкой сглажена, «расшифровка» символического смысла игры уходит на задний план.

Как наблюдающий за игрой эксперт может быть уверен, что ребенок выявил идеальную культурную форму человеческих отношений, а не просто воссоздает показанный конкретным взрослым пример поведения? При экспертизе куклы не обойтись без идеальной культурной формы сюжетно-ролевой игры: психическое развитие оценивается через установление зазора между реальной и идеальной формой игры – иначе не ясно, активизирует ли игрушка адекватную возрасту игру или нет.

Идеальная форма сюжетно ролевой игры как единица ее анализа

При определении идеальной формы сюжетно-ролевой игры мы опирались на процедуру объективно-нормативной диагностики развития, которая была применена в теории развивающего обучения [5], и установили, что идеальная форма игры содержит два такта: вызов и ответ на вызов [13]. В ней мотив игрового действия выступает как инициатива, и субъектность ребенка состоит именно в пробах смысла действия. Двухтактная форма для нас – норма развития, единица, с которой можно сопоставить наблюдаемые игры ребенка с игрушкой.

Объективно-нормативная диагностика развивающей функции куклы требует: а) проведения культуролого-предметного анализа символического содержания, воплощенного в кукле, т. е. ответа на вопрос, как ее образ сам играет с играющим (Ф. Бойтендаjk); б) психологического анализа игровых действий, которыми ребенок открывает образ куклы.

Экспертизационные вопросы в отношении Барби и Monster High

Для экспертизы мы выбрали две куклы, вызывающие много споров и отрицательных оценок: Barbie/Барби и Monster High компании Маттел. Нам была важна не столько общая характеристика их отрицательных и положительных качеств, сколько ответ на конкретные вопросы родителей и специалистов о возможных негативных последствиях игры с этими игрушками. Что касается куклы Барби, это вопрос о том, вызывает ли она у дошкольников преждевременный интерес к половой жизни взрослых; относительно кукол Monster High — размывает ли игра с ними границы между добром и злом.

Анализ игр дошкольников с куклой Барби

Культуролого-предметный анализ игры с куклой для психолога развития представляет новую задачу. Учитывая культурную предопределенность развития, необходимо понимать социокультурный контекст Барби, влияющий на ее восприятие. В Барби был впервые воплощен образ юной девушки-подростка. Целевой возраст Барби компанией определен диапазоном от 3 до 12 лет. Для девочек она олицетворяет притягательный образ будущей взрослости. Л. Горалик [1] указала на неоднозначность образа Барби. С одной стороны, на рынке компания десятилетиями продвигает эту куклу как дружелюбную и деятельную девушку, обладающую хорошим вкусом, способную самостоятельно принимать решения, отвечать за свое поведение, жить разнообразной жизнью (профессиональной в том числе), в которой, тем не менее, нет места замужеству и материнству. С другой стороны, у Барби женственная фигура и ее образ всегда соответствовал яркому идеалу женской красоты [19], модному во время выпуска очередной серии кукол этого бренда.

Компания предложила не просто куклу саму по себе, а целостный, разнообразный мир жизни Барби, в котором отзеркалены общественные изменения, вызвавшие живую полемику, например, женская эмансипация или трансформация семейных отношений. Согласно Л. Горалик, Барби стала одним из самых ярких социокультурных символов западной цивилизации. Автор указал на ряд символов (даже стереотипов), с которыми в массовом сознании ассоциируется Барби, таких как женственность, престиж и благосостояние ее обладателя, секс-символ и пр. Последний стереотип вызвал споры между сторонниками и критиками этой куклы, поскольку касается трудноисследуемой личной сферы ребенка и связан с пониманием взрослыми психосексуального развития

и гендерного воспитания детей. Например, когда мы в детском саду спросили постоянно играющую с Барби пятилетнюю девочку, есть ли у нее дома такая кукла, она ответила, что нет, мама не покупает. «Мама говорит: ее же в колясочке не покатаешь!». Взрослые хотят, чтобы девочки правильно разыгрывали материнскую роль, но не готовы признать за ребенком право на логичный вопрос о том, откуда берутся дети; разумные родители не допускают детей к интимным сторонам взрослой жизни.

Как заданная в культуре взрослость, подразумевающая интимные отношения, может быть увидена дошкольниками? Она сопряжена с созданием семьи, воспитанием детей и с законодательным определением возраста вступления в брак. Свадьбой и воцарением завершаются адресованные дошкольникам народные волшебные сказки, герои которых берутся за трудные, но благородные поступки и всегда побеждают. Высокие внутренние качества героев этого жанра идут рука об руку с их внешней красотой, но в этих текстах нет никаких намеков на интимные отношения. В сюжетах книг, журналов и мультфильмов о жизни Барби отсутствует свадьба Барби с Кеном, на теле Барби не обозначены гениталии, на груди нет сосков. Вместе с тем по всему миру встречаются психологи, педагоги и родители, считающие, что Барби вызывает преждевременный интерес девочек к половым отношениям. Они, в отличие от дошкольников, знают о половой жизни, и их негативное отношение к этой кукле основано на проекции; трудно объяснить ребенку, откуда берутся дети — легче убрать Барби с глаз долой. Но вопрос об осмыслении детьми рождения детей, супружеских отношений никуда не уходит. Нужно понять, действительно ли дошкольники в игре с Барби связывают взрослость с интимными отношениями, считывают ли в образе Барби сексуальность, и именно этим игры с Барби отличаются от игр с обычными куклами. Для ответа на указанный вопрос было проведено поисковое исследование¹, направленное на выявление различий между игрой девочек 3–7 лет с Барби и игрой с обычными куклами.

Психологический анализ игр с двумя типами кукол позволил определить субъектность игровой инициативы детей, которая оценивалась по следующим показателям.

1. Структурированность игрового пространства, наличие в нем — поляризованных [2] смысловых полей (способ обыгрывания в игровом пространстве мира взрослых и детских/невзрослых отношений).

2. Намеренные переходы через границу смысловых полей детско-родительских отношений и иных смысловых пространств, где отношения устроены по-взрослому. То место, куда девочка, играющая за Барби, переходит, свидетельствует о ее интересе к

¹ В опыте, который проводила М.В. Антонова [14], участвовали 10 девочек от 3 лет, 4 мес. до 6 лет, 8 мес.; общее число записанных игр — 56 (с Барби — 29, с обычными куклами — 27). Партнером в игре был взрослый, который с детьми младшего возраста действовал за другую куклу, подыгрывал ребенку, но его участие в игре было направлено на поддержку инициативы ребенка; избегая повторов одних и тех же событий, он строил ситуации, требующие выхода из дома (ребенок кашляет, нет продуктов). В старшем возрасте девочки развешивали сюжет самостоятельно и указывали взрослому, что ему следует делать.

человеческим отношениям, характерным для этого смыслового поля.

3. Особенности поведения персонажей в каждом из пространств, т. е. какие действия, согласно представлениям девочек, там уместны.

Были зафиксированы следующие особенности игр испытуемых с разным набором кукол.

Младший дошкольный возраст (от 3 до 5 лет, 19 игр)

1. В играх детей с обоими типами кукол девочки сначала обживали лишь одно — «свое» — пространство: родительский дом, в котором куклы выступали в роли мамы и папы, заботились о малыше (Барби для них была мама Алина, Кен — папа Сережа), или дом, в котором жили мама с ребенком и мамина сестра. Другой кукле — Веронике² они придавали амплуа тети, соседки или подруги родителей. Девочки играли «в семью», «в дочки-матери», и все жили в одном месте, например, на кухне, т. е. *в одном — внутреннем пространстве дома*, которое постепенно становилось хорошо дифференцированным, появилась спальня (для каждой куклы была своя кровать, но они могли укладывать папу и маму в одну кровать, а малыша и подругу в другие кровати), столовая, ванна. К четырем годам дети строили для родителей и подруги отдельные спальни, к пяти годам для своей семьи и подруг создавали отдельные дома.

2. Сначала куклы выходили из дома во внешний мир только в два места (мама/папа шли в магазин или на работу), но к пяти годам «иной» мир значительно расширился: появился лес с поляной, зоопарк, цирк, больница, парикмахерская и пр. Эти переходы сопровождалась переодеванием (перед выходом в зоопарк куклы надевали другое платье) и осуществлялись для обеспечения нормальной жизни семьи, поэтому их нельзя считать смысловыми переходами из детства во взрослость.

3. Поскольку девочки придавали куклам роли родителей, т. е. взрослых, поведение куклы во внешнем пространстве было соразмерным этой роли: мама в магазине примеряла одежду («Спроси у меня, откуда я такая красивая пришла»); ругала дочку, ставила в угол за непослушание; выходила с ребенком на прогулку или к врачу, провожала в детский сад и т. п. Подружка Барби готовила еду. Проявления близких отношений между папой и мамой состояли в поцелуе перед уходом на работу или перед сном. Куклы на ночь переодевались в пижамы.

Старший дошкольный возраст (с 5 до 7 лет, 25 игр)

С пяти лет появились важные различия между играми с двумя типами кукол.

С куклами Барби (17 игр).

1. В играх внутреннее пространство дома было разделено на функциональные зоны (отдельные

спальни для родителей, ребенка, гостей; столовая, кухня, ванна). Внешнее пространство также было хорошо дифференцированным, в нем было много разных локаций.

2. Были зафиксированы игры с трояким содержанием. Первое состояло в семейной жизни (родители и ребенок или муж и жена без детей), в них переходы были аналогичны переходам в играх младших детей, таких как «в дочки-матери».

Второе содержание состояло в переходе из детского во взрослое пространство. Он был воплощен в трех идущих друг за другом играх, которые вместе обозначали смысловой переход от девушки к жене (маме). В первой игре состоялось знакомство Барби и Кена, Барби и Вероника его пригласили в гости, предложили Кену выбрать себе невесту (вызов). Во второй игре Кен выбирает себе будущую жену, они идут на танцы или в кино и расходятся по своим домам. Главное событие последней игры — свадьба Кена и Барби (ответ); после нее они переезжают в один дом, ложатся спать и утром в кроватке появляется ребенок, о котором заботятся.

Третье содержание: пара живет вместе в розовом доме (без ребенка); свадьба не разыгрывается, а лишь подразумевается, что она произошла (однотактные игры). Барби и Кен ходят на работу, в гости, в магазин, на танцы.

3. Во всех играх девочки адекватно воссоздавали поведение персонажей, которое, по их мнению, уместно в каждом из пространств. Так, свадьба ими разыгрывалась очень увлеченно и подробно (с подготовкой торжественного обеда, обрядом священника, бросанием букета, после рождения определялась крестная, подбирались имя ребенку и пр.). Девочки много внимания уделяли внешности кукол.

С обычными куклами (18 игр).

1. В играх игровое пространство было разделено на «свое» — дом, и «иное», внешнее — магазин, работа, детский сад, танцплощадка и пр.

2. В играх шестилетних девочек «в семью» переходы между пространствами не были смысловыми, поскольку определялись контекстом семейной жизни. Однако в играх детей седьмого года жизни изменилось поведение кукол дома и вне него: куклы жили новой — подростковой, независимой от родителей жизнью, — и этот факт мы оцениваем, как смысловой переход.

3. Игры девочек шестого года жизни происходили в доме Барби, где воссоздавался семейный быт. Семья (или мама) выходила с ребенком на прогулку, папа отправлялся на работу или вел ребенка в детский сад, родители совершали покупки в магазине, ходили в бассейн. К семи годам репертуар игровых действий постепенно сужался: куклы приходили домой поесть, переодеться, прихорашиваться, вечером ложились спать, но основное дневное и вечернее время они проводили в гостях, на дне рождения, на танцах, в парке, покупали в магазине новые наряды,

² Вероника — российский вариант Барби.

и пр. Куклы выступали в роли повзрослевших девушек-подружек, заботились о своей красоте (причесывались перед зеркалом, наносили крем на лицо, перед выходом из дома надевали новую одежду).

Поисковое исследование позволяет ответить на вопрос, вызывает ли Барби несвоевременный интерес к половой жизни взрослых, т. е. представить, как образ Барби играет с воображением играющего ребенка. Мы уже отмечали, что понимание Барби как стимула интереса к интимным отношениям исходит от взрослого. Детский же вопрос — откуда берутся дети³. Образ Барби (подростка, молодой девушки) амбивалентен, она по-разному вписывается в детское понимание устройства семейной жизни. В одном случае она зацепляет интерес ребенка к осмыслению пути, который надо пройти, чтобы появился ребенок. Этот путь связан с внешней привлекательностью, ответственным выбором и свадьбой как общественной санкцией на рождение ребенка, как ритуалом, отделяющим взрослую жизнь от невзрослой/бездетной. Девочка 5 лет и 5 мес. разыгрывает выход Алисы (Барби) с Сашей (Кен) на танец, говорит Саше: «У нас будет ребенок. Ой нет, сначала свадьба, а потом ребенок!» Общая жизнь Кена и Барби в одном доме возможна после свадьбы, которая разыгрывается подробно и разнообразно; пара возвращается домой, ложится в одну кровать, они целуются, и на следующее утро их общая жизнь сосредоточена на заботе о младенце. Девочке интересно само событие ритуала, в котором воплощена и явлена любовь, а не техника оплодотворения, что видно по течению игры: она естественна, как дыхание. Понимание ребенком уместности появления младенца после свадьбы мы считаем возрастной нормой представления старших дошкольников об интимных отношениях взрослых. Ребенку важно, что ребенок появляется, когда мама и папа друг друга любят.

Другой поворот сюжета свидетельствует о том, что Барби пробудила у ребенка иной опыт: свадьба не разыгрывается, Вероника и Кен уже женаты и живут вместе. Вечером, после ужина, девочка 6 лет и 8 мес. укладывает В. и К. в одну кровать, К. целует В., при этом ребенок хихикает, присматривается к реакции Э., накрывает кукол одеялом с головой, видны только ноги. Другая девочка (6 лет и 1 мес.), не разыграв свадьбу, вечером укладывает в одну постель Б. и К., поглядывает на Э., говорит, что они будут спать голыми, смеется; К. целует Б. и девочка опять хихикает. Она воссоздает в игре поведение влюбленной пары (у этого ребенка молодые родители, поженившиеся до совершеннолетия мамы). Перевод взгляда на взрослого и хихиканье свидетельствуют о том, что у девочек имеется опыт, разыгрывание которого Э. может не одобрить. Запрет рождает интерес, и игра с Барби такой опыт выявляет, но не вырашивает.

Мальчик 7 лет подошел к Э., когда тот искал в группе кукол Барби для опыта, и поднес ему одну из

них с раздвинутыми ногами, показывая ее промежуточность: «Вот Барби!» (ребенок растет в однокомнатной квартире с родителями, которые не отгораживают от него свою интимную жизнь, не говоря уже о включенном телевизоре с фильмами соответствующего содержания).

Анализ игры детей 6–10 лет с куклами Monster High

Проводя культуролого-предметный анализ игры с куклами Monster High (далее — МХ) мы опираемся на современную трактовку понятия монстр, данную М. Фуко: «...монстр определяется тем, что он своим существованием и внешним обликом нарушает не только законы общества, но и законы природы» [11, с. 79]. В 2010 г. компания Mattel представила модно одетых кукол-монстров в качестве игрушек для девочек, отказавшись при этом от отрицательного значения понятия «монстр» и утвердив новое: монстр — это яркий подросток с неповторимой внешностью, нацеленный на общение и включенный в сообщество таких же уникальных личностей [20]. Первая линейка кукол МХ быстро приобрела скандальную известность. Для продвижения кукол был снят мультсериал, изданы книги, разработаны видеоигры и пр. В качестве персонажей эти куклы представляют собой модных подростков. В их образах (соответственно и во внешнем виде кукол) совмещены человеческие и нечеловеческие черты. Так, Френки Штейн — «дочь» доктора Франкенштейна и ее тело имеет следы искусственного создания: швы, аккуратные металлические болтики в шее, нечеловеческий цвет кожи. В свою очередь, некоторые взрослые увидели продукцию Школы Монстров как вредительскую, вносящую в жизнь детей недопустимые темы смерти и демонизма, представляющую зло в качестве добра.

Комплексное исследование этих кукол было проведено под руководством Е.О. Смирновой [8]. Оно показало, что куклы МХ для девочек дошкольного и младшего школьного возраста являются эталоном красоты. Большинство дошкольниц играли с МХ как с обычными куклами, не демонстрируя никакой нечеловеческой специфики; не было зафиксировано агрессии или страха, проявлявшихся в их играх.

Мы исходили из следующего: *если в куклах Школы Монстров заданы нежелательные эτικο-эстетические смыслы, то эти смыслы должны проявиться в играх детей с МХ*. Наша цель — установить, как дети в игре воссоздают нечеловеческий, амбивалентный образ кукол-монстров, субъектами каких поступков эти куклы становятся. Для выявления субъектности, заданной в этих куклах самой компанией, мы проанализировали популярные мультсериалы, транслирующие информацию о МХ, ориентируясь на работы Ю.М. Лотмана о строении события сюжетного текста как перехода через границу смыслового пространства [2].

³ Одна из возрастных задач дошкольника — понять конечность жизни и ее зарождение (см.: К. Юнг. Конфликты детской души).

Мир МХ представлен как хаотичный и неуправляемый, взрослые в нем, как правило, комичны и некомпетентны (директор Школы — взрослая дочь всадника без головы, не помнящая, что было три минуты назад, учитель математики — недотепа Лу Зар (от англ. неудачник), единственный человек в мультсериале).

Устойчивыми в таком мире являются сами персонажи; сюжеты медиа продукции о МХ выстроены вокруг их взаимоотношений, и событием мультсериала является изменение этих отношений. Настроение сериала — ироничное и жизнерадостное. Все конфликты разрешаются удачно, каждый персонаж по-своему прав, герои могут соперничать, но вражды между ними нет. Учащиеся школы монстров нацелены на общение и самовыражение.

Нечеловеческие особенности персонажей выполняют следующие функции: а) помогают зрителю опознать характер и причины поведения персонажа (сын минотавра упрям, как бык); б) превращают страшных персонажей в смешных, создают специфические комичные ситуации (сын горгоны Медузы может снять очки по требованию непроницательного учителя и обратить его в камень до конца урока). Нечеловеческие особенности часто обыгрываются иронически: дочь вампира имеет клыки, но является убежденной вегетарианкой.

Образы кукол МХ сложны для восприятия в силу своей амбивалентности. По своим телесным пропорциям и яркому наряду эти куклы представляют собой современных кукол-красавиц, но при внимательном рассмотрении деталей видны их нечеловеческие свойства, признаки возможной агрессии (когти, клыки). При этом сочетание качеств куклы-красавицы с нечеловеческими свойствами специально задуманы дизайнерами Mattel как шутка.

Полноценное восприятие амбивалентных образов МХ требует одновременного удержания различных сторон внешнего вида кукол и иронической связи между этими сторонами. Это для детей непросто: дошкольники еще не способны одновременно удержать несколько интеллектуальных позиций, а в младшем школьном возрасте эта способность только формируется [12].

Выборку нашего исследования составили 46 девочек 6–10 лет.

Экспериментатор приглашал детей в игровое помещение группами по 2–3 человека и предлагал им поиграть с четырьмя куклами МХ, а также разными Барби для того, чтобы выявить не только как дети играют монстрами «среди своих», но и поведение МХ по отношению к людям; дети могли пользоваться игрушечной мебелью и материалами для игры (кубики, пуговицы и пр.).

Если в спонтанной игре детей не происходила встреча людей и монстров, то Э. включался в их

игру, действуя за Барби (их меньше предпочитали) и разыгрывал такую встречу (Барби случайно встретила с монстрами и очень удивлялась особенностям их внешнего вида). Для определения субъектности кукол МХ в играх детей наиболее важные результаты дает анализ ролевых конфликтов (вызовов), происходящих при встречах монстров и людей.

Старший дошкольный возраст (5–6 лет, 3 игры, 6 детей)

Мы не организовали много игр девочек дошкольного возраста, поскольку они не видят нечеловеческих особенностей кукол МХ [8]. Соответственно, *дети не разделяли пространство игры на «человеческое» и «пространство монстров»*, Барби с Монстрами уживались в одном доме и занимались делами на общих правах (участвовали в одном конкурсе красоты).

При этом все дошкольницы уклонялись от ответов на вопросы Барби об особенностях внешнего вида их кукол монстров («Ой, а чего это ты такого интересного цвета?»⁴). В ситуации ролевых конфликтов не было случаев проявления агрессии со стороны персонажей-монстров, ни к людям вообще, ни к Барби.

Младший школьный возраст (7–8 лет, 8 игр, 15 детей)

Девочки 7–8 лет воспринимали нечеловеческие особенности кукол-монстров в игре одним из трех способов.

1. Они игнорировали всякие отличия людей и монстров (даже несмотря на вопросы Барби (Э)).

2. Дети пытались убедить Барби, что отличия несущественны (ее указание на клыки парируется тем, что «монстр» вообще не ест мясо, могильный цвет кожи становится «просто загаром»).

3. Дети использовали в игре нечеловеческие особенности кукол-монстров в качестве волшебных свойств, не имеющих «злого» или «доброе» смысла.

Пространство людей и монстров было разделено только в одной игре⁵, и это различие возникло по ходу развития игрового сюжета. В остальных играх детей этого возраста МХ могли иметь необычный внешний вид и волшебные способности, но все это не приводило к противопоставлению людей и монстров. МХ не проявляли агрессивности к людям и в ситуации ролевых конфликтов действовали по-человечески⁶.

Младший школьный возраст (9–10 лет, 15 игр, 23 ребенка)

Дети 9–10 лет воспринимали нечеловеческие особенности кукол-монстров в игре одним из двух способов.

⁴ Примеры ответов: «Всё как положено», «Откуда же мы знаем, да?».

⁵ Девочки 8 лет играли с Барби и Клодин (оборотнем). Они построили общий дом, но оборотень стал в шутку рычать и пугать Барби. Другие жильцы дома были недовольны шумом, но оборотню было весело пугать Барби, и в итоге персонажи разошлись по разным домам.

⁶ Когда Барби (Э) приходила к монстрам и утверждала, что их дом принадлежит ей и она недовольна, что здесь живут какие-то монстры, те требовали от нее документы и только в двух случаях прогоняли ее, пользуясь своими особенностями (Клодин: Я оборотень! Кыш! Иначе я расцарапаю тебя!).

1. *Девочки играли куклами-монстрами как гламурными [10] злодейками. Их персонажи были одновременно настроены и на публичные развлечения, и против людей.* При этом нечеловеческие черты персонажей (клыки, когти, магия) применялись для получения преимущества в столкновении с людьми.

Аня (9 лет) — Френки, Оля (9 лет) — Дракулаура, Нара (9 лет) — Вандала. Персонажи пришли в Макдональдс. Вандала направилась заказывать еду (Нара ищет подходящий предмет-заместитель), а Френки и Дракулаура переговариваются, пока ждут:

Френки: «Почему эти люди всегда так долго готовят?»

Дракулаура: «Потому что они люди, а мы — монстры» (смеются).

Френки: «Мы монстры, нам все за одну секунду!»

Дракулаура: «Да, потому что мы можем съесть людей».

Там же, через несколько реплик.

Вандала: «Девочки, вам заказать соковый... ой, кровавый сок?»

Френки и Дракулаура (одновременно): «Да!»

В другой игре Френки, связав Барби, задает ей зловещий риторический вопрос: «Мы монстры. Как ты думаешь, монстры могут быть добрыми?»

Как правило, встреча Барби (Э.) и монстров заканчивалась ее гибелью. Если Барби замечала нечеловеческие особенности Монстров, они охотно обращали их против нее и, пользуясь физическим превосходством и магией, убивали ее, после чего часто съедали.

Основными темами игр были модные развлечения и злодейское поведение. Персонажи девочек обычно отправлялись развлекаться в ресторан или бар и по ходу игры часто превращались в настоящих монстров (совершали убийство, жарили жертву на сковороде, а потом съедали).

2. *Девочки играли куклами-монстрами как волшебными трикстерами, акцентировали ситуацию, позволяющую нарушать общественные нормы.* Нечеловеческие особенности персонажей использовались детьми в качестве материала для создания игровых провокаций. При встрече с Барби монстры не причиняли ей вреда и принимали в свои занятия (например, на вечеринку).

Так, две девочки разыгрывали посещение бара. Алиса (10 лет) говорит про свою куклу:

Френки: «Она пьет алкоголь» (хихикает, смотрит на Э.).

Э. никак не комментирует, делает вид, что занимается своими делами.

Алиса: «Ладно, не пьет»⁷.

В мнимой ситуации посредством кукол дети переходили реальную границу общественно допустимого и иногда давали обратный ход. В таких играх вызов часто был обращен взрослому: когда персонаж намеревался совершить что-то запретное, игра замедлялась, дети хихикали и оглядывались на реакцию экспериментатора.

Сопоставление игры девочек разных возрастов позволяет в общих чертах представить, как образы кукол Школы Монстров играют с воображением играющего ребенка. Мы подчеркиваем сложность и амбивалентность образов этих персонажей. Куклы МХ могут одновременно отвечать на несколько разных потребностей девочек: а) обладать красотой и демонстрировать ее окружающим (на такие темы наталкивают модельные пропорции и яркие, эпатажные наряды кукол); б) актуализировать в игре накопившуюся агрессию (к этому приводят признаки *возможной* агрессивности МХ); в) опробовать запрещенное поведение (курить, пить алкоголь).

При этом темы развлечений, связанных с публичной демонстрацией своей красоты, *повторялись во всех исследуемых возрастах* (усложняясь от отдыха на пляже и участия в конкурсе красоты в дошкольном возрасте к посещению баров, клубов и ресторанов в играх детей 9–10 лет).

Мы зафиксировали следующую возрастную динамику обыгрывания нечеловеческих особенностей кукол МХ. Девочки до 9 лет знали, что эти куклы — «монстры» (они часто называли своих персонажей именами из мультсериала), но значение самого понятия «монстр» для них оставалось неясным и не имело отрицательных смыслов. В одной из игр персонаж девочки 6 лет (Клодин) говорит персонажу экспериментатора (Вандала), что они обе — монстры и, следовательно, «должны отлично выглядеть!». Люди и «монстры» никак не противопоставлялись, а уживались вместе; нечеловеческие качества образов МХ воспринимались как их исключительные или волшебные свойства.

Девочки 9–10 лет в играх уже противопоставляли людей и монстров. Монстры выступали в качестве гламурных злодеек или «трикстеров» — нарушителей норм поведения. Каждый из описанных способов игры с ними основан на свойствах кукол МХ. С одной стороны, они называют себя монстрами и имеют признаки традиционных отрицательных персонажей. С другой стороны, по замыслу производителя этих кукол, эти куклы *только выглядят монстрами*, но никогда так себя не ведут.

Если девочки воспринимали кукол в качестве злодеек, то игра приобретала характер *непосредственной разрядки агрессивных переживаний*. При появлении в

⁷ Френки, Вандала (девочки 10 лет) и Клодин (Оля, 9 лет) в своем доме собираются играть в «правду или действие», рассказывают своих кукол в игрушечную мебель. Саша (Вандала), указывая на кукол-подружек на диване, говорит: «А эти две — беременные». Девочки хихикают, оглядываются по сторонам: «Шучу, не беременные».

Далее по правилам игры Клодин должна выполнить действие, которое ей назовут другие.

Оля: (Клодин) «Станцуй стриптиз». Девочки смеются, поглядывают в сторону Э., но он никак не комментирует их реплику.

Оля: (Клодин) «Ладно, готовь еду».

игре Барби (Э), персонажи девочек ее с удовольствием убивали и, более того, съедали.

Зафиксированные игры не позволяют утверждать, что куклы МХ «размывают границы между добром и злом». Поскольку эти границы никогда не даны детям в готовом виде, перед ребенком стоит задача самому их проложить. Должное и недопустимое поведение может быть безопасно опробовано в игре. Анализ различных игровых действий (ролевых конфликтов, построения смысловых пространств и метакоммуникации) показал, что персонажи детей действовали последовательно в качестве красавиц, злодеек или «трикстеров». Поведение красавиц было образцово правильным, злодеек — образцово чудовищным, а деятельность «трикстеров» строилась вокруг возможности нарушения норм жизни ребенка. В первых двух случаях границы между добром и злом были представлены абсолютно, а в последнем — в центре внимания детей было пересечение границы — они пробовали нарушить норму их жизни, поступать так, как это видели у взрослых.

Проживание и осмысление агрессии в игровой ситуации нормально [16]. Несмотря на то, что куклы МХ относятся к типу игрушек, предназначенных быть для детей примером, их образы не могут не «зацепить» агрессивный опыт ребенка (клыки и когти — не просто так). Некоторые участницы исследования находились на пороге подросткового возраста, к задачам которого относится опробование и овладение собственным агрессивным, провокационным поведением. К сожалению, мы не знаем семейные обстоятельства наших испытуемых (как это было в опыте с Барби), поэтому не представляем себе опыт, который у них пробудили образы МХ. Особая исследовательская задача — выявить способы игры, в которых сами дети намеренно преодолевают агрессивность, заданную в образе кукол-монстров.

Если девочки воспринимали монстров как не людей, но и не злодеев, то игра принимала характер опробования норм поведения. Персонажи девочек

отправлялись развлекаться и оказывались в ситуациях, открытых для нарушения норм жизни ребенка. При этом образы кукол не подсказывали детям готового поведения, как это было в игре «В злодеек». Девочки медлили, хихикали, оглядывались на реакцию взрослого⁸ — искали основания для собственного выбора по отношению к существующему для них запрету.

Жизнь младшего школьника окружена множеством норм и правил. Осознание и осмысление этих норм относится к возрастным задачам (особенно по мере приближения к подростковому возрасту). Изучение феномена игрового использования МХ в качестве персонажей неясной субъектности (и не «злых», и не «добрых»), оказывающихся в провокационных ситуациях, представляется нам перспективным, поскольку такой способ игры позволяет ребенку объективировать и осмыслить реальные обстоятельства своей жизни, вызывающие амбивалентные переживания.

Заключение и выводы

В заключение необходимо ответить на вопрос о возможностях и границах нашего способа экспертизы куклы. Культуролого-предметный и психологический анализ игры с куклой показал, как трудно связать общие научные схемы онтогенетического развития с ежедневной детско-взрослой жизнью. Вместе с тем наше исследование выявило относительно полный и живой процесс поиска и распознавания ребенком заданного в игрушке противоречивого образа Барби и Monster High, помогло оценить их функции в рамках психологии развития.

На основании проведенного исследования правомерно сформулировать следующий вывод: соотнесение результатов культурного анализа, реальных игр с игрушкой и показателей идеальной формы сюжетно-ролевой игры является продуктивным способом экспертизы игрушки.

Литература

1. Горалик Л. Полая женщина. Мир Барби изнутри и снаружи. М.: НЛО, 2005. 140 с.
2. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М.: Искусство, 1970. 384 с.
3. Лотман Ю.М. Куклы в системе культуры // Декоративное искусство СССР. 1978. № 2. С. 36–37.
4. Морозов И.А. Феномен куклы в традиционной и современной культуре (Кросс-культурное исследование идеологии антропоморфизма). М.: Индрик, 2011. 352 с.
5. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / Под ред. В.В. Давыдова, В.В. Рубцова; Психологический институт РАО, 1995. 227 с.

References

1. Goralik L. Polaya zhenshchina. Mir Barbi iznutri i snaruzhi [The hollow woman: The World of Barbie from inside and outside]. Moscow: «NLO», 2005. 140 p. (In Russ.).
2. Lotman Yu. M. Struktura khudozhestvennogo teksta [The structure of the artistic text]. Moscow: Iskusstvo, 1970. 384 p. (In Russ.).
3. Lotman Yu. M. Kukly v sisteme kul'tury [Dolls in the culture system]. *Dekorativnoe iskusstvo USSR* [Decorative art of the USSR]. 1978. no 2. pp. 36–37. (In Russ.).
4. Morozov I.A. Fenomen kukly v tradicionnoj i sovremennoj kul'ture (Kross-kul'turnoe issledovanie ideologii antropomorfizma) [The doll as Phenomenon in Modern and Traditional Culture (Cross-Cultural Study of

⁸ Существенно, что в играх в злодеек дети не медлили и не проявляли какого-либо интереса к реакции взрослого, пока их персонажи совершали чудовищные поступки.

6. Рябкова И.А., Шеина Е.Г. Игрушка как условный объект [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 4. С. 75–81. DOI:10.17759/jmfp.2018070408
7. Смирнова Е.О., Салмина Н.Г., Тиханова И.Г. Психологическая экспертиза игрушки // Психологическая наука и образование. 2008. № 3. С. 5–18.
8. Смирнова Е.О., Орлова И.А., Соколова М.В., Смирнова С.Ю. Что видят и чего не видят дети в куклах Монстр Хай // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2016. № 2. С.34–43.
9. Смирнова Е.О. Современные игрушки: риски и опасности (по материалам семинара в центре игры и игрушки МГППУ) // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 2. С. 86–89. DOI:10.17759/chp.2016120209
10. Тошилов К.Ю. Гламур как эстетический феномен: генезис и исторические модификации: автореф. дисс. ... канд. филос. наук. М., 2011. 23 с.
11. Фуко М. Ненормальные: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1974–1975 учебном году. СПб.: Наука, 2005. 432 с.
12. Эльконин Б.Д., Семенова В.Н. Условия инициации пробного действия // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 3. С. 93–100.
13. Эльконина Л.И. Полнота развития сюжетно-ролевой игры // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 54–61.
14. Эльконина Л.И., Антонова М.В. Специфика игры с куклой Барби у детей дошкольного возраста // Психологическая наука и образование. 2002. Том 7. № 4. С. 38–52.
15. Anschutz D.J., & Engels R. C. The Effects of Playing with Thin Dolls on Body Image and Food Intake in Young Girls // Sex roles. 2010. Vol. 63. № 9. P. 621–630. DOI:10.1007/s11199-010-9871-6
16. Boog K.E. An Evaluation of the Impact of Anger on Aggression in Pretend Play and the Role of Pretend Play in Regulating Anger in Preschoolers // Abstract of Master's thesis. Carbondale, 2019. 86 p.
17. Germeroth C., Bodrova E., Day-Hess C., Barker J., Sarama J., Clements D.H., Layzer C. Play it High, Play it Low. Examining the Reliability and Validity of a New Observation Tool to Measure Children's Make-Believe Play // American Journal of Play. 2019. Vol. 11. № 2. P. 183–221. ISSN-1938-0399
18. Hohmann D. Jennifer and her Barbies: A Contextual Analysis of a Child Playing Barbie Dolls // Ethnologies. 1985. № 7. P. 111–120. <https://doi.org/10.7202/1081325ar>
19. Rice K., Prichard I., Tiggemann M., Slater A. Exposure to Barbie: Effects on thin-ideal internalisation, body esteem, and body dissatisfaction among young girls // Body Image. 2016. Vol. 19. P. 142–149. DOI:10.1016/j.bodyim.2016.09.00520
20. Woods D. Goth Barbies: A Postmodern Multiperspective Analysis of Mattel's Monster High Media: Dr. Sci. (Philosophy) diss. thesis. Hattiesburg, 2019. 171 p.
- Anthropomorphism Ideology)]. М.: «Indrik», 2011. 352 p. (In Russ.).
5. Razvitie osnov refleksivnogo myshleniya shkol'nikov v protsesse uchebnoi deyatel'nosti [Developing Reflective Thinking in the Process of Learning Activity]. Davydov V.V. (eds.). Psikhologicheskii institut RAO, 1995. 227 p. (In Russ.).
6. Rjabkova I.A., Sheina E.G. Igrushka kak uslovnyy object [Toy as a conditional object] *Sovremennaja zarubezhnaja psihologija* [Journal of Modern Foreign Psychology], 2018. Vol 7, no. 4, pp. 75–81. DOI:10.17759/jmfp.2018070408 (In Russ.).
7. Smirnova E.O., Salmina, N.G., Tikhanova, I.G. Psikhologicheskaya ekspertiza igrushki [Psychological expertise of a toy]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2008, no. 3, pp. 5–18. (In Russ.).
8. Smirnova E.O., Orlova I.A., Sokolova M.V., Smirnova S.Yu. Chto vidyat i chego ne vidyat deti v kuklakh Monstr Khai [What children see and do not see in Monster high dolls]. *Sovremennoi doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika* [Preschool education today: theory and practice], 2016, no. 2, pp. 34–43. (In Russ.).
9. Smirnova E.O. Sovremennye igrushki: riski i opasnosti (po materialam seminarov v centre igrы i igrushki MGPPU) [Modern Toys: Risks and Dangers (Materials from the Workshop at the MSUPE Center for Play and Toys)]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2016. Vol. 12, no. 2, pp. 86–89. DOI:10.17759/chp.2016120209 (In Russ.).
10. Tochilov K.Ju. Glamur kak esteticheskij fenomen: genезis i istoricheskie modifikacii [Glamor as an aesthetic phenomenon: genesis and historical modifications]. Abstract of Ph. D. thesis. Moscow. 2011. 23 p. (In Russ.).
11. Foucault M. Nенormal'nye: Kurs lektcii, pročitannykh v Kollezhe de Frans v 1974–1975 uchebnom году [Abnormal: Lectures at the college de France, 1974–1975]. Saint Petersburg: Nauka, 2005. 432 p. (In Russ.).
12. El'konin B.D., Semenova, V.N. Usloviya initsiatsii probnogo deistviya [Trial Action: Conditions for Initiation]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2018. Vol. 14, no. 3, pp. 93–100. DOI:10.17759/chp.2018140309 (In Russ.).
13. El'konina L.I. Polnota razvitiya syuzhetno-rolevoi igrы [Form and Material of Role Play in Preschool Children]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2014, no. 1, pp. 54–61. (In Russ.).
14. El'konina L.I., Antonova, M.V. Spetsifika igrы s kukloi Barbi u detei doshkol'nogo vozrasta [The specificity of preschooler's pretend play with Barbie doll]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2002, no. 4, pp. 38–52. (In Russ.).
15. Anschutz D. J., & Engels R. C. The Effects of Playing with Thin Dolls on Body Image and Food Intake in Young Girls. *Sex roles*, 2010. Vol. 63, no. 9, pp. 621–630. DOI:10.1007/s11199-010-9871-6
16. Boog K.E. An Evaluation of the Impact of Anger on Aggression in Pretend Play and the Role of Pretend Play in Regulating Anger in Preschoolers. Abstract of Master's thesis. 2019. 86 p.
17. Germeroth C., Bodrova E., Day-Hess C., Barker J., Sarama J., Clements D. H., Layzer C. Play it High, Play it Low. Examining the Reliability and Validity of a New Observation Tool to Measure Children's Make-Believe Play *American Journal of Play*, 2019. Vol. 11, no. 2, pp. 183–221.
18. Hohmann, D. Jennifer and her Barbies: A Contextual Analysis of a Child Playing Barbie Dolls. *Ethnologies*, 1985, no. 7, pp. 111–120. DOI:10.7202/1081325ar

19. Rice K., Prichard I., Tiggemann M., Slater A. Exposure to Barbie: Effects on thin-ideal internalisation, body esteem, and body dissatisfaction among young girls. *Body Image*, 2016. Vol. 19, pp. 142–149. DOI:10.1016/j.bodyim.2016.09.005

20. Woods D. Goth Barbies: A Postmodern Multiperspective Analysis of Mattel's Monster High. Media. Ph. D. Thesis. 2019. 171 p.

Информация об авторах

Эльконинова Людмила Иосифовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); Московская высшая школа социальных и экономических наук (ОАНО МВШСЭН), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8257-7871>, e-mail: milaelk@gmail.com

Крыжов Пётр Алексеевич, аспирант факультета психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3094-8321>, e-mail: forlucker@yandex.ru

Information about the authors

Lyudmila I. Elkoninova, PhD in Psychology, associate professor, Moscow State University of Psychology & Education; lecturer, Moscow School of Social and Economic Sciences, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8257-7871>, e-mail: milaelk@gmail.com

Peter A. Kryzhev, PhD student, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3094-8321>, e-mail: forlucker@yandex.ru

Получена 12.12.2021

Received 12.12.2021

Принята в печать 25.08.2022

Accepted 25.08.2022

ПАМЯТИ А.Р. ЛУРИИ
IN MEMORY OF A.R. LURIA

**Вступительное слово
к рубрике «Памяти А.Р. Лурии»**

**Introduction to the Rubric
“In Memory of A.R. Luria”**

Дорогие читатели! Перед вами подборка статей, посвященная 120-летию со дня рождения Александра Романовича Лурии. Он ушел от нас 45 лет назад, и осталось уже не так много его учеников, которым повезло учиться у Лурии, знать его, сотрудничать с ним. В этой подборке об Александре Романовиче рассказывают его ученики Майкл Коул, Джеймс Верч, Лучиано Мекаччи (M. Cole, J. Wertsch, L. Mescacci).

Майкл Коул делится очень важными мыслями о том, как в его сознании произошел сдвиг от бихевиористского и психометрически ориентированного взгляда на науку, типичного для американского ученого середины XX века, к «...более зрелому пониманию всеобъемлющей теоретической основы, на которой он (Лурия) настаивал с самого начала («Читай Выготского»)». Эта теоретическая основа — культурно-историческая психология, которая открыла для М. Коула новый подход к экспериментированию и привила заботу об экологической валидности. Переход к культурно-исторической науке был не прост, и анализ этого перехода важен для современного читателя. Дело в том, что когнитивная наука сейчас отчетливо приближается к некоторым идеям Выготского [2], ее представители иногда осознают, но чаще не осознают это. Трудности перехода, будем надеяться, необходимо будет преодолеть многим, кто сейчас внутри своего пути приближается к Выготскому и Лурии, и им будут полезны и эти мысли Коула, и его не так давно вышедшая статья о том, как он «попался на крючок» романтической науки А.Р. Лурии [3].

Воспоминания Джеймса Верча дополняют размышления его друга и соотечественника М. Коула.

Они обращены к другой стороне лурьевского наследия, а именно эмоционально-этической составляющей. Одним из сильных, хорошо запомнившихся впечатлений стало для Дж. Верча впечатление от беседы А.Р. Лурии с пациенткой Института нейрохирургии, не столько содержание, сколько его тон, умение наладить эмоциональный контакт с больным, поддержать его дух, настроить на борьбу с болезнью. Дж. Верч известен в науке как пропагандист идей Л.С. Выготского, наиболее знаменитая его книга «Vygotsky and the social formation of mind» (1985, 1988) цитировалась 8696 раз.

В воспоминаниях итальянского психолога и психофизиолога Лучиано Мекаччи (L. Mescacci) отразилась, как в капле воды, кипучая энергетика А.Р. Лурии. В первую же встречу Лурия задумал проект перевода его работ по нейропсихологии и психолингвистике на итальянский, тут же написал оглавление книги. От своих работ перешел к работам Лучиано и вдохновил его на написание книги с обзором связи психофизиологии и психологии в Советском Союзе. И все планы были осуществлены. Лурия нашел в Мекаччи своего верного сподвижника, успешно распространяющего идеи Л.С. Выготского и А.Р. Лурии.

За этими статьями следуют работы московских учеников А.Р. Лурии с молодыми коллегами и работы учеников и последователей его идей. Открывает эту часть статья Н.К. Корсаковой, много лет проработавшей в лаборатории Лурии в Институте нейрохирургии. Свою статью Н.К. Корсакова и ее молодой соавтор Я.О. Вологодина, работающая в Институте нейрохирургии, посвятили важнейшему понятию в теории нейропсихологии А.Р. Лурии, по-

нению нейропсихологического синдрома. Авторы предлагают свою оригинальную трактовку динамики содержания этого понятия. В соответствии с ней своего полного раскрытия концепция синдрома достигла к 1962 году, когда вышло первое издание работы «Высшие корковые функции человека» [1]. С этим безусловно можно согласиться — именно в этой книге специально рассмотрены понятие «функция» и принципы ее локализации. В предисловии к первому изданию этой книги вводится понятие «фактор»: «Тщательное клинико-психологическое исследование этих нарушений (нарушений высших корковых функций при локальных поражениях мозга. — Т.А.) позволяет во многих случаях выделить те факторы, которые лежат в их основе, и поставить важные вопросы о мозговой организации сложных форм психической деятельности» (с. 10). Оттолкнувшись от математического термина, который активно вводил в психологию и психофизиологию В.Д. Небылицын, Лурия придает ему нейропсихологическое содержание (см. там же, с. 89). О важности этого понятия для Лурии говорит тот факт, что он называет свой доклад на узком собрании цвет науки лондонском симпозиуме «Ciba Foundation» («Нарушения речи») в мае 1963 года — «Факторы и формы афазии».

В следующей статье, написанной молодыми нейропсихологами Я.Р. Паникратовой и Р.М. Власовой, ученицами Т.В. Ахутиной, и их коллегами И.С. Лебедевой, В.Е. Сеницыным и Е.В. Печенковой, теоретические вопросы нейропсихологии даются в новом контексте. В этой статье авторы ставят перспективную и чрезвычайно сложную задачу показать возможности методов нейровизуализации и нейростимуляции для развития теории нейропсихологии — теории системной динамической организации и локализации высших психических функций (ТСДЛ). На мой взгляд, авторы успешно справились с этой задачей. Они начинают свою статью с краткого изложения ТСДЛ, далее переходят к описанию сути того или иного нейровизуализационного метода или метода нейростимуляции, полученных с его помощью результатов и затем к возможностям этого метода при исследовании интактного мозга и мозга с локальными поражениями. Подытоживая описание, Я.Р. Паникратова и ее коллеги предлагают возможные планы нейропсихологических исследований с участием пациентов с локальными поражениями головного мозга и здоровых людей, их дизайн и статистические методы. Сложный материал статьи подан так емко, просто и понятно, что статью можно рекомендовать для обязательного чтения при подготовке не только нейропсихологов, но и психофизиологов, и когнитивных психологов.

Статья Т.В. Ахутиной, ученицы А.Р. Лурии, продолжает нейролингвистическую линию его исследований. Вместе с соавтором, психолингвистом

Е.С. Ощепковой, они рассматривают возможность диссоциации синтагматических и парадигматических механизмов речи у типично развивающихся детей. В силу неравномерности развития структурно-функциональных компонентов ВПФ (основной постулат современной нейропсихологии индивидуальных различий) нейропсихологический анализ может выявить в популяции нормы взрослых и детей относительную силу/слабость функций передних или задних отделов коры левого или правого полушария. Авторы вслед за А.Р. Лурией выдвигают гипотезу о том, что у детей, учащихся начальной школы, могут быть выявлены при слабости передних отделов левого полушария синтаксические трудности построения текста и предложений, а при слабости задних отделов — лексические трудности. Эти трудности были обнаружены в текстах рассказов по серии картинок второклассников, что подтверждает правомерность распространения на типично развивающихся детей концепции А.Р. Лурии о синтагматических и парадигматических механизмах речи.

Последняя в подборке статей — работа известного психофизиолога Р.И. Мачинской и нейропсихологов М.Н. Захаровой и А.Р. Агрис, учениц Т.В. Ахутиной. Связь нейропсихологии и психофизиологии — традиционная. Комплексные исследования с применением ЭЭГ проводились еще с участием А.Р. Лурии и Е.Д. Хомской. Группа психофизиологов из Института возрастной физиологии РАО под руководством Д.А. Фарбер, а потом Р.И. Мачинской давно сотрудничает с нейропсихологами, их доклады и статьи всегда были представлены на лурьевских юбилеях. В этот раз авторы рассказывают о своих исследованиях у детей дошкольного возраста связи развития управляющих функций с их готовностью к школе.

Все авторы, предоставившие статьи в эту подборку, опираются на один научный базис — теорию системной динамической организации и локализации высших психических функций, разработанную Александром Романовичем Лурией. Лурия всегда настаивал на том, что он продолжает идеи своего учителя и друга Льва Семеновича Выготского. Нейропсихологическая школа Выготского—Лурии живет и развивается, и свидетельством этого являются статьи нашей небольшой подборки. Их авторы считают своим долгом отдать дань любви и уважения своему Учителю, одному из основоположников мировой нейропсихологии.

Тематический редактор:

Ахутина Т.В.,

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Россия

Akhutina T.V.,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Литература

1. *Лурия А.Р.* Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1962. 433 с.
2. *Фаликман М.В.* Когнитивная наука в XXI веке: организм, социум, культура [Электронный ресурс] // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2012. № 3. С. 31–37. URL: <http://www.psyanima.su/journal/2012/3/2012n3a2/2012n3a2.1.pdf> (дата обращения: 19.08.2022).
3. *Cole M.* Hooking Up with Romantic Science // The Past as Prologue: The National Academy of Education at 50-Members Reflect / M.J. Feuer, A.I. Berman, R.C. Atkinson (eds.). Washington, D.C.: the National Academy of Education, 2015. P. 86–88.

References

1. Luria A.R. Vysshie korkovye funktsii cheloveka i ikh narusheniya pri lokal'nykh porazheniyakh mozga [Higher cortical functions in man and their disturbances in patients with local brain injury]. Moscow: Lomonosov Moscow State University, 1962. 433 p. (In Russ.).
2. Falikman M.V. Kognitivnaya nauka v XXI veke: organizm, sotsium, kul'tura [Cognitive science in the XXI century: organism, society, and culture]. *Psikhologicheskii zhurnal Mezhdunarodnogo universiteta prirody, obshchestva i cheloveka «Dubna» = Dubna Psychological Journal*, 2012, no. 3, pp. 31–37. URL: <http://www.psyanima.su/journal/2012/3/2012n3a2/2012n3a2.1.pdf> (Accessed 19.08.2022). (In Russ.).
3. Cole M. Hooking Up with Romantic Science. In Feuer M.J., Berman A.I., Atkinson R.C. (eds.), *The Past as Prologue: The National Academy of Education at 50-Members Reflect*. Washington, D.C.: the National Academy of Education, 2015, pp. 86–88.

Вспоминая Александра Лурию...

М. Коул

Калифорнийский университет Сан-Диего (США), Сан-Диего, США
e-mail: mcole@ucsd.edu

Для цитаты: Коул М. Вспоминая Александра Лурию... // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 3. С. 54–57. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180306>

Remembering Alexander Luria...

M. Cole

University of California San Diego, La Jolla, USA
e-mail: mcole@ucsd.edu

For citation: Cole M. Remembering Alexander Luria... *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 54–57. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180306>

Прошло 60 лет с момента моей первой встречи с Александром Романовичем. Я был 24-летним американским психологом со степенью доктора философии в области математической теории обучения, участником недавно созданной программы обмена молодых ученых между США и СССР (рис. 1). Он был 60-летним советским психологом, который пережил репрессии, Вторую мировую войну и сталинизм. Кроме того, он был всемирно известным психологом, специализирующимся на нейропсихологии. У меня не было ни малейшего представления о том, чего ожидать от этого года за границей. Я не мог себе представить, что этот год в Москве после защиты докторской диссертации приведет к череде событий, которые свяжут мою жизнь с его жизнью и станут частью как его, так и моей собственной биографии.

Мое эссе разделено на две части. Первая — это рассказ о том, как Александр Романович оказал такое глубокое влияние на мою последующую карьеру. Вторая — размышление о сложной взаимосвязи между тем, что я знал, и тем, что я мог озвучить, учитывая исторические обстоятельства того времени.

Как много может изменить один год!

В тот первый год в Москве Александр Романович организовал для меня участие в исследованиях нескольких различных лабораторий, каждая из которых занималась использованием условно-рефлекторных методов для изучения научения. Я также сопровождал его на больших обходах в Институте имени Бурденко, где наблюдал, как



Рис. 1. Майкл Коул в своей комнате общежития Московского университета (1962 г.)

он общается с отдельными пациентами, и участвовал в лабораторных дискуссиях. Александр Романович был знаком с существующими англо-американскими методами психодиагностики черепно-мозговых травм, но не очень их ценил. Получив медицинское образование, он разработал методы диагностики черепно-мозговых травм, основанные на его собственной теоретической базе. Мне, почти незнакомому с этой теоретической базой, он казался волшебником, вытаскивающим кроликов из шляпы. В каждом случае его диагностические процедуры и стратегия реабилитации были приспособлены к конкретному пациенту гибким, но четким, теоретически обоснованным способом. Он практиковал в то время, когда современные методы визуализации полностью отсутствовали; как следствие, его диагнозы послужили ориентиром для последующей операции.

Это был увлекательный год во всех отношениях. Проживание в студенческом общежитии МГУ представляло уникальную возможность взаимодействовать с академической элитой советского общества. У нас сложились дружеские отношения длиной в жизнь, которые пережили бурные полвека. Однако, когда мы покинули Москву, я очень хотел вернуться к своей карьере после года отсутствия, года, который мои сверстники считали упущением, угрожающим карьере. Затем произошло событие, которое изменило траекторию моих собственных планов и вновь свело меня с Александром Романовичем таким образом, что в последующем мои отношения с ним продолжали развиваться.

Вскоре после возвращения из Москвы комитет преподавателей математики выбрал меня для месячной поездки в Либерию в рамках международного проекта по математическому образованию. Им нужен был психолог-экспериментатор, чтобы поддержать инициатора проекта в текущем проекте. Я был единственным их кандидатом, который мог приехать в кратчайшие сроки, потому что у меня был действующий паспорт. Немного подготовившись, я оказался в глубинке Либерии.

Этот первый опыт сельской, неграмотной, первозданной культуры заставил меня переосмыслить многие мои прежние предположения об изучении психологических процессов. Как новоиспеченный психолог-экспериментатор, я должен был каким-то образом перевоспитать себя, если собирался серьезно относиться к культурному контексту, делая заявления о психологических процессах. Это перевоспитание началось с Александра Романовича.

Незадолго до отъезда из Москвы он рассказал нам немного о своем проекте в Средней Азии в начале 1930-х годов. Одно открытие особенно запомнилось мне: взрослые в его исследовании оказались неспособными рассуждать о логических силлогизмах. Я стал переписываться с Александром Романовичем, чтобы узнать больше о его проекте и о том, как он связан с работой, с которой он познакомил меня во время моей постдокторантуры. Поначалу я ничего не добился. Он был занят тем, что писал о других аспектах своей работы, и данные нуждались в дальнейшем анализе.

К счастью, Александр Романович попросил меня вернуться в Москву летом 1966 года, когда я планировал провести в Либерии второй раунд исследований когнитивных последствий образования. Он попросил меня поработать с оргкомитетом предстоящего международного психологического конгресса, чтобы справиться с большим, чем планировалось, числом англоговорящих спикеров, нуждающихся в помощи. Взамен он предложил проводить со мной по часу в день для того, чтобы я мог ознакомиться с его материалами по Центральной Азии и последними исследованиями в области изучения культуры и развития.

Это слияние моего острого интереса к роли культуры в развитии человека с давно зарытой сокровищницей исследовательских наработок Александра Романовича и обеспечило непреходящее влияние А.Р. Лурии на мою жизнь. Не менее важным было мое более зрелое понимание всеобъемлющей теоретической основы, к которой он подталкивал меня с самого начала («Читайте Выготско-

го»). Именно теоретическая структура, которая создала мост между данными о связи кросс-культурных исследований исторических изменений и павловского исследования развития значения слова, привела меня к нему в первую очередь. Впоследствии он опубликовал это исследование сначала в небольшом специализированном сборнике очерков по истории и психологии в России, затем в переводе этой статьи для публикации в США и, наконец, в виде полной монографии.

Наши последующие исследования включали ряд задач, которые он использовал много лет назад. Он, в свою очередь, организовал для Пеэтера Тульviste новую серию исследований в отдаленной части Сибири. Затем работа Пеэтера повлияла на мою собственную, воспроизведя более ранние открытия и расширив их. В то же время это заставило меня примирить мое утверждение о превосходстве культурного контекста в развитии (релятивистский взгляд) с идеей культурной эволюции и исторического прогресса. В настоящее время эта точка зрения известна как «контекстуальная культурно-историческая психология» или «культурно-историческая теория деятельности».

После полутора десятилетий кросс-культурных исследований логика моего исследования и обстоятельства моей семейной жизни требовали изменений (невозможно вести нормальную семейную жизнь и вести нормальную кросс-культурную работу без более глубокого погружения в изучаемую культуру). Мои попытки соединить психологию и антропологию пришлось осуществлять другими средствами. Я пришел к выводу, что дальнейший прогресс требует от меня проведения исследований в хорошо знакомой мне культуре — моей собственной.

Этот сдвиг в обстоятельствах позволил заняться проблемой, в которой социальные вопросы в США совпали с моими собственными по поводу основного методологического вопроса в психологии всякий раз, когда речь идет о культуре: вопрос об экологической валидности психологических тестов и экспериментальных процедур. В США эта научная озабоченность выразилась в критике использования тестов интеллекта в качестве меры интеллекта, интерпретируемой как расовые различия. В культурно-исторической теории она проявляется в бесконечных спорах и недоразумениях по поводу идеи о том, что понятия выше других, «бытовых» форм мышления, и в убеждении, что их собственное общество более добродетельно, чем «Другое».

Чтобы решить эту проблему, мы проводили исследование различий в решении проблем у детей в зависимости от социального контекста; в какой степени возможно идентифицировать и сравнивать процессы, выявленные в психологических тестах, чтобы определить, являются ли они репрезентативными для процессов, происходящих в повседневной жизни. В ходе этого исследования мы столкнулись с ребенком, клинически идентифицированным как неспособный к обучению. Одна группа исследователей наблюдала и снимала на видео занятия в классе и выполнение специально отобранных тестов. Другая группа исследователей наблюдала за ребенком, когда он вместе со своими одноклассниками участвовал во внеклассных мероприятиях, сконцентрированных на чтении. Две группы исследователей намеренно не об-

суждали свои выводы друг с другом в течение первых нескольких месяцев сбора данных.

В дружеской суматохе проведения исследования никто не заметил ничего необычного в его способностях к обучению. Чтобы выяснить, как возникло это несоответствие, мы внесли неявные изменения в организацию группы и воспользовались обычно возникающими вариациями. Теперь, когда мы просмотрели видео в ряде ситуаций, стало ясно, что ребенок отлично понимал задачу в целом, но с трудом читал, когда социальные обстоятельства не оставляли ему другого выбора, кроме как безуспешно бороться на виду у своих сверстников. Он мастерски умел включаться в групповую деятельность стратегически, скрывая источник своих трудностей. Такие результаты связаны с нашим анализом специфики трудности, которую испытывает ребенок при овладении чтением (даже простое расшифрование было трудной задачей), они также четко отделяют их от представления об общей трудности обучения.

Эти наблюдения мотивировали нас напрямую объединить наш контекстуальный подход к обучению и культурно-исторический подход Александра Романовича. Мы стремились организовать занятия в малых группах, которые могли бы стать как диагностической, так и корректирующей процедурой для детей, не умеющих читать в течение первых 6 лет обучения в школе. В рамках этой деятельности мы включили комбинацию концепции двойной стимуляции Л.С. Выготского и методики сопряженных моторных реакций А.Р. Лурии, чтобы создать внеклассную деятельность для детей, которые явно не могли овладеть грамотой. Специфика деятельности не важна в данном контексте, но стоит подчеркнуть два вывода. Во-первых, эта работа совпала с предписаниями Татьяны Ахутиной по созданию коррекционных занятий для таких детей, указывая на их общие корни с идеями Александра Романовича. Во-вторых, мы поняли, что как только мы взяли за обучение «необучаемых» детей, наши социальные обязательства перед субъектами нашего исследования значительно изменились. Впервые мы взяли на себя ответственность за благополучие детей, когда они были в наших руках. Наша роль в качестве объективных экспериментаторов вошла в конфликт с нашей обязанностью изменить мир к лучшему. Теперь нам нужно было сделать больше, чем заявить о зонах ближайшего развития, основываясь на средних различиях между группами детей по некоторому стандартизированному показателю. Александр Романович понял бы разницу.

А.Р. Лурия заканчивает свою автобиографию описанием двух тематических исследований. Эти попытки (одна с мнемонистом, другая с инженером с травмой мозга) отличались от его исследований рассуждений узбекских крестьян или роли речи в развитии самоконтроля, или даже от большинства пациентов, которых он наблюдал в качестве нейропсихолога в клинике. Каждый случай растянулся на многие годы, и в каждом случае он выступал и диагностом, и терапевтом. Именно в смешении этих двух ролей возникла форма психологического исследования, которую он назвал романтической наукой.

На мой взгляд, чтобы понять теоретическую важность версии романтической науки А.Р. Лурии, важно

осознать, что исследование в этой форме позволило ему удовлетворить его давние амбиции разрешить две центральные проблемы, которые преследовали психологию с момента ее зарождения в 19 веке: как нам примирить естествознание с культурной природой человека и как нам примирить номотетические законы, применимые к человеческим популяциям, с реальностью индивидуальных идиографических жизней.

Впервые я столкнулся с идеей романтической науки в начале 1970-х, когда редактировал автобиографию А.Л. Лурии. В последующие десятилетия эта идея привела меня к тому, чтобы описать свои собственные попытки соединить психологию с антропологией, эксперимент с наблюдением, личное с социальным, теорию с практикой.

Сказанное и неслезанное в биографических повествованиях

Особая трудность в написании статей об А.Р. Лурии возникает из-за двух, слившихся воедино, аспектов — его нелюбовь к тому, чтобы писать о себе вне своей роли ученого, и проживание на протяжении всей жизни в СССР. Начиная со своего первого автобиографического сочинения в начале 1970-х годов, он настаивал на том, что: «Конечно, не кажется необходимым, чтобы участник тома “История психологии в автобиографии” писал автобиографические заметки, исходя из предположения о том, что он должен рассказать обо всех событиях своей жизни. Это было бы не только недостаточно скромно, но и не по делу. Серия таких автобиографических очерков вряд ли могла бы дать истинную картину истории науки. <...> Отдельные люди приходят и уходят, внося в общее дело какие-то, для них недостаточно отличительные знания» (с. 253).

Чтобы подчеркнуть неуместность своей личной автобиографии в истории науки, он придерживался того же мнения и в отношении истории своей семьи, своих научных достижений и наград. Только после этого он обращается к описанию собственной исследовательской программы. Он почти полностью сосредоточивает повествование на исследованиях, связанных с развитием теории Выготского, упомянув вскользь о своих кросс-культурных исследованиях. Он описывает социальный контекст своего исследования только в общих чертах: «Научная атмосфера Советской России в XX веке, как отмечали многие авторы, была очень необычной, если не сказать уникальной. Великая социалистическая революция, которая когда-либо могла произойти, только что имела место. Она произошла в экономически отсталой, но обладающей сильными интеллектуальными традициями стране» (с. 255).

Автобиография А.Р. Лурии 1979 года представляет собой значительно расширенный отчет о его научной жизни. Но в нем практически не упоминается социальный или личный контекст, кроме как подчеркиваются огромные возможности, которые революция открыла для его поколения. Как следствие, читателю не остается никакого объяснения логики, связывающей его различные проекты, кроме его встречи с Л.С. Выготским и развития культурно-исторической психо-

логии. Я ездил в Москву специально, чтобы обсудить с ним рукопись, но он уклонился от моих вопросов.

Когда я писал предисловие к английскому изданию его автобиографии, мне было хорошо известно о нежелании Александра Романовича включать свои личные обстоятельства в описание работы. Я перевел его более раннее автобиографическое эссе. По совести, я чувствовал себя обязанным следовать его явным желаниям. Соответственно, я намеренно написал вводное эссе об историческом контексте его карьеры в чисто научных терминах — как он того и хотел. Для эпилога я описал свой год в Москве и первые годы моего участия в его теоретической разработке. Я позволил себе предоставить достаточно информации об обстоятельствах его жизни, чтобы средний американский читатель мог хотя бы мельком увидеть общую логику, лежащую в основе важных проектов, которые, на первый взгляд, имели очень мало общего друг с другом.

Мне действительно удалось написать хорошее историческое введение. Также как и рассказать всю историю только в научно-историческом контексте. Цензоры убрали только одно упоминание (о Сталине и событиях начала 1950-х годов), которое я посчитал допустимым спустя 25 лет. С эпилогом дела обстояли совсем по-другому; все ссылки на массовые общественные события, только косвенно подтверждающие выбор А.Р. Лурией той или иной темы для изучения, должны были быть удалены (ни крестьян в Узбекистане, ни близнецов, ни детей с аномалиями развития, только до-Выготский и пост-Выготский период).

Последующий спор привел к остановке публикации книги. Семья Лурии настаивала на том, чтобы мой эпилог был напечатан в своем изначальном виде. После года переговоров Елена Лурия попросила вмешаться Владимира Зинченко, известного культурно-исторического психолога и друга семьи Лурии. Володя так искусно минимизировал пропуски, что любой русский читатель мог бы заполнить пробелы. Что же касается американского читателя, только самый информированный и внимательный мог составить приблизительное представление о драматических обстоятельствах жизни А.Р. Лурии и их отношении к его творчеству.

После распада СССР я начал сотрудничать с Карлом Левитиным, известным научным журналистом, который много писал о психологии Выготского и был

другом семьи Лурии. Мы договорились перепечатать оригинальную автобиографию и два моих эссе, на этот раз добавив наше собственное, современное понимание того, что я написал в то время. Я не буду повторять наш рассказ о стечении обстоятельств. Желающие прочесть его могут найти текст на сайте: luria.ucsd.edu.

В последние десятилетия несколько ученых написали свои собственные отчеты о жизни и карьере А.Р. Лурии. Вместо того, чтобы повторять то, что написали другие, я приведу дискуссию с Татьяной Ахутиной при подготовке этого эссе. Я жаловался, что слишком часто писал об Александре Романовиче и не мог предложить ничего нового. Она ответила: «Но ведь мы были хорошими учениками, не так ли?» Мы, вне всяких сомнений, пробовали ими стать.

* * *

Когда я решил написать об Александре Романовиче в эпилоге к его автобиографии, я начал со следующей эпиграммы, приписываемой афинскому барду, зарабатывающему себе на жизнь покровительством важных, богатых людей, которым он пел дифирамбы в обмен на признание его исключительности: «Так что я никогда не растрочу свою жизнь в тщетных бесполезных надеждах, ища то, чего не может быть; безупречный человек среди всех нас тот, кто питается плодами широкой земли. Но я хвалю и люблю каждого человека, который не делает ничего низменного по доброй воле. Против необходимости не борются даже боги». — *Симонид*.

Как я узнал из многочисленных визитов в Москву в рамках продолжающихся программ академического обмена, завершившихся вместе с распадом СССР, Александр Романович не был безупречным человеком. Скорее, он был, как говаривал Карл, «порядочным человеком в непристойной ситуации». Это был высший комплимент.

Я хочу закончить эти замечания следующим обращением. Вспомните это эссе. Обратите внимание на то, что я подготовил этот текст без каких-либо угрожающих жизни Александра Романовича подробностей личных обстоятельств, позволивших ему пережить Сталина. Смог бы я, как нормальный человек, выдержать тот ужас? Смогли бы Вы?

References

1. Luria A.R. (1974). A.R. Luria, in *A History of Psychology in Autobiography*, Vol. VI. G. Lindzey (Ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1974.

Информация об авторах

Коул Майкл, PhD, заслуженный профессор, почётный профессор в области психологии, коммуникации и развития Калифорнийского университета Сан-Диего, член Российской и Американской академий образования, член Американской ассоциации науки и искусств, США, mcole@ucsd.edu

Information about the authors

Cole Michael, PhD, Distinguished University Professor of Psychology, Communication, & Developmental Science, Emeritus, University of California, San Diego, Member of the Russian and American Academy of Education, & American Association of Arts and Sciences, USA, mcole@ucsd.edu

Получена 23.07.2022

Принята в печать 25.08.2022

Received 23.07.2022

Accepted 25.08.2022

Впечатления об Александре Романовиче Лурии

Дж. Верч

Вашингтонский университет в Сент Луисе, Сент Луис, США
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9477-0708>, e-mail: jwertsch@artsci.wustl.edu

Для цитаты: Верч Дж. Впечатления об Александре Романовиче Лурии // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 3. С. 58–60. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180307>

Impressions of Alexander Romanovich Luria

J.V. Wertsch

Washington University in St. Louis, St. Louis, USA
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9477-0708>, e-mail: jwertsch@artsci.wustl.edu

For citation: Wertsch J.V. Impressions of Alexander Romanovich Luria. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 58–60. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180307>

Моя история с Александром Романовичем началась в 1975 году, когда я учился в Москве в течение года в постдокторантуре, финансируемой IREX. Я много лет читал работы Александра Романовича, когда учился в Чикагском университете во время аспирантуры, но полагал, что вряд ли когда-нибудь встречу эту выдающуюся фигуру в мировой науке. Но Майк Коул, который несколько лет назад учился у А.Р. Лурии, помог мне в этом. На самом деле за тот год в Москве я понял, что имя Майка открывает многие двери. Итак, шел осенний семестр 1975 года, когда я оказался на лекции Александра Романовича на факультете психологии МГУ. В конце сеанса я подошел к нему и сказал, что я друг Майка, он тепло поприветствовал меня и сказал, что я должен зайти к нему, чтобы поболтать.

Через неделю я пришел к нему в его квартиру на улице Фрунзе. Он начал с того, что спросил меня, предпочитаю ли я говорить по-русски или по-английски. Тогда я предпочел английский. Только позже в том же году мой русский стал приближаться к его английскому, и тогда мы стали переходить на русский язык. Я рассказал Александру Романовичу, что приехал в Москву, чтобы продолжить свои занятия по психолингвистике, и после обсуждения текущего исследования, которым занимался он и другие коллеги, он предложил мне связаться с Таней Ахутиной.

Все это было частью моих больших усилий в то время, чтобы встретиться с коллегами в Москве, многим из которых суждено было стать важными



Рис. 1. А.Р. Лурия и Дж. Верч

ми фигурами в международных научных кругах в ближайшие десятилетия. Таня Ахутина, входившая в исследовательскую и клиническую группу

Александра Романовича, помогла мне погрузиться в психолингвистические исследования в Москве, а также в нейролингвистику — область, которая тогда только зарождалась, и во многом благодаря руководству Александра Романовича. Гостеприимство и репутация Тани позволили мне познакомиться с другими членами группы Александра Романовича, а также с другими коллегами в Институте языкознания в группе А.А. Леонтьева, занимавшимися вопросами коммуникации и психолингвистики. Все это открыло мне целый мир науки, о существовании которого на Западе подозревали немногие. В числе тех, кого я встретил в Москве в том году, были А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, а также более молодые деятели науки, такие как А.Г. Асмолов, В.И. Голод и Б.С. Котик.

Времена, проведенные с Александром Романовичем, оставили у меня бесчисленное множество воспоминаний, но здесь я расскажу лишь о паре особо выделяющихся эпизодов. Первый произошел, когда Джером Брунер посетил Москву в декабре 1975 года. В числе сотни других слушателей я отправился в тот день на факультет психологии и пришел как раз в тот момент, когда Александр Романович и Джерри шли по коридору в лекционный зал. Я услышал, как Джерри спрашивал Александра Романовича, кто будет переводить его выступление. Александр Романович ответил, что он сам будет переводить. После того, как аудитория расселась, Александр Романович рассказал в своей вступительной речи о Джерри и передал ему слово. То, что произошло тогда, было демонстрацией уважения и восхищения между двумя главными фигурами в мировой науке, которая сопровождалась юмором. Джерри сказал примерно три предложения, Александр Романович перевел три предложения на русский. Они повторили эту схему еще несколько раз, а затем Джерри сказал три предложения, а Александр Романович пять — перевел то, что сказал Джерри, плюс дал дополнительные комментарии. Еще через несколько минут Джерри произнес три предложения, а Александр Романович — десять, включая семь предложений своих критических комментариев. Мне кажется, что Джерри так и не удалось озвучить до конца то, что он хотел, но это был богатый и запоминающийся интеллектуальный опыт для аудитории.

Все это делалось с большим уважением и мягкостью со стороны Александра Романовича, но оставляло Джерри, прекрасному оратору, мало шансов сказать то, что он хотел, а также вызывало некоторое недоумение с его стороны, так как он не знал, что говорилось по-русски. В последующие годы я несколько раз встречался с Джерри, и мы вновь вспоминали эту историю, которая доставила нам обоим большое удовольствие. Но главным для Джерри было его глубокое уважение к Александру Романовичу и восхищение им и его достижениями, включая новаторские исследования нарушений речи, нейропсихологии и межкультурной психологии. Благодаря неустанным усилиям Александра Рома-

новича познакомить мир с идеями Л.С. Выготского, который, как он скромно настаивал, вдохновлял его на все, что он когда-либо делал, эти достижения расширились и дальше.

Второй эпизод, который произвел на меня глубокое впечатление, связан с работой Александра Романовича врачом. В то время, когда технологию сканирования было трудно вообразить, он в попытке локализовать место травмы головного мозга сочинял блестящие концептуальные формулировки с высокоразвитыми клиническими методами, основанными на многолетнем опыте. Он, казалось бы, без особых усилий проводил свои оценки на клинических сессиях, параллельно комментируя все для окружающих его студентов. Это часто касалось пациентов, чьи эмоции могли взять над ними верх, когда они были разочарованы и встревожены тем, что не могли выполнить задачу, которую считали легкой до инсульта или черепно-мозговой травмы. Во время клинического сеанса, свидетелем которого я был 15 марта 1976 года, я записал в своей записной книжке, что женщина лет шестидесяти, перенесшая инсульт двумя месяцами ранее, рыдалась, потому что была очень расстроена отсутствием прогресса. Не теряя ни секунды, Александр Романович потянулся, схватил ее за руку и сказал несколько слов утешения, прежде чем вернулся к семинару.

Этот эпизод был, конечно, частью клинического семинара по нарушениям речи, но при этом стал уроком и о человеческом сострадании. Сочувственные жесты и слова Александра Романовича были искренними, и женщина это ясно чувствовала. Не будучи клиницистом, я не знаю, насколько распространены и успешны такие небольшие вмешательства, но наблюдать за тем, как Александр Романович делает это по-своему профессионально и с сочувствием, было очень трогательно. В тот день этот опыт был частью клинического семинара.

Этот эпизод также укрепил мою признательность Александру Романовичу за две его книги, которые будут читать спустя долгое время после появления технологии сканирования, позволяющей определить места повреждения головного мозга. Первая книга называется «Потерянный и возвращенный мир», вторая — «Ум мнемониста: Маленькая книжка о большой памяти». Последняя была опубликована на английском языке с предисловием Джерри Брунера, и обе книги окрестили первыми «неврологическими романами» Оливера Сакса, который впоследствии написал еще много работ в этом жанре. Эти два тонких тома подчеркивают необходимость изучения пациентов во всем их человеческом многообразии. Александр Романович намного опередил свое время, сформулировав идею о том, что к пациентам следует относиться как к человеческим существам, а не как к носителям симптомов. Это нашло отражение в его подходе к мозгу с точки зрения взаимодействующих функциональных систем и предположении, что специализированные исследования, сосредоточенные на узких проблемах, вряд ли увен-

чаются успехом, если мы не будем ценить более широкие проблемы человеческого бытия. И это должно быть частью образа порядочного, сострадательного клинициста.

Для меня подобные эпизоды давали представление о том, как Александр Романович относился к жизни. Особенно поразительно, что ему удалось со-

хранить эту человечность, перенеся множество испытаний в контексте войны и советской политики. В конце концов, он был одним из лучших примеров, с которыми я когда-либо сталкивался, того, как сочетать великий интеллект и сострадание, и по этим причинам он продолжает служить источником вдохновения и сегодня.

Информация об авторе

Верч Джеймс В., доктор психологических наук, профессор кафедры антропологии факультета гуманитарных и естественных наук, Вашингтонский университет в Сент Луисе, Сент Луис, США, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9477-0708>, e-mail: jwertsch@artsci.wustl.edu

Information about the author

James V. Wertsch, PhD, Professor, Department of Anthropology, Faculty of Arts and Sciences, Washington University in St. Louis, St. Louis, USA, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9477-0708>, e-mail: jwertsch@artsci.wustl.edu

Получена 22.07.2022

Принята в печать 25.08.2022

Received 22.07.2022

Accepted 25.08.2022

Некоторые воспоминания о Лурии

Лучано Мекаччи

Флорентийский университет, Флоренция, Италия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6409-3769>, e-mail: mecacil@gmail.com

Для цитаты: Мекаччи Л. Некоторые воспоминания о Лурии // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 3. С. 61–63. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180308>

Some Remembrances of Luria

Luciano Mecacci

University of Florence, Florence, Italy

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6409-3769>, e-mail: mecacil@gmail.com

For citation: Mecacci L. Some Remembrances of Luria. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 61–63. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180308>

В начале 1972 года я поехал в Москву, в Институт Общей и педагогической психологии (тогда так назывался нынешний Институт психологии РАО), для проведения исследовательской работы в Лаборатории психофизиологии индивидуальных различий под руководством Владимира Дмитриевича Небылицына. Мой интерес был строго психофизиологическим, и вместе с Владимиром Михайловичем Русаловым, ассистентом Небылицына, я изучал электроэнцефалографические изменения у человека во время задачи на внимание. В рамках моей учебной программы я также попросил организовать встречу с самыми известными советскими психологами того времени, и, к моей большой радости, у меня была возможность встретиться и пообщаться с выдающимися личностями, такими как А.Н. Леонтьев, Ф.В. Басин, А.А. Смирнов, В.П. Зинченко, Д.Б. Эльконин, Б.Ф. Ломов (с которым у меня также сложились личные отношения, когда я впоследствии учился в Институте психологии Академии наук, которым он руководил) и др. Эти встречи обычно были официально запланированы, и мне сообщали о них через Русалова.

С А.Р. Лурией встреча состоялась иначе. Я остановился в гостинице Академии наук, и однажды вечером мне позвонили; звонил сам Александр Романович и сказал мне, что будет рад встрече со мной. Однако в назначенный день и час я должен был приехать к нему домой (ул. Фрунзе, 13) и найти его водителя, который отвезет меня в санаторий, где тот отдыхал. Мне, тогда 25-летнему молодому человеку (рис. 1), было очень неловко оказаться перед этим

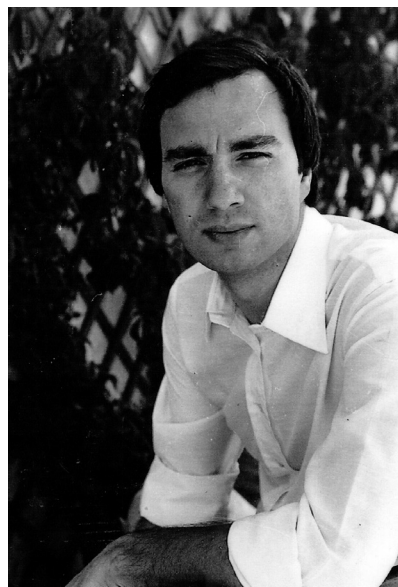


Рис. 1. Лучано Мекаччи (1972 г.)

всемирно известным ученым (А.Р. Лурии было 70 лет). Как только я приехал, мое беспокойство исчезло благодаря дружелюбию Александра Романовича. Сначала он объяснил мне, что этот санаторий раньше был дачей Павла Третьякова, известного коллекционера произведений искусства. Александр Романович спросил меня, знаю ли я, кто такой Третьяков, и, к счастью, я смог ответить утвердительно, потому что за несколько дней до этого был в Тре-

CC BY-NC

тьяковской галерее. Далее последовал еще один вопрос. Лурия спросил меня, нравятся ли мне картины Амедео Модильяни. И снова я без проблем ответил. Я сказал ему, что хорошо знаю Модильяни, потому что он родился в том же итальянском городе (Ливорно), что и я. После сдачи мной экзамена по истории искусства, мы начали говорить о психологии. А.Р. Лурия ценил исследования Небылицына в области психофизиологии, но в то время я не понимал, что подход Лурии к индивидуальным психологическим различиям был не совсем таким. Он познакомил меня с проблемой клинических случаев, попросив прочитать его книги «Ум мнемониста» и о случае Засецкого («Потерянный и возвращенный мир»). Именно по этому первому случаю мы начали проект по переводу его произведений на итальянский язык (рис. 2). Кроме двух вышеупомянутых «маленьких» книг, были переведены его курс лекций по психологии и сборник статей, редактировавшийся мной совместно с нейропсихологом Эдоардо Бизиаком (который уже некоторое время находился в Институте Бурденко и перевел книгу «Высшие корковые функции человека»). Кроме того, Лурия побудил меня написать краткую историю взаимосвязи нейрофизиологии и психологии в России. Книга вышла на итальянском языке в 1977 г., а затем была переведена на английский язык (Brain and History. The Relationship between Neurophysiology and Psychology in Soviet Research. New York: Brunner/Mazel, 1979). Лурия написал предисловие, что, очевидно, придало моей первой книге больший авторитет.

Я хотел бы отметить два общих аспекта научной деятельности А.Р. Лурии, оказавших особое влияние на мои экспериментальные и исторические исследования. Когда я приехал в Москву, я знал Выготского только как автора «Мышления и речи». Я ничего не знал об исторических проблемах, связанных с запретом педологии в 1936 году и с тем, что произведения Выготского можно было переиздавать, причем частично, только с 1956 года. Когда я проявил особый интерес к этим фактам, Лурия познакомил меня с Гитой Выгодской, дочерью великого психолога. Гита Львовна показала мне несколько оставшихся рукописных страниц «Мышления и речи» (эти страницы были позже фотокопированы для меня благодаря Владимиру Русалову), а также произведения, запрещенные в 1936 году. Мне открылся новый мир, которому я посвятил много лет. В 1990 году я выпустил первое в мире полное издание «Мышления и речи», в котором страница за страницей показаны изменения и сокращения, сделанные в русских изданиях 1956 и 1982 годов. Хотя эта работа была посвящена Гите Львовне, я также отдал дань уважения Лурии, который помог мне понять ценность Льва Выготского. Другой аспект касается представления об историческом развитии функций мозга — как функциональная организация мозга зависит от конкретных историко-культурных условий, в которых растет человек. На эту тему мною написано несколько статей и книг.

Я лично навещал Лурию в первом семестре 1972 г., затем зимой 1975 г. До его смерти в августе 1977 г. мы

вели непрерывную переписку, которую я ревностно храню до сих пор.

В дни, когда я не был занят своими экспериментами в Институте психологии, я ходил наблюдать, как Лурия анализирует свои клинические случаи в лаборатории нейропсихологии Института нейрохирургии имени Н.Н. Бурденко. Я не раз ходил к нему домой, потом мы вместе садились в переполненный троллейбус и, наконец, шли до больницы по снегу. Его энергия проявлялась даже в его быстрой походке, несмотря на возраст. С такой же решимостью он вкладывался в обследование своих пациентов, в то время как группа учеников и сотрудников старательно делала записи. Я понял, насколько важна личность врача и как Лурия мог подытожить десятилетия клинических и экспериментальных исследований в, казалось бы, простых вопросах. Для меня это был величайший урок, который я когда-либо получал.

Лурия был известен своей добротой и гостеприимством по отношению к иностранным студентам. Я много раз заходил на улицу Фрунзе обедать: иногда подавали простой борщ, иногда — изысканную русскую кухню. Я всегда с ностальгией вспоминаю, как

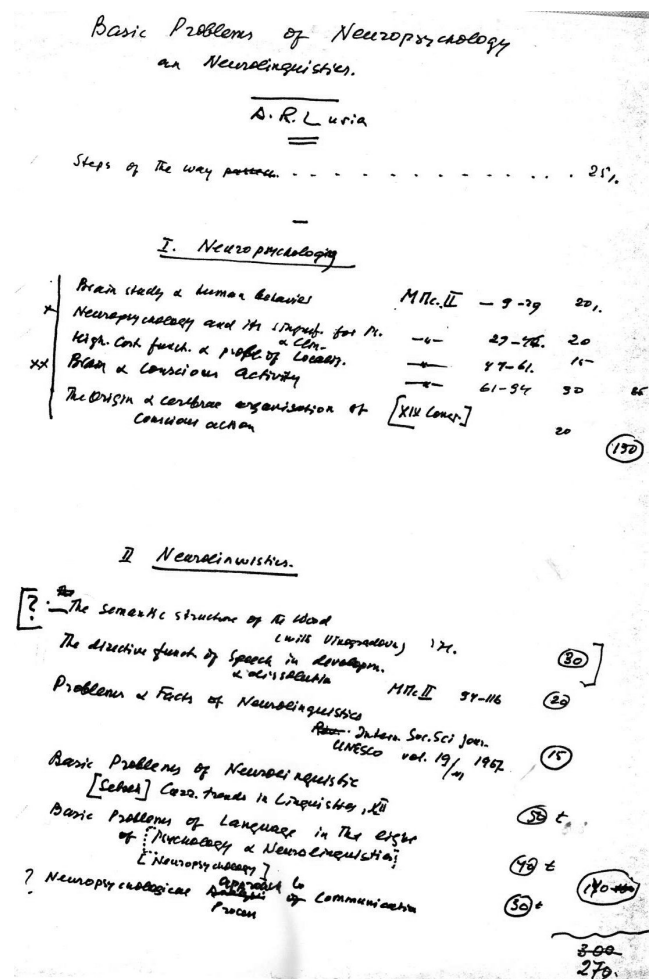


Рис. 2. Набросок автографа Лурии для сборника: Нейропсихология и нейролингвистика / Под ред. Э. Бизиака и Л. Мекаччи (Рим, 1974 г.)

его жена Лана Пименовна и дочь Елена Александровна готовили особенный узбекский обед (Лурия любил Узбекистан и особенно Самарканд). В 1992 году, когда я был в Сан-Диего (Калифорния), Майкл Коул рассказал мне, что Елена трагически погибла. Мы с Майком были сильно потрясены.

Во время одного из обедов я спросил Александра Романовича, что на самом деле означает термин «беспризорные». Он сказал мне, что они были чем-то вроде бездомных детей, но их история была очень сложной и еще не записанной. Он дал мне копию книги, которую редактировал в 1930 году («Речь и интеллект деревенского, городского и беспризорного ребенка»), что было для меня ценным подарком, поскольку книга была очень редкой. Я много лет думал об изучении явления беспризорности, следуя предложению Лурии. И после долгих исследований в 2019 году я наконец опубликовал свою книгу на эту тему. К моей большой радости,

вскоре эта книга будет издана и на русском языке. В предисловии я упомянул, как Лурия с задумчивым выражением лица подарил мне экземпляр своей драгоценной книги.

Всякий раз вспоминая свои встречи с Лурией, я не могу не вспомнить группу его верных учеников, то в лаборатории Бурденко, то в доме самого Александра Романовича на улице Фрунзе, особенно моих друзей Жанну Марковну Глозман, которой, к сожалению, уже нет с нами, и Татьяну Васильевну Ахутину.

И было радостно встретить их всех во Флоренции в 2002 году, когда я организовал международную конференцию памяти А.Р. Лурии: Жанна, Татьяна, Карл Левитин, Лена Московичюте, Майк Коул, Анне-Лизе Кристенсен, Эдоардо Бизиак, Джузеппе Коссу и многие другие нейропсихологи, на исследования которых большое влияние оказали работы выдающегося русского ученого.

Информация об авторе

Мекаччи Лучано, доктор философии, в прошлом штатный профессор общей психологии Флорентийского университета, Флоренция, Италия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6409-3769>, e-mail: mecacil@gmail.com

Information about the author

Luciano Mecacci, PhD, Former Tenured Professor of General Psychology, University of Florence, Florence, Italy, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6409-3769>, e-mail: mecacil@gmail.com

Получена 22.07.2022

Принята в печать 25.08.2022

Received 22.07.2022

Accepted 25.08.2022

Варианты нейропсихологического синдрома и этапы генеза концепции А.Р. Лурии о мозговой организации психических функций

Н.К. Корсакова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6550-2966>, e-mail: korsakova.nataly@gmail.com

Я.О. Вологодина

Национальный медицинский исследовательский центр нейрохирургии имени академика Н.Н. Бурденко
(ФГАУ «НМИЦН имени академика Н.Н.Бурденко» МЗ РФ), г. Москва, Российская Федерация;
Институт высшей нервной деятельности и нейрофизиологии Российской академии наук
(ФГБУ «ИВНД и НФ РАН»), г. Москва, Российская Федерация; Московский государственный
психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО «МГППУ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3196-588X>, e-mail: yana.vologdina@mail.ru

Статья посвящена одному из основных понятий отечественной нейропсихологии — понятию «нейропсихологический синдром», однозначно связанному с именем Александра Романовича Лурии. Ранее Лурия получил мировую известность благодаря работам, посвященным исследованию глубинных, неосознаваемых и даже табуированных личностью явлений психики. Это направление работы, близкое к психоаналитической парадигме, в конце 30-х годов XX века в СССР было прервано по идеологическим причинам. А.Р. Лурия переадресует область исследований связей между психикой и мозгом в такие разделы медицины, как неврология и нейрохирургия. Методом изучения данной проблемы становится синдромный подход к анализу нарушений психических функций при локальных поражениях головного мозга. До настоящего времени остаются недостаточно освещенными и систематизированными представления о причинах вариативности синдрома в рамках хрестоматийной типологии. В последние годы в связи с расширением областей применения нейропсихологической диагностики проблема правильного понимания и описания синдромов нарушений психических функций в луриевском подходе особенно актуальна. В статье проанализированы основные этапы развития представлений о нейропсихологическом синдроме в работах самого Александра Романовича Лурия, описаны основные факторы, детерминирующие вариативность синдромов нарушений высших психических функций.

Ключевые слова: нейропсихология, метод синдромного анализа, синдром, симптом, фактор, вариативность синдрома.

Для цитаты: Корсакова Н.К., Вологодина Я.О. Варианты нейропсихологического синдрома и этапы генеза концепции А.Р. Лурии о мозговой организации психических функций // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 3. С. 64–69. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180309>

Variants of Neuropsychological Syndrome and Stages of Genesis of A.R. Luria's Concept of the Brain Organization of Mental Functions

Natalya K. Korsakova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6550-2966>, e-mail: korsakova.nataly@gmail.com

Yana O. Vologdina

Burdenko Neurosurgery Center, Moscow, Russian Federation; Institute of Higher Nervous Activity and Neurophysiology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation; Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3196-588X>, e-mail: yana.vologdina@mail.ru

The article is dedicated to one of the basic concepts of Russian neuropsychology — the concept of the “neuropsychological syndrome”, uniquely associated with the name of Alexander Romanovich Luria. Earlier, A.R. Luria became world famous by virtue of his works devoted to the study of deep, unconscious, and even taboo phenomena of the psyche. This area of Luria’s work, which is close to the psychoanalytic paradigm, was interrupted in the late 1930s in the USSR for ideological reasons. A.R. Luria redirecting the field of research into the connections between the psyche and the brain to such sections of medicine as neurology and neurosurgery. The syndromic approach to the analysis of disorders of mental functions in local lesions of the brain becomes the method of studying this problem. To date, the ideas about the reasons for its variability within the textbook typology remain insufficiently covered and systematized. Recently, the problem of properly understanding and describing syndromes of mental disorders in the Lurian approach became especially relevant due to the expansion of neuropsychological diagnostic applications. This article analyzes the main stages in the development of the concept of the neuropsychological syndrome in the works of A.R. Luria. It also describes the main factors that determine the variability of the syndromes of disorders of brain function.

Keywords: neuropsychology, syndrome analysis method, syndrome, symptom, factor, syndrome variation.

For citation: Korsakova N.K., Vologdina Ya.O. Variants of Neuropsychological Syndrome and Stages of Genesis of A.R. Luria’s Concept of the Brain Organization of Mental Functions. *Kul’turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 64–69. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180309>

Введение

Нейропсихология и одно из ее основных понятий — понятие «нейропсихологический синдром» — в отечественной науке связаны с именем А.Р. Лурия.

Ранее А.Р. Лурия получил мировую известность благодаря работам, посвященным исследованию глубоких, неосознаваемых и даже табуированных личностью явлений психики. Особое место в этих исследованиях занимал созданный им метод изучения скрытых от прямого наблюдения феноменов психики [19; 28] — метод, который в разных модификациях преодолел пространство и время и используется в практике как lie detector. Это направление работы Лурия, близкое к психоаналитической парадигме, в конце 30-х гг. в СССР было прервано по идеологическим причинам.

Период 30-х — начала 60-х гг. 20 века в нашей стране был достаточно сложным для психологической науки в целом. В свое время И.П. Павлов говорил о том, что трудно положить непространственные представления психологии на пространственно организованную ткань мозга [1; 26]. Этот тезис был использован его учениками и последователями в 50-е годы, когда на психологию оказывалось определенное идеологическое давление и ставилась под вопрос возможность существования психологии как материалистической науки. При том, что связь между поведением и мозгом была очевидной, психические функции сводились к условным рефлексам, и психология как наука

лишалась собственно экспериментальной базы в изучении проблемы «психика и мозг».

В годы войны А.Р. Лурия работает в военном госпитале на Урале в Кисегаче. В результате в 1947 г. выходит книга «Травматическая афазия» [20]. Название книги воспринимается как чисто медицинское, чем А.Р. Лурия в каком-то смысле защищает психологическую науку, как бы переадресовав область исследований связей между психикой и мозгом в такие разделы медицины, как неврология и нейрохирургия. Тем не менее в книге расстройства речи описываются как синдромы нарушений ВПФ.

В 1962 г. проходит цикл публикаций по проблеме «Мозг и психические процессы», основные результаты исследований которого представлены в книге «Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга» [13, 14; 10]. После выхода этой книги впервые в отечественной науке появляется термин *нейропсихология*, обозначающий раздел психологического знания, обращенного к проблеме взаимосвязи психической деятельности человека, психики и мозга¹. Методом изучения данной проблемы становится синдромный подход к анализу нарушений психических функций при локальных поражениях головного мозга. Названная выше книга является своеобразным катехизисом нового знания, в котором в достаточно полном объеме представлены основные варианты нейропсихологических синдромов при локальных поражениях левой гемис-

¹ В зарубежной науке термин «нейропсихология» впервые появился в 1949 г. в работе канадского физиолога Дональда Хебба «The organization of behavior: a neuropsychological theory».

феры. В этих, ставших классическими, синдромах в основном представлены познавательные процессы (и нейропсихологические факторы, их обеспечивающие). Важно отметить, что впервые вводится понятие психологического фактора, который является составной частью различных психических процессов и одновременно обеспечивается работой определенных мозговых структур (позднее ученики Лурия называют этот фактор нейропсихологическим).

На этом этапе Лурия еще придерживается медицинской трактовки синдрома, т. е. понимания его как сочетания симптомов болезни, объединенного одной причиной [6]. При этом, оставаясь верен Выготскому, он показывает, что рассматривает психику как целое, исследуя ее не по одной психической функции, а во взаимосвязи психических функций [2].

Проблема личности на этом этапе работ Лурии специально не рассматривается.

Постепенно Александр Романович отходит от проблемы изучения когнитивных процессов, обращаясь к теме регуляции поведения человека. Интерес Лурии определяется таким направлением в изучении психической деятельности, как программирование психических процессов и контроль за их протеканием. Этот период соответствует времени появления в мировой науке и практике понятий, связанных с информатикой, и первых предвестников информационных технологий в виде создания больших ЭВМ. Лурия ищет ответ на задаваемые вопросы в работе лобных структур мозга.

На основе своих исследований Лурия показывает, что лобные доли полифункциональны, и выделяет три различных по специализации синдрома: задне-лобный (связанный с реализацией кинетического фактора), префронтальный (связанный с регуляцией психической деятельности, планами и программами поведения), медно-базальный (связанный с самосознанием в луриевском подходе) [9].

Несмотря на то, что варианты лобного синдрома были описаны, тайна лобных долей осталась нераскрытой [3]. До сих пор парадокс лобного синдрома состоит в отчетливой диссоциации между грубым нарушением произвольной регуляции деятельности и относительно сохранными сложными формами непроизвольной активности. Так, Лурия отмечал, что лобный больной, который не может заучить 10 слов, легко справляется с этой задачей, если ее выполняет сосед по палате. Именно на этом основании Лурия делает заключение о том, что лобные доли не являются «центральным аппаратом памяти».

После XVIII международного психологического конгресса в Москве, одним из ведущих направлений которого была проблема исследования памяти, А.Р. Лурия переходит к следующему этапу в развитии представлений о синдроме, этапу, который связан с изучением амнестического синдрома при патологии глубинных структур мозга. Принципиально важным в этот период было то, что нарушения памяти рассматривались А.Р. Лурия при поражении всего комплекса структур круга Пейпеца, что предполагало уход от локализации (в ее классическом понимании в концепции отечественной нейропсихоло-

гии) и переход к рассмотрению нарушений ВПФ при расстройствах совместно работающих зон мозга [5].

Представление о синдроме как совокупности нарушений ВПФ вследствие поражения целого контура мозговых структур находит свое отражение и в книге «Расстройства памяти при артериальных аневризмах передней соединительной артерии» [21].

На этом этапе впервые уделяется большое внимание не коре, а подкорковым образованиям, которые регулируют психические процессы, являющиеся, по сути, непроизвольными (через слеодообразования). Придавая особое значение роли подкорковых неспецифических структур мозга в формировании амнестического синдрома, Лурия позже осуществит пересмотр иерархии мозговых структур в отношении обеспечения и реализации психической деятельности в целом. В концепции о трех ФБМ к первому блоку будут отнесены именно глубинные образования мозга, а не лобные доли [17].

Первоначальное увлечение Лурии, как он сам говорил, глубинной психологией в начале профессиональной деятельности субъективно не было приостановлено, и Александр Романович постепенно возвращается к своей «первой любви», первоначальным интересам и издает такие книги, как «Маленькая книжка о большой памяти», второе название которой «Ум мнемониста», обращаясь к проблемам личности и ее внутреннего содержания [12], и «Потерянный и возвращенный мир», написанной в соавторстве с пациентом, дружеские отношения с которым сложились у Александра Романовича в период Второй мировой войны, и посвященной внутренней работе личности над восстановлением внутреннего пространственного восприятия мира, разрушенного вследствие огнестрельного ранения задних отделов левого полушария головного мозга [18].

В 60-е гг. в институте нейрохирургии имени Н.Н. Бурденко работала лаборатория нейропсихологии под руководством А.Р. Лурии. Не было для Александра Романовича более удачных и радостных дней, чем дни, когда он имел возможность лично обследовать больного. Ему нравилось проводить такие диалоги с пациентами, в которых пациент становился, по словам А.Р. Лурии, «...не кроликом нейропсихологического обследования, а его соучастником». Больным становилось лучше после беседы с профессором, они чувствовали себя как бы за пределами болезни, общение с профессором возвращало им человеческое лицо. Недаром после выписки из клиники, оказавшись в других городах, они присылали Александру Романовичу письма и благодарили за то внимание, которое он им оказал. Нередко, пытаясь проникнуть в глубины переживаний больных с поражением лобных долей, Лурия приглашал Б.В. Зейгарник, которая беседовала с больным «с помощью карандаша и листа бумаги», а сам Александр Романович при этом со стороны наблюдал за поведением и реакциями пациента в ответ на вопросы Блюмы Вульфовой. В сущности, речь шла об отношении пациента к ситуации обследования и ситуации болезни. Апофеозом данного этапа деятельности Александра Романовича

по праву можно считать второй том книги «Нейропсихология памяти», посвященной описанию отдельных больных [16]. Можно сказать, что в этой работе Лурия полностью уходит от синдрома в его классическом (медицинском) понимании к описанию синдрома отдельной личности.

Принимая во внимание то, что Лурия относился к синдрому как схеме, что неоднократно подчеркивал на страницах своей книги «Высшие корковые функции человека», следует отметить ряд важных детерминант, определяющих содержание синдрома, а именно:

1) совокупность основных расстройств нарушенных психических функций, определяющих полностью или незавершенность нейропсихологического синдрома в его классическом понимании;

2) наличие симптомов нарушений ВПФ, не имеющих отношения к данному типу синдрома в соответствии с классической схемой. Такие симптомы Лурия называл *симптомами по соседству*, имея в виду, прежде всего, продолженный рост опухоли в направлении прилежащих мозговых структур. На этом основании ученики и последователи Александра Романовича в своих работах долгое время проводили идею о возможности прогноза в отношении направления развития патологического процесса, подчеркивая, что тонкие функциональные расстройства, доступные нейропсихологическому исследованию, могли проявляться задолго до того, как нарушения в работе мозга регистрировались на морфологическом уровне [7];

3) масса мозга, вовлеченная в патологический процесс [8]. Важно учитывать, что при обширных поражениях мозга нейропсихологический синдром может усугубляться вследствие таких проявлений, как снижение уровня активности (вплоть до сонливости), повышенная истощаемость, дезориентированность пациента в месте, времени, своем состоянии вплоть до анозогнозии и анозодиафории. Особый интерес в данном случае представляют описанные изменения в работе мозга при краниофарингиомах, когда по мере развития общемозговых расстройств и возникновения симптомов со стороны ствола мозга, в частности нарушений дыхания, на ЭЭГ пациента регистрировалась дыхательная ритмика, т. е. регулирующая дыхания становилась функцией всего мозга. Эта работа была выполнена при жизни Лурии и под его непосредственным руководством и представлена в книге «Мозг и память» [25]. С большой вероятностью можно было предполагать, что мозг, на основе собственных афферентных структур, осуществляет саморегуляцию своего состояния, вовлекая в процесс дыхания те структуры, которые обычно этим не занимаются. Усугубляющее влияние таких проявлений на нейропсихологический статус больного подтверждалось обратным развитием синдрома по мере регресса общемозговой симптоматики;

4) функциональный статус структуры, находящейся в состоянии разрушения, за которым, очевидно, стоит общий режим работы мозга в условиях дефицита, например, защитного торможения;

5) индивидуальные особенности развития, включающие профиль латеральной организации, средовые

культурные особенности [24], степень автоматизации и интериоризации функции в онтогенезе, сферу профессиональных интересов, личностно-смысловые составляющие и т. д.

Отдельно хотелось бы сказать, что некоторые факты, описанные в рамках нейропсихологического синдрома в луриевской методологии, опередили развитие представлений о структуре и функциях в работе мозга, которые сейчас становятся очевидными в связи с использованием современных методов нейровизуализации. Появившиеся в последние годы данные о ретикуло-фронтальном комплексе структур объясняют описанный в 1977 г. Лурией в соавторстве с Т.В. Мельниковой вторичный лобный синдром при опухолях мозжечка [22]. Данные о специфических расстройствах речи при поражении таламуса, близкие к амнестической афазии [23], находят подтверждение в работе таламо-париетальных связей. Все это еще раз показывает неисчерпаемые возможности предложенного Лурией метода и делает его универсальным для оценки психического функционирования человека.

Сам А.Р. Лурия придавал большое значение именно синдромному подходу, нередко ссылался на высказывание Спинозы о том, что метод — мать науки. Однажды молодые сотрудники, желая польстить Александру Романовичу, спросили его, а кто же отец? Лурия усмехнулся и сказал, что отцом науки является факт. «Нейропсихолог, владея методом синдромного анализа, подобен криминалисту, расследующему факт преступления. Факт — это симптом нарушения отдельной ВПФ. Нейропсихолог собирает улики в виде других нарушений психических функций и выявляет фактор, который их объединяет. Важно, что в нейропсихологическом синдроме есть и алиби в виде сохранных звеньев в структуре психической деятельности. Именно внимание к факту и желание его понять определяет метод исследования». — Так впервые осенью 1976 года в санатории «Узкое» Александр Романович отчетливо определил бинарную структуру нейропсихологического синдрома, указывая на наличие в нем нарушенных и сохранных психических функций.

Заключение

В последние десятилетия область применения нейропсихологической диагностики существенно расширилась, и механическое использование луриевской схемы синдромов не может не беспокоить. Последнее приводит к гипердиагностике и особенно опасно при решении вопросов о работе мозга в детском и пожилом возрасте, а также в оценке нарушений ВПФ как реально наблюдаемых последствий психических и соматических (в том числе вируса ковида) заболеваний в виде отчетливых изменений в области нервно-психического функционирования. В связи с этим применение луриевского подхода требует осмысленного понимания синдрома во всем его многообразии.

Литература

References

1. Бабский Е.Б. И.П. Павлов. 1849–1936. М.: Государственное издательство медицинской литературы, 1949. 92 с. (Выдающиеся деятели отечественной медицины).
2. Выготский Л.С. Проблема развития высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. С. 364–383.
3. Гольдберг Э. Управляющий мозг: Лобные доли, лидерство и цивилизация. М.: Смысл, 2003. 335 с.
4. Зуева Ю.В., Корсакова Н.К. Нарушение когнитивных функций при изолированных инфарктах мозжечка (нейропсихологическое исследование) // Вестн. Моск. ун-та. 2002. Сер.14. № 2. С. 36–48.
5. Киященко Н.К. Нарушения памяти при локальных поражениях мозга. М.: Изд-во Московского ун-та, 1973. 103 с. (Нейропсихологические исследования).
6. Корсакова Н.К. Ковязина М.С. Новый взгляд на старую проблему: категория «синдром» в психологии // Национальный психологический журнал. 2015. № 2(18). С. 66–76.
7. Корсакова Н.К., Московичюте Л.И. Клиническая нейропсихология: учеб. пособие. М.: Изд-во Московского ун-та, 1988. С. 144.
8. Лешли К.С. Роль массы нервной ткани в функциях головного мозга. 1932.
9. Лурия А.Р. Варианты лобного синдрома (К постановке проблемы) // Функции лобных долей мозга / Под ред. А.Р. Лурия, Е.Д. Хомской. М.: Наука, 1982. С. 8–46.
10. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга: монография. М.: Изд-во Московского ун-та, 1962. 433 с.
11. Лурия А.Р. Лобные доли и регуляция поведения // Лобные доли и регуляция психических процессов / Под ред. А.Р. Лурия, Е.Д. Хомской. М.: Изд-во Московского ун-та, 1966. С. 7–38.
12. Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти (Ум мнемониста). М.: Изд-во Московского ун-та, 1968. 88 с.
13. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы: в 2 т. Т. 1. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. 479 с.
14. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы: в 2 т. Т. 2. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. 493 с.
15. Лурия А.Р. Нейропсихология памяти: в 2 т. Т. 1. Нарушения памяти при локальных поражениях мозга. М.: Педагогика, 1974. 312 с.
16. Лурия А.Р. Нейропсихология памяти: в 2 т. Т. 2. Нарушения памяти при глубинных поражениях мозга. М.: Педагогика, 1976. 192 с.
17. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие. М.: Изд-во Московского ун-та, 1973. 374 с.
18. Лурия А.Р. Потерянный и возвращенный мир (История одного ранения). М.: Изд-во Московского ун-та, 1971. 123 с.
19. Лурия А.Р. Сопряженная моторная методика и ее применение в исследовании аффективных реакций // Проблемы современной психологии / Под ред. К.Н. Корнилова. М.: ГИЗ, 1928. С. 1–55.
20. Лурия А.Р. Травматическая афазия. Клиника, семантика и восстановительная терапия. М.: АМН СССР, 1947. 367 с.
21. Лурия А.Р., Коновалов А.Н., Подгорная А.Я. Расстройства памяти в клинике аневризм передней соединительной артерии. М.: Изд-во Московского ун-та, 1970. 121 с.
22. Лурия А.Р. Мельникова Т.В. О вторичном лобном синдроме при поражениях задней черепной ямки.

1. Babskiy E.B. Pavlov I.P. 1849-1936. Moscow: Publ. Gosudarstvennoe Publ. meditsinskoy literatury, 1949. 92 p. (Prominent Russian medicine). (In Russ.)
2. Vygotskii L.S. Problema razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [The problem of the development of higher mental functions]. Moscow: Publ. APN RSFSR, 1960, pp. 364–383. (In Russ.)
3. Gol'dberg E. Upravlyayushchii mozg: Lobnye doli, liderstvo i tsivilizatsiya [The executive brain: frontal lobes and the civilized mind]. Moscow: Publ. Smysl, 2003. 335 p. (In Russ.)
4. Zueva Yu.V., Korsakova N.K. Narushenie kognitivnykh funktsii pri izolirovannykh infarktakh mozghechka (neiropsikhologicheskoe issledovanie) [Cognitive impairment in cerebellar infarcts]. *Vestnik Moskovskogo universiteta [Vestnik Moskovskogo universiteta]*, 2002. Vol. 14, no. 2, pp. 36–48. (In Russ.)
5. Kiyashchenko N.K. Narusheniya pamyati pri lokal'nykh porazheniyakh mozga [Memory disorders in local brain lesions]. Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta, 1973. 103 p. (In Russ.)
6. Korsakova N.K. Kovyazina M.S. Novyi vzglyad na staruyu problemu: kategoriya «sindrom» v psikhologii. [A new look at an old problem: the category of “syndrome” in psychology]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal]*, 2015, no. 2(18), pp. 66–76. (In Russ.)
7. Korsakova N.K., Moskovichyute L.I. Klinicheskaya neiropsikhologiya [Clinical neuropsychology]: uchebnoe posobie. Moscow: Publ. Moskovskogo un-ta, 1988, pp. 144. (In Russ.)
8. Lashley K.S. Rol' massy nervnoy tkani v funktsiyakh golovnoy mozga [The role of nerve tissue mass in brain functions], 1932. (In Russ.)
9. Luriya A.R. Varianty lobnogo sindroma (K postanovke problemy) [Variants of the frontal syndrome (To the formulation of the problem)]. In Luriya A.R. (eds.), *Funktsii lobnykh dolei mozga [Functions of the frontal lobes of the brain]*. Moscow: Publ. Nauka, 1982, pp. 8–46. (In Russ.)
10. Luriya A.R. Vysshie korkovye funktsii cheloveka i ikh narusheniya pri lokal'nykh porazheniyakh mozga [Higher cortical functions of man and their disturbances in local brain lesions]. Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta, 1962. 433 p. (In Russ.)
11. Luriya A.R. Lobnye doli i regulyatsiya povedeniya [Frontal lobes and regulation of behavior]. In Luriya A.R. (eds.), *Lobnye doli i regulyatsiya psikhicheskikh protsessov [Frontal lobes and regulation of psychological processes]*. Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta, 1966, pp. 7–38. (In Russ.)
12. Luriya A.R. Malen'kaya knizhka o bol'shoi pamyati (um mнемониста) [A Little Book about Big Memory (The Mind of the Mnemonist)]. Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta, 1968. 88 p. (In Russ.)
13. Luriya A.R. Mozg cheloveka i psikhicheskie protsessy [The human brain and mental processes]: v 2 t. Vol. 1. Moscow: Publ. APN RSFSR, 1963. 479 p. (In Russ.)
14. Luriya A.R. Mozg cheloveka i psikhicheskie protsessy [The human brain and mental processes]: v 2 t. Vol. 2. Moscow: Publ. APN RSFSR, 1963. 493 p. (In Russ.)
15. Luriya A.R. Neiropsikhologiya pamyati [Neuropsychology of memory]: v 2 t. Vol. 1. Narusheniya pamyati pri lokal'nykh porazheniyakh mozga [Memory Disturbances in Local Lesions of the Brain]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1974. 312 p. (In Russ.)
16. Luriya A.R. Neiropsikhologiya pamyati [Neuropsychology of memory]: v 2 t. Vol. 2. Narusheniya pamyati pri glubinnnykh porazheniyakh mozga [Memory Disturbances in Deep Lesions of the Brain]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1976. 192 p. (In Russ.)
17. Luriya A.R. Osnovy neiropsikhologii: uchebnoe posobie [Basics of neuropsychology]. Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta, 1973. 374 p. (In Russ.)

(К вопросу об использовании регулирующей роли речи для возможностей дифференциального диагноза псевдолобного и лобного синдромов) // Вопросы нейрохирургии. 1974. Вып. 4. С. 56–60.

23. *Лурия А.Р., Смирнов Н.А., Филатов Ю.М.* О речевых нарушениях после операций на левом зрительном бугре // Физиология человека. 1976. Том 3. № 3. С. 424–433.

24. *Микадзе Ю.В.* Нейропсихология детского возраста: учеб. пособие. СПб: Питер, 2021. 288 с.

25. Мозг и память / Н.К. Киященко, Л.И. Московичюте, Э.Г. Симерницкая, Т.О. Фаллер, Н.А. Филиппычева. М.: Изд-во Московского ун-та, 1975. 80 с.

26. *Павлов И.П.* Рефлекс свободы. СПб.: Питер, 2017. 432 с.

27. *Хомская Е.Д.* Нейропсихология: учебник. СПб.: Питер, 2021. 496 с.

28. *Luria A.R.* Nature of Human Conflicts or Emotion, Conflict and Will. N.Y.: Liveright-Inc-Publishers, 1933. 452 p.

29. *Schmahmann J.D.* The Cerebellum and Cognition // *Int. Rev. of Neurob.* 1997. Vol. 41. P. 575–598.

18. *Luriya A.R.* Poteryanniy i vozvrashchennyi mir (Istoriya odnogo raneniya) [The Man with a Shattered World]. Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta, 1971. 123 p. (In Russ.).

19. *Luriya A.R.* Sopryazhennaya motornaya metodika i ee primenenie v issledovanii affektivnykh reaktsii [The method of expressive motor reactions and its application in the study of affective traces]. In Kornilova K.N. (ed.), *Problemy sovremennoi psikhologii* [Problems of modern psychology]. Moscow: Publ. GIZ, 1928, pp. 1–55. (In Russ.).

20. *Luriya A.R.* Travmaticheskaya afaziya. [Traumatic aphasia]. Moscow: Publ. AMN SSSR, 1947, 367 p. (In Russ.).

21. *Luriya A.R., Konovalov A.N., Podgornaya A.Ya.* Rasstroistva pamyati v klinike anevrizm perednei soedinitel'noi arterii [Memory disorders in the clinic of aneurysms of the anterior connective artery]. Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta, 1970. 121 p. (In Russ.).

22. *Luriya A.R., Mel'nikova T.V.* O vtorichnom lobnom sindrome pri porazheniyakh zadnei cherepnoi yamki [Secondary 'frontal syndrome' in lesions of the posterior cranial fossa]. *Voprosy neirokhirurgii* [Burdenko's Journal of Neurosurgery]. 1974. Vol. 4, pp. 56–60. (In Russ.).

23. *Luriya A.R., Smirnov N.A., Filatov Yu.M.* O rechevykh narusheniyakh posle operatsii na levoi zritel'nom bugre [About speech disorders after operations on the left thalamus]. *Fiziologiya cheloveka* [Human Physiology] 1976. Vol. 3, no. 3, pp. 424–433. (In Russ.).

24. *Mikadze, Yu.V.* Neiropsikhologiya detskogo vozrasta: uchebnoe posobie [Neuropsychology of childhood]. Saint Petersburg: Publ. Piter, 2021. 288 p. (In Russ.).

25. Мозг и память [Brain and memory]. Н.К. Киященко, Л.И. Московичюте, Э.Г. Симерницкая, Т.О. Фаллер, Н.А. Филиппычева. Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta, 1975. 80 p. (In Russ.).

26. *Pavlov I.P.* Refleks svobody [The reflex of freedom]. Saint Petersburg: Publ. Piter, 2017. 432 p. (In Russ.).

27. *Khomskaia E.D.* Neiropsikhologiya: uchebnik [Neuropsychology]. Saint Petersburg: Publ. Piter, 2021. 496 p. (In Russ.).

28. *Luria A.R.* Nature of Human Conflicts or Emotion, Conflict and Will. New York.: Liveright-Inc-Publishers, 1933. 452 p.

29. *Schmahmann J.D.* The Cerebellum and Cognition. *Int. Rev. of Neurob.* 1997. Vol. 41, pp. 575–598.

Информация об авторах

Корсакова Наталья Константиновна, кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6550-2966>, e-mail: korsakova.natalya@gmail.com

Володина Яна Олеговна, медицинский психолог группы психиатрических исследований, Национальный медицинский исследовательский центр нейрохирургии имени академика Н.Н. Бурденко (ФГАУ «НМИЦ имени академика Н.Н. Бурденко» МЗ РФ), г. Москва, Российская Федерация; научный сотрудник лаборатории общей и клинической нейрофизиологии, Институт высшей нервной деятельности и нейрофизиологии Российской академии наук (ФГБУ «ИВНД и НФ РАН»), г. Москва, Российская Федерация; старший преподаватель факультета консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3196-588X>, e-mail: yana.vologdina@mail.ru

Information about the authors

Natalya K. Korsakova, PhD in Psychology, Associate Professor, researcher, Chair of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6550-2966>, e-mail: korsakova.natalya@gmail.com

Yana O. Vologdina, Clinical Neuropsychologist, Psychiatric Research Department, Burdenko Neurosurgery Center, Moscow, Russian Federation; researcher, Department of common and clinical neurophysiology, Institute of Higher Nervous Activity and Neurophysiology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation; Senior Lecturer, Faculty of Counselling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3196-588X>, e-mail: yana.vologdina@mail.ru

Получена 08.08.2022

Принята в печать 25.08.2022

Received 08.08.2022

Accepted 25.08.2022

Возможности методов нейровизуализации и нейростимуляции для развития теории системной динамической локализации высших психических функций

Я.Р. Паникратова

Научный центр психического здоровья (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5698-4251>, e-mail: panikratova@mail.ru

Р.М. Власова

Университет Северной Каролины, г. Чапел-Хилл, США
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6455-8949>, e-mail: rosavlas@gmail.com

И.С. Лебедева

Научный центр психического здоровья (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0649-6663>, e-mail: irina.lebedeva@ncpz.ru

В.Е. Сеницын

Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В.Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5649-2193>, e-mail: vsini@mail.ru

Е.В. Печенкова

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация;
Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В.Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3409-3703>, e-mail: evp@virtualcoglab.org

Теория системной динамической локализации высших психических функций была разработана Л.С. Выготским и А.Р. Лурией на основе данных, полученных с помощью оригинального метода — синдромного анализа нарушений высших психических функций у пациентов с локальными поражениями головного мозга. В период разработки этой теории аппаратные методы изучения головного мозга еще только зарождались. Хотя в более поздние годы А.Р. Лурия и его ученики указывали на важность применения таких методов для дальнейшего развития отечественной нейропсихологии, они до сих пор редко используются в работах последователей этих ученых. В данной статье мы обсудим возможности применения неинвазивных и наиболее доступных в России методов нейровизуализации (структурная, диффузионно-взвешенная и функциональная магнитно-резонансная томография) и нейростимуляции (транскраниальная магнитная стимуляция) для ответов на интересующие нейропсихологов исследовательские вопросы, а также опишем возможные планы нейропсихологических исследований с участием пациентов с локальными поражениями головного мозга и здоровых людей.

Ключевые слова: нейропсихология, Лурия, нейровизуализация, нейростимуляция, теория системной динамической локализации ВПФ, структурная МРТ, диффузионно-взвешенная МРТ, функциональная МРТ, транскраниальная магнитная стимуляция.

Финансирование. Работа выполнена в рамках гос. задания МНОЦ МГУ по теме 121061800148-2.

Благодарности. Авторы благодарят Т.В. Ахутину и Е.Г. Абдуллину за плодотворное обсуждение изложенных в статье идей.

Для цитаты: Паникратова Я.Р., Власова Р.М., Лебедева И.С., Сеницын В.Е., Печенкова Е.В. Возможности методов нейровизуализации и нейростимуляции для развития теории системной динамической локализации высших психических функций // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 3. С. 70–80. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180310>

Scope and Perspectives of Neuroimaging and Neurostimulation to Develop the Theory of Systemic and Dynamic Localization of Higher Mental Functions

Yana R. Panikratova

Mental Health Research Center, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5698-4251>, e-mail: panikratova@mail.ru

Roza M. Vlasova

University of North Carolina, Chapel Hill, the USA
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6455-8949>, e-mail: rosavlas@gmail.com

Irina S. Lebedeva

Mental Health Research Center, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0649-6663>, e-mail: irina.lebedeva@ncpz.ru

Valentin E. Sinitsyn

Medical Research and Education Center of Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5649-2193>, e-mail: vsini@mail.ru

Ekaterina V. Pechenkova

HSE University, Moscow, Russia; Medical Research and Education Center of Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3409-3703>, e-mail: evp@virtualcoglab.org

The theory of systemic and dynamic localization of higher mental functions by Lev Vygotsky and Alexander Luria was based on the data obtained via an original method, syndrome analysis of deficits of higher mental functions in patients with local brain injury. When this theory was being constructed, technical methods for brain investigation were only in their early stages. Although in later years Luria and his disciples pointed out that such methods were prominent for further development of Soviet/Russian neuropsychology, they are still rarely used by the followers of these scientists. In this article, we focus on neuroimaging and neurostimulation methods that are both noninvasive and the most accessible in Russia: structural, diffusion-weighted, and functional magnetic resonance imaging, as well as transcranial magnetic stimulation. We discuss their scope and perspectives for addressing research questions in neuropsychology and describe possible designs for neuropsychological studies in patients with local brain injury and healthy individuals.

Keywords: neuropsychology, Luria, neuroimaging, neurostimulation, theory of systemic and dynamic localization of higher mental functions, structural MRI, diffusion-weighted MRI, functional MRI, transcranial magnetic stimulation.

Funding. The reported study was supported by the state assignment for Medical Research and Education Center of Lomonosov Moscow State University, project 121061800148-2.

Acknowledgements. The authors are grateful to Tatiana Akhutina and Ekaterina Abdullina for the fruitful discussion of the ideas presented in the article.

For citation: Panikratova Ya.R., Vlasova R.M., Lebedeva I.S., Sinitsyn V.E., Pechenkova E.V. Scope and Perspectives of Neuroimaging and Neurostimulation to Develop the Theory of Systemic and Dynamic Localization of Higher Mental Functions. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 70–80. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180310>

Введение

Нейропсихология как отрасль научного знания начала формироваться задолго до второй половины XX в., когда стали активно развиваться технические средства изучения строения и функционирования головного мозга. В течение долгого времени исследова-

телям были доступны в основном методы, связанные с локальными поражениями мозга, — как в экспериментах на животных, так и в ходе клинических наблюдений за пациентами, точное расположение поражений у которых определялось уже *post mortem*. С 1930-х гг. в арсенал ученых также добавилось внутриоперационное картирование по методике У. Пенфилда.

Одним из ключевых теоретических вопросов нейрпсихологии была и является проблема локализации психических процессов в головном мозге человека. Важным этапом ее разработки стала теория системной динамической локализации (ТСДЛ) высших психических функций (ВПФ), предложенная в рамках отечественной нейрпсихологии Л.С. Выготским и А.Р. Лурией. Она стала ответом на полемику ученых XVIII—XIX вв. — представителей узкого локализационизма и эквивалентности: первые предлагали непосредственно соотносить отдельные психические процессы (или «способности») с мозговыми «центрами», а вторые настаивали на равнозначности вклада различных областей мозга в психические процессы. Ни одна из этих точек зрения не могла непротиворечиво объяснить накапливающиеся эмпирические данные [см. обзор: 6].

ТСДЛ также основана на данных, полученных на модели локальных поражений мозга человека. Их расположение обычно определялось прижизненно на основе относительного расположения повреждений черепа при проникающих ранениях или по результатам нейрохирургического вмешательства. Однако в этой теории были пересмотрены понятие функции (того, что подлежит локализации) и принципы ее локализации. Также было введено понятие ВПФ — сложных самоорганизующихся процессов в деятельности человека (мышление, речь, восприятие и др.), опосредованных знаками, произвольных и имеющих социальное происхождение. ТСДЛ строится на двух основных принципах.

Принцип системности предполагает, что каждая ВПФ является функциональной системой, состоящей из совокупности звеньев, каждое из которых вносит собственный вклад в реализацию ВПФ и обеспечивается работой определенных мозговых структур. Следовательно, ВПФ может нарушаться при дефиците в функционировании любого ее звена, а характер нарушений зависит от локализации поражения. Звено ВПФ, т. е. структурно-функциональная единица, характеризуемая определенным типом функционирования определенной зоны мозга, получило название нейрпсихологического фактора. Таким образом, основная задача нейрпсихологии в рамках ТСДЛ уточняется через понятие ВПФ и представляет собой изучение их мозговой организации, т. е. вклада различных областей и структур головного мозга в обеспечение звеньев ВПФ.

С принципом системности тесно связан основной метод отечественной нейрпсихологии, разработанный А.Р. Лурией, — синдромный анализ, на основе которого и получены данные, лежащие в основе ТСДЛ. Он заключается в том, что обследуемому предлагается набор задач, направленных на изучение комплекса психических процессов, затем проводится качественная квалификация нейрпсихологических симптомов (нарушений ВПФ) с целью обнаружения общего основания (фактора), патологическое изменение которого объясняет происхождение этих симптомов. Нарушение фактора и обусловленное им закономерное сочетание симптомов представляет со-

бой нейрпсихологический синдром. Пока аппаратные методы диагностики поражений мозга не были доступны, но данные о соотношении поражений с нарушением звеньев ВПФ уже были накоплены, синдромный анализ использовался для топической диагностики — определения расположения поражения (например, для планирования операций) и для функционального диагноза — квалификации состояния ВПФ, в частности, определения иерархической структуры нарушений. Сейчас синдромный анализ используется в практике и исследованиях только для функционального диагноза.

Принцип системности можно проиллюстрировать на примере функциональной роли некоторых областей головного мозга в обеспечении речи у правшей [2; 6; 12]. Левая нижняя лобная извилина связана с моторным и синтаксическим программированием речи; левые лобные области, расположенные впереди от нее, — с созданием замысла высказывания, построением внутрениречевой схемы предложения и текста. Задняя часть верхней височной извилины обеспечивает фонематический анализ и синтез; средняя височная извилина — достаточный объем слухоречевой памяти, выбор звуковой формы слова; задненижние височные области — хранение зрительных образов слов; нижние отделы постцентральной извилины — кинестетические аспекты артикуляции; височно-теменно-затылочные области — понимание логико-грамматических конструкций, выбор значений слов. Правое полушарие в большей степени участвует в реализации прагматических аспектов речи (например, понимание контекста [1]). Роль подкорковых структур связана с обеспечением энергетических аспектов речи: темпа, фонации, речевой активности.

Второй принцип, сформулированный в рамках ТСДЛ, — принцип динамической организации ВПФ, — предполагает, что ВПФ и обеспечивающие их мозговые функциональные системы могут перестраиваться. Во-первых, структура ВПФ изменяется в онтогенезе и по мере автоматизации. Например, у первоклассника письмо нагружает зрительные и зрительно-пространственные, моторные, слуховые и кинестетические функции, а у старшеклассника технические операции автоматизируются и максимальная нагрузка падает на смысловую организацию содержания письма [3]. Во-вторых, ВПФ могут перестраиваться в зависимости от условий и способа выполнения задачи за счет своих вариативных звеньев, которые выделяются в структуре ВПФ наряду с инвариантными (постоянными, критически важными). Например, понимание речи собеседника в ситуации, когда рядом множество людей громко говорят на свои темы, требует отторгивания интерферирующих сообщений, а в спокойной обстановке этот дополнительный механизм для понимания речи не требуется. В-третьих, возможность перестройки ВПФ существует при поражениях головного мозга [11]. При внутрисистемных перестройках ВПФ начинает осуществляться с опорой на сохраненные ее звенья: например, нарушения письма из-за дефицита фонематического анализа и синтеза могут

частично компенсироваться за счет кинестетического звена (проговаривание вслух). Межсистемные перестройки предполагают, что в ВПФ включаются звенья из других функциональных систем: например, для восстановления зрительного восприятия букв может использоваться актуализация их моторного образа.

Проследивание динамических перестроек мозговой организации ВПФ требует сравнения структурных и функциональных характеристик мозга у одного и того же человека в ходе прижизненного лонгитюда или хотя бы между группами людей, у которых предполагаемая перестройка осуществилась или нет. До разработки неинвазивных методов изучения мозга это было невозможно.

Развитие таких методов должно было существенным образом обогатить нейропсихологию. Как пишет Е.Д. Хомская, «В экспериментальной нейропсихологии по инициативе А.Р. Лурии было создано еще одно новое направление, которое можно обозначить как психофизиологическое. <...> А.Р. Лурия считал важнейшей задачей создание “психологически ориентированной физиологии”, т. е. психофизиологии, изучающей сложные сознательные произвольно регулируемые формы психической деятельности» [10, с. 25]. Так, А.Р. Лурия и Е.Д. Хомская применяли в своих исследованиях электроэнцефалографию. Также Е.Д. Хомская отмечала, что дальнейшая разработка проблем отечественной нейропсихологии связана с «...такими моментами, как развитие современных аппаратных методов диагностики локальных поражений головного мозга (компьютерной томографии, методов ядерно-магнитного резонанса и др.)» [10, с. 23].

Однако на протяжении долгого времени методы нейровизуализации, на которые указывала Е.Д. Хомская, играли для нейропсихологии исключительно техническую роль по уточнению индивидуального расположения локальных поражений (и заодно сняли со специалистов задачу проведения топической диагностики). Исследовательские возможности этих методов за 45 лет после смерти А.Р. Лурии так и остались практически не востребуемыми со стороны ТСДЛ и все еще недостаточно интегрированы в отечественную нейропсихологию.

Далее мы рассмотрим возможности применения методов нейровизуализации и нейростимуляции в нейропсихологических исследованиях. Мы сконцентрируемся на неинвазивных методах, наиболее доступных в России и представляющих нам наиболее важными для развития ТСДЛ: магнитно-резонансная томография (МРТ: структурная (сМРТ), диффузионно-взвешенная (дМРТ)), функциональная (фМРТ) и транскраниальная магнитная стимуляция (ТМС). Мы обсудим возможные планы (дизайны) исследований с участием пациентов с локальными поражениями головного мозга и здоровых людей, которые могут информировать нейропсихологическую теорию в различных ее аспектах.

Структурная МРТ

Структурная МРТ позволяет получить изображения мозга, на которых его ткани (серое и белое вещество, спинномозговая жидкость) различаются по интенсивности пикселей и вокселей¹ на серой шкале благодаря разным магнитным характеристикам водорода в составе разных молекул. С помощью сМРТ локализация поражения может быть определена с точностью до долей миллиметра, поэтому ни одно новое описание важного с точки зрения нейропсихологии клинического случая не обходится без сМРТ [29]. Примечательно также, что сМРТ добавляет много новой информации к пониманию классических случаев. Так, анализ МР-изображений препаратов головного мозга двух знаменитых пациентов П. Брока показал, что поражения у них распространялись не только на область левой нижней лобной извилины (зона Брока), но и на островковую кору и верхний продольный пучок [20].

Аналогичные данные о роли поражений в островке в нарушении порождения речи были получены и другим методом, который является естественным продолжением нейропсихологических исследований на традиционной модели локальных поражений на новом техническом уровне. Этот метод — воксельное сопоставление поражения и симптома (voxel-based lesion-symptom mapping, VLSM [14]) — позволяет соотнести количественные нейропсихологические данные с данными о локализации поражения в больших группах пациентов. Изображения сМРТ вручную или автоматически размечаются так, что получается бинарная трехмерная маска мозга, в которой воксели, соответствующие здоровой ткани мозга, имеют значение 0, а пораженной — 1. Далее проводится статистический анализ для каждого вокселя: группа пациентов, у которых он поврежден, сравнивается по нейропсихологическому показателю с группой, не имеющей повреждений. В итоге может быть сделан вывод о том, поражение каких областей мозга вносит вклад в тяжесть интересующего симптома. В VLSM также разработана процедура проверки того, поражение какой из двух областей мозга является первичным для возникновения симптома, поскольку, особенно при сосудистых поражениях, соседние структуры часто поражаются сочетанно (например, нижняя лобная извилина и островок), что может привести к неверным выводам. Так, в полном соответствии с данными сМРТ на препаратах мозга пациентов Брока, методом VLSM на большой группе пациентов было показано, что поражение нижней лобной извилины само по себе приводит к нарушениям беглости речи с гораздо меньшей вероятностью, чем поражения в переднем островке, которые так долго оставались невыявленными [14].

Структурная МРТ может применяться и в исследованиях интактного мозга. Здесь может быть

¹ Воксел — базовый элемент трехмерного МР-изображения мозга.

использован такой метод, как морфометрия. Самые технически простые, но трудоемкие для специалиста методики заключаются в ручной сегментации структур мозга по МР-изображениям с последующим анализом их объема. Повоксельная морфометрия (voxel-based morphometry), позволяющая оценить объем серого и белого вещества в каждом вокселе, полностью автоматизирована и была долгое время популярна из-за относительной простоты выполнения, но она подвергается серьезной критике из-за искажений результатов, связанных с возможностью недостаточной хорошей пространственной корегистрации изображений мозга друг к другу, а также невозможностью понять причину межгрупповых различий: атрофия ткани, наличие большего количества борозд, увеличение площади извилин или же толщины коры [15; 36]. Эти ограничения позволяют преодолеть поверхностная морфометрия (surface-based morphometry), оценивающая толщину, площадь и складчатость различных областей коры. Существуют также методы анализа объема подкорковых структур [24].

Возможными планами исследований с применением морфометрии являются корреляционные, предполагающие поиск связей морфометрических показателей с нейропсихологическими. Например, было показано, что объем серого вещества и складчатость коры в вентромедиальной, вентролатеральной и дорсолатеральной префронтальной коре предсказывали состояние трех компонентов регуляторных функций соответственно — общего, переключения и рабочей памяти [34]. Также возможны экспериментальные планы исследований, в которых объем структуры измеряется до и после воздействия: обучения, направленного на развитие интересующей функции в экспериментальной группе, и других занятий в контрольной группе. Например, было показано, что тренировки рабочей памяти увеличивают складчатость коры в теменных областях [37].

Диффузионно-взвешенная МРТ

Данный метод основан на измерении направления диффузии молекул воды в тканях головного мозга в условиях магнитного поля при проведении МРТ. Поскольку волокна белого вещества организованы в сонаправленные пучки, в них диффузия молекул воды будет происходить преимущественно вдоль, а не поперек волокон. Самая простая математическая модель для описания диффузии воды в тканях — тензорная², она же и дает название одному из вариантов дМРТ — диффузионно-тензорная МРТ. В рамках этой модели диффузия описывается тремя собственными векторами (направление

диффузии) и тремя собственными значениями (величина диффузии в определенном направлении). Эти показатели или их комбинации могут нести информацию о состоянии белого вещества головного мозга. Так, аксиальная диффузия — значение самого большого вектора — отражает диффузию вдоль нервных волокон, снижается при повреждении аксонов и возрастает по мере созревания мозга в онтогенезе. Радиальная диффузия — среднее двух векторов с меньшими значениями — описывает поперечно направленную диффузию и чувствительна к процессу миелинизации; ее величина снижается в онтогенезе и увеличивается при нейродегенеративных заболеваниях. Показатель фракционной анизотропии отражает степень анизотропности (неоднородности направлений) диффузии молекул воды в каждом вокселе³ и чувствителен к любым изменениям в белом веществе, но при этом является неспецифическим; для точной его интерпретации необходим учет показателей радиальной и аксиальной диффузии [13]. Модели диффузии позволяют проводить трактографию — 3D-реконструкцию трактов белого вещества.

Использование дМРТ позволяет дополнить структурно-функциональную модель мозга, существующую в рамках ТСДЛ, данными о функциональной роли трактов белого вещества. Это может быть сделано с помощью соотнесения повреждений трактов с нейропсихологическими симптомами [26] или анализа корреляций показателей состояния белого вещества в определенных трактах и нейропсихологических показателей у здоровых испытуемых [28]. Проблеме вклада структурных связей мозга в обеспечение психических процессов в отечественной нейропсихологии уделялось недостаточно внимания (за исключением роли мозолистого тела в межполушарном взаимодействии при реализации различных ВПФ [например: 5]). Это может быть связано с тем, что в период создания ТСДЛ были недоступны методы индивидуального исследования трактов белого вещества при жизни, а их выявление в посмертных препаратах было трудоемким и требующим высокой квалификации. Однако именно тракты белого вещества являются инфраструктурой, позволяющей отдельным структурам серого вещества объединяться в функциональные системы. Поражение трактов и даже отдельных их сегментов приводит к определенным симптомам (например, семантические парафазии при поражении нижнего лобно-затылочного пучка и фонологические парафазии при поражении дугообразного пучка [21]), поэтому исследование структурно-функциональной организации белого вещества не должно оставаться за рамками нейропсихологических исследований.

² Более сложные модели диффузии, например, функция распределения ориентации диффузии, позволяют преодолеть ограничения тензорной модели [22].

³ Диффузия считается изотропной, если собственные значения практически равны между собой, и анизотропной, если одно из значений выше остальных.

Функциональная МРТ

Функциональная МРТ — метод функционального картирования головного мозга, обладающий достаточно высоким пространственным разрешением (обычно 2–3 мм). Он основан на явлении нейроваскулярного сопряжения, благодаря которому усиление метаболизма нейронов при их активации приводит к увеличению локального мозгового кровотока и изменению соотношения окси- и дезоксигемоглобина в венозной крови. Последнее может быть зафиксировано МР-томографом в виде локального изменения релаксационных свойств крови при МРТ, что приводит к изменениям интенсивности пикселей и вокселей на T2*-взвешенных изображениях. Эта методика получила название BOLD (blood oxygenation level dependent — зависимость от уровня оксигенации крови) фМРТ.

Наиболее частое применение фМРТ в научных исследованиях — изучение мозговой активации здоровых людей при выполнении задач. Особый интерес для нейропсихологии представляет разработка задач, нагружающих определенные нейропсихологические факторы, — этого до сих пор не делалось. Для получения активации, специфической для каждого психического процесса, необходимо использовать как минимум две задачи, основную и контрольную. Контрольное условие должно отличаться от основного лишь по содержанию изучаемого процесса: например, основным условием задачи для изучения семантической обработки речи может быть чтение предложений, а контрольным — чтение слогов; или прослушивание аудиокниги в качестве основного условия и той же записи, прокрученной задом наперед, в качестве контрольного условия [9].

Значимыми для нейропсихологии возможностями фМРТ являются изучение возрастных изменений [например: 30] и индивидуальных особенностей мозгового обеспечения ВПФ. Важность второго обусловлена большой межличностной вариативностью локализации ВПФ (например, речь [23], регуляторные функции [33]).

В рамках ТСДЛ, фМРТ позволяет выявить функциональные сети, включающие инвариантные и вариативные звенья ВПФ. Однако в отличие от исследований на модели поражения с применением сМРТ и дМРТ, инвариантные звенья по данным активации вычленивать трудно, поскольку само по себе наличие локальной активации не свидетельствует о том, что эта активация необходима для реализации функции. Для выявления инвариантных звеньев используется, в частности, комбинированный анализ задач: обследуемому предлагается выполнить несколько задач, направленных на изучение одного и того же психического процесса, и инвариантные компоненты, предположительно, будут присутствовать на всех картах активации [9]. Например, общие компоненты активации для задач, нагружающих оттормаживание [17; 25], обнаруживаются в левой дорсолатеральной префронтальной и правой островковой коре, поясной и нижних лобных извилинах. Активация в левой вер-

темовидной извилине только в тесте Струпа может быть связана с необходимостью распознавания слов, а активация компонентов вентральной сети внимания только в задаче Go/No-go — с необходимостью детекции неожиданного важного стимула.

Помимо активации мозга, фМРТ предоставляет важнейшую для нейропсихологии возможность изучения функциональных связей (ФС), с помощью которых отдельные области головного мозга «...становятся звеньями единой функциональной системы» [7, с. 78]. В ТСДЛ идея о функциональной интеграции различных областей головного мозга является ключевой: «...высшие психические функции могут существовать только благодаря взаимодействию высоко дифференцированных мозговых структур, каждая из которых вносит свой специфический вклад в динамическое целое и участвует в функциональной системе на своих собственных ролях» [6, с. 33]. Синдромный анализ, в отличие от фМРТ, не позволяет выявить изменение ФС между звеньями функциональной системы, а лишь дает возможность предположить нарушение ФС из-за дефицита определенного звена.

Технически ФС по фМРТ определяются как мера статистической взаимосвязи (корреляции) низкочастотных (<0,1 Гц) колебаний BOLD-сигнала в различных областях мозга и подкорковых структурах. ФС могут изучаться не только при выполнении задачи, но и в состоянии покоя — в этом случае, предположительно, анализируется так называемая «внутренняя» (intrinsic) функциональная архитектура мозга. Так, на основе данных фМРТ покоя выделяются такие сети, как фронто-париетальная, дефолтная, дорсальная и вентральная сети внимания [38]. Для нейропсихологии здесь наиболее интересен поиск ассоциаций между результатами обследования вне томографа и показателями ФС в покое. Например, было показано, что ФС дорсолатеральной префронтальной коры с различными областями мозга ассоциированы с состоянием переключения, оттормаживания и вербального компонента регуляторных функций [32]. Аналогичным образом могут анализироваться корреляции нейропсихологических параметров с показателями ФС или активации при выполнении задачи. Также перспективным представляется использование в одном и том же исследовании сМРТ у пациентов с поражениями мозга для выявления областей, критически важных для реализации определенной функции, и затем фМРТ в группе нормы для выявления ФС этих областей (lesion network mapping [16]).

Исследования активации или ФС при выполнении задачи и ФС в покое могут проводиться и на выборке пациентов с локальными поражениями мозга — с целью изучения компенсаторных перестроек структурно-функциональной организации мозга при развитии патологии или в ходе нейропсихологической реабилитации. Идеальный вариант таких исследований предполагает лонгитюдный дизайн: последующие данные должны быть получены в одних и тех же условиях для каждого пациента до, в процессе и после реабилитации или до и после начала болезни.

Поскольку второй вариант можно реализовать только в условиях масштабных скрининговых исследований, более осуществимым дизайном исследования становится сопоставление активации или ФС в клинической группе с соответствующими показателями в группе нормы, а также поиск корреляций между нейрофизиологическими и нейропсихологическими показателями [35].

ТМС

Метод ТМС определяется воздействием переменного магнитного поля, генерируемого специальной катушкой (coil), на выбранную область головного мозга. Глубина воздействия составляет до 2–3 см, с применением определенных катушек — до 6 см. Для выбора области воздействия могут использоваться данные сМРТ и фМРТ. В зависимости от параметров стимуляции в данной области происходит фасилитация или угнетение нейронной активности. Возможно даже получение так называемого виртуального поражения определенного участка мозга у здорового человека — нарушения функции стимулируемого участка, которое похоже на симптомы настоящего поражения, но длится всего несколько секунд и полностью обратимо [4]. Пока непосредственный эффект ТМС (тормозный или возбуждающий) сохраняется, исследователь может сравнить выполнение заданий с тем, как тот же самый человек выполнял похожие задания без стимуляции, при стимуляции другой области мозга или при плацебо-стимуляции (sham), которая воспроизводит звуковые и тактильные ощущения от ТМС, но не воздействует на мозг [4].

Также интерес для нейропсихологии могут представлять исследования, демонстрирующие улучшение выполнения задач у здоровых людей под воздействием ТМС [18] и возможности терапии когнитивных нарушений при локальных поражениях головного мозга [31].

Общее обсуждение и выводы

Как видно из приведенного краткого обзора, методы нейровизуализации и нейростимуляции могут успешно служить задаче изучения мозговой организации ВПФ как многокомпонентных функциональных систем с инвариантными и вариативными звеньями и дополнять информацию, которую нейропсихолог может получить посредством синдромного анализа, с точки зрения мозговых явлений. Данные методы могут использоваться и для решения более частных задач нейропсихологии — изучения структурно-функциональных перестроек ВПФ в онтогенезе, при локальных поражениях мозга или в результате нейропсихологической реабилитации, а также для исследования индивидуальных различий мозгового обеспечения ВПФ. Методы нейровизуализации обладают высокой пространственной точностью, которой невозможно было добиться во

времена разработки ТСДЛ, и открывают важнейшие для нейропсихологии возможности изучения функциональных (фМРТ) и структурных (дМРТ) связей головного мозга.

Предложенные в данной статье примеры применения методов нейровизуализации и нейростимуляции в нейропсихологических исследованиях обобщены в таблице.

Исследования интактного мозга позволяют преодолеть ряд принципиальных проблем, возникающих при обследовании пациентов с локальными поражениями мозга. Самая главная из них — побочные переменные в виде общемозговых факторов поражения, всегда сопутствующих мозговой патологии: изменения сосудистого кровообращения, ликвородинамики, воспалительные процессы и гипертензионно-дислокационные явления, приводящие к изменению динамики нервных процессов, нарушению соотношения процессов возбуждения и торможения [6]. Кроме того, обследование здоровых людей открывает большие возможности для изучения функций подкорковых структур мозга, поскольку у пациентов с локальными поражениями такие исследования осложнены высокой летальностью, изменениями состояния сознания [6] и грубыми моторными симптомами, порой маскирующими когнитивные. Наконец, достаточное для анализа количество здоровых людей набрать значительно легче, чем несколько клинических групп, однородных по полу, возрасту, уровню образования, локализации, объему и этиологии поражения и времени, прошедшему с начала заболевания.

Важным исследовательским вопросом является характер гипотез, которые описанные нами планы исследования позволяют проверить. Для нейропсихологии одной из ключевых является каузальная гипотеза вида «функционирование участка мозга (X) необходимо для реализации звена ВПФ (Y)». Большинство дизайнов исследований интактного мозга (2, 4, 6, 8, 10; таблица) допускают проверку лишь гипотез вида «X связано с Y», но не обязательно является для Y необходимым. Изучение локальных поражений мозга (1, 3) приближает исследователей к выявлению «X, необходимого для Y», однако в этом случае доступны только квазиэкспериментальные планы исследований: исследователь не может контролировать, кому и когда предъявляются разные уровни независимой переменной (поражение/его отсутствие), не имеет полной информации о последствиях поражения для мозга (например, диализ и процессы нейропластичности) и возможности оценить психические функции до поражения. Следовательно, строго говоря, проверка каузальной гипотезы невозможна и здесь. Совместная интерпретация данных, полученных на моделях поражения и здорового мозга, позволяет делать более «сильные» выводы, чем на основании каждой из моделей по отдельности [19]. ТМС (12), в свою очередь, позволяет проверить гипотезу о каузальных связях между функционированием ряда областей коры мозга и компонентами ВПФ с помощью истинного эксперимента, в котором контролируется независимая переменная (воздей-

Дизайны нейропсихологических исследований с применением методов
нейровизуализации и нейростимуляции

Метод	Объект исследования	Дизайн исследования	Нейропсихологическая проблематика
сМРТ	Локальные поражения	1. Повоксельное сопоставление данных о тяжести симптома между группами с поражением и без поражения мозга в данном вокселе (VLSM)	Локализация инвариантных звеньев ВПФ и функциональная роль трактов
	Интактный мозг	2. Корреляции морфометрических показателей с данными о состоянии функции и сопоставление этих корреляций между группами/полушариями	Функциональная роль областей серого вещества, индивидуальные и возрастные различия, межполушарная асимметрия
дМРТ	Локальные поражения (3), интактный мозг (4)	3, 4. Корреляции показателей состояния трактов с данными нейропсихологической диагностики и сопоставление этих корреляций между группами/полушариями	3, 4. Функциональная роль трактов. 4. Индивидуальные и возрастные различия, межполушарная асимметрия
фМРТз	Локальные поражения (5, 7), интактный мозг (6, 8)	5, 6. Изучение активации или ФС головного мозга при выполнении задачи 7, 8. Корреляции показателей активации или ФС при выполнении задачи с данными нейропсихологической диагностики и сопоставление этих корреляций между группами или в динамике	6, 8. Локализация инвариантных + вариативных звеньев ВПФ, межполушарное взаимодействие, индивидуальные и возрастные различия в ФС, в объеме активации и локализации ВПФ. 5, 7. Компенсаторные перестройки структурно-функциональной организации мозга при патологии/в результате реабилитации
фМРТп	Локальные поражения (9), интактный мозг (10)	9, 10. Корреляции показателей ФС в покое с данными нейропсихологической диагностики и сравнение этих корреляций в разных группах/условиях или в динамике	9. Компенсаторные перестройки. 10. Вклад ФС в обеспечение ВПФ, индивидуальные и возрастные различия
сМРТ, дМРТ, фМРТз, фМРТп	Интактный мозг	11. Сравнение показателей МРТ в экспериментальной группе (обучение, направленное на развитие функции) и контрольной группе (другие занятия), до и после экспериментального вмешательства	Перестройки функциональных систем в процессе обучения
ТМС	Интактный мозг	12. Описание нарушений ВПФ при виртуальных поражениях областей головного мозга в ходе выполнения задачи по сравнению с плацебо-стимуляцией	Локализация инвариантных звеньев ВПФ
		13. Сравнение эффектов стимуляции областей мозга, направленной на улучшение выполнения задачи, с плацебо-стимуляцией	Функциональная роль ряда областей коры головного мозга, межполушарная асимметрия, пластичность ВПФ в норме
	Локальные поражения	14. Описание эффектов стимуляции областей мозга для терапии нарушений ВПФ по сравнению с плацебо-стимуляцией	Компенсаторные перестройки

Примечание: фМРТз – фМРТ, связанная с задачей; фМРТп – фМРТ покоя.

стве). Дизайны 11, 13, 14 позволяют проверять каузальные гипотезы, но другие: об изменении области мозга или перестройке функциональных систем под влиянием обучения, направленного на улучшение определенной ВПФ (11), об участии области мозга в пластичности ВПФ в норме (13) или в компенсаторных перестройках ВПФ (14).

Важная проблема, с которой столкнутся ученые при проведении исследований с дизайнами 1–4, 7–10, связана с необходимостью представления нейропсихологических данных в количественных шкалах. Для изучения локализации нейропсихологических факторов потребуется разработка интегративных количественных индексов, отражающих их состояние, что требует значительного осмысления в связи с многозначностью симптома: один и тот же

симптом может быть связан с нарушением различных факторов. Например, нарушение номинации может происходить из-за дефицита зрительного гнозиса, речевых или регуляторных трудностей. В значительной степени эта проблема может быть решена с помощью разработки дробной классификации ошибок в каждой пробе по характеру нарушений и оценки результатов обследования квалифицированными опытными нейропсихологами. Другая трудность – субъективность синдромного анализа – может быть преодолена с помощью разработки четко сформулированных критериев оценки. В рамках отечественной детской нейропсихологии уже была разработана система количественной оценки нейропсихологического обследования группой Т.В. Ахутиной. Эта система представляет собой

сложное сочетание качественной квалификации симптома и присвоения ему балла в соответствии с его тяжестью [8] и позволяет в итоге от отдельных симптомов перейти к интегративным индексам регуляторных функций, серийной организации движений и речи, переработки кинестетической, слуховой, зрительной и зрительно-пространственной информации, а также индексам гиперактивности/импульсивности и утомляемости/замедленности [27]. Состав этих индексов основан на теоретических соображениях, опыте синдромного анализа и результатах конфирматорного факторного анализа.

Индексы формируются путем суммирования соответствующих стандартизированных показателей выполнения различных проб, таких как продуктивность и специфические ошибки.

Таким образом, богатый арсенал современных методов нейровизуализации и нейростимуляции в сочетании с методами статистического анализа данных позволяет верифицировать, уточнить и продолжить разработку сформированной в рамках ТСДЛ модели структурно-функциональной организации мозга, используя данные, собранные на материалах как локальных поражений, так и здорового мозга.

Литература

References

1. Ахутина Т.В. Роль правого полушария в построении текста // Психолінгвістика. 2009. № 3. С. 10–28.
2. Ахутина Т.В. Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса. М.: Либроком, 2019. 218 с.
3. Ахутина Т.В. и др. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб.: Питер, 2008. 320 с.
4. Бакулин И.С. и др. Транскраниальная магнитная стимуляция в когнитивной нейронауке: методологические основы и безопасность // Российский журнал когнитивной науки. 2020. Том 7. № 3. С. 25–44. DOI:10.47010/20.3.2
5. Ковязина М.С. Нейропсихологический синдром у больных с патологией мозолистого тела: дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2014. 358 с.
6. Лурья А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М.: МГУ, 1962. 432 с.
7. Лурья А.Р. Основы нейропсихологии. М.: Изд. Центр «Академия», 2003. 384 с.
8. Методы нейропсихологического обследования детей 6–9 лет / Под ред. Т.В. Ахутиной. М.: В. Секачев, 2016. 280 с.
9. Печенкова Е.В. и др. Прехирургическое картирование речевых зон коры головного мозга с помощью фМРТ: актуальное состояние и тенденции // Медицинская визуализация. 2022. Том 26. № 1. С. 48–69. DOI:10.24835/1607-0763-1094
10. Хомская Е.Д. Нейропсихология. СПб.: Питер, 2005. 496 с.
11. Цветкова Л.С. Афазия и восстановительное обучение. М.: Просвещение, 1988. 207 с.
12. Akhutina T. Luria's classification of aphasias and its theoretical basis // Aphasiology. 2015. Vol. 30. № 8. P. 878–897. DOI:10.1080/02687038.2015.1070950
13. Alexander A.L. et al. Diffusion tensor imaging of the brain // Neurotherapeutics. 2007. Vol. 4. № 3. P. 316–329. DOI:10.1016/j.nurt.2007.05.011
14. Bates E. et al. Voxel-based lesion-symptom mapping // Nat Neurosci. 2003. Vol. 6. № 5. P. 448–450. DOI:10.1038/n1050
15. Bookstein F.L. «Voxel-based morphometry» should not be used with imperfectly registered images // Neuroimage. 2001. Vol. 14. № 6. P. 1454–1462. DOI:10.1006/nimg.2001.0770
16. Cohen A.L. et al. Looking beyond the face area: lesion network mapping of prosopagnosia // Brain. 2019. Vol. 142. № 12. P. 3975–3990. DOI:10.1093/brain/awz332
17. Criaud M. et al. Have we been asking the right questions when assessing response inhibition in go/no-go tasks

1. Akhutina T.V. Rol' pravogo polushariya v postroenii teksta [Role of the right hemisphere in text construction]. *Psikholingvistika [Psycholinguistics]*, 2009, no. 3, pp. 10–28. (In Russ.).
2. Akhutina T.V. Porozhdenie rechi: Neirolingvisticheskiy analiz sintaksisa [Language production: Neurolinguistic analysis of syntax]. Moscow: Librokom, 2019. 218 p. (In Russ.).
3. Akhutina T.V. et al. Preodolenie trudnostei ucheniya: neiropsikhologicheskii podkhod [Overcoming learning disabilities: a neuropsychological approach]. Saint Petersburg: Piter, 2008. 320 p. (In Russ.).
4. Bakulin I.S. et al. Transcranial magnetic stimulation in cognitive neuroscience: Methodological basis and safety. *The Russian Journal of Cognitive Science*, 2020. Vol. 7, no. 3, pp. 25–44. DOI:10.47010/20.3.2 (In Russ.).
5. Kovyazina M.S. Neiropsikhologicheskii sindrom u bol'nykh s patologiei mozolistogo tela. Diss. dokt. psikhol. nauk. [Neuropsychological syndrome in patients with corpus callosum pathology. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2014. 358 p. (In Russ.).
6. Luria A.R. Vysshie korkovye funktsii cheloveka i ikh narusheniya pri lokal'nykh porazheniyakh mozga [Higher cortical functions in man and their disturbances in patients with local brain injury]. Moscow: Lomonosov Moscow State University, 1962. 432 p. (In Russ.).
7. Luria A.R. Osnovy neiropsikhologii [Basics of neuropsychology]. Moscow: Akademiya, 2003. 384 p. (In Russ.).
8. Metody neiropsikhologicheskogo obsledovaniya detei 6–9 let [Neuropsychological assessment of 6–9-year-old children]. Akhutina T.V. (ed.). Moscow: V. Sekachev, 2016. 280 p. (In Russ.).
9. Pechenkova E.V. et al. Presurgical brain mapping of language processing with fMRI: state of the art and tendencies. *Medical Visualization*, 2022. Vol. 26, no. 1, pp. 48–69. DOI:10.24835/1607-0763-1094 (In Russ.).
10. Khomskaya E.D. Neiropsikhologiya [Neuropsychology]. Saint Petersburg: Piter, 2005. 496 p. (In Russ.).
11. Tsvetkova L.S. Afaziya i vosstanovitel'noe obuchenie [Aphasia and its neuropsychological treatment]. Moscow: Prosveshchenie, 1988. 207 c. (In Russ.).
12. Akhutina T. Luria's classification of aphasias and its theoretical basis. *Aphasiology*, 2015. Vol. 30, no. 8, pp. 878–897. DOI:10.1080/02687038.2015.1070950
13. Alexander A.L. et al. Diffusion tensor imaging of the brain. *Neurotherapeutics*, 2007. Vol. 4, no. 3, pp. 316–329. DOI:10.1016/j.nurt.2007.05.011
14. Bates E. et al. Voxel-based lesion-symptom mapping. *Nat Neurosci*, 2003. Vol. 6, no. 5, pp. 448–450. DOI:10.1038/n1050

with fMRI? A meta-analysis and critical review // *Neurosci Biobehav Rev.* 2013. Vol. 37. № 1. P. 11–23. DOI:10.1016/j.neubiorev.2012.11.003

18. Curtin A. et al. Enhancing neural efficiency of cognitive processing speed via training and neurostimulation: An fNIRS and TMS study // *Neuroimage.* 2019. Vol. 198. P. 73–82. DOI:10.1016/j.neuroimage.2019.05.020

19. D'Esposito M. et al. Functional MRI: Applications in Cognitive Neuroscience // *fMRI Techniques and Protocols. Neuromethods* / Filippi M. (ed.). N.Y.: Humana Press, 2016. P. 317–353.

20. Dronkers N.F. et al. Paul Broca's historic cases: high resolution MR imaging of the brains of Leborgne and Lelong // *Brain.* 2007. Vol. 130. Pt. 5. P. 1432–1441. DOI:10.1093/brain/awm042

21. Duffau H. et al. A re-examination of neural basis of language processing: proposal of a dynamic hodotopical model from data provided by brain stimulation mapping during picture naming // *Brain Lang.* 2014. Vol. 131. P. 1–10. DOI:10.1016/j.bandl.2013.05.011

22. Farquharson S. et al. White matter fiber tractography: why we need to move beyond DTI // *J Neurosurg.* 2013. Vol. 118. № 6. P. 1367–1377. DOI:10.3171/2013.2.JNS121294

23. Fedorenko E. et al. Broca's Area Is Not a Natural Kind // *Trends Cogn Sci.* 2020. Vol. 24. № 4. P. 270–284. DOI:10.1016/j.tics.2020.01.001

24. Fischl B. et al. Whole Brain Segmentation // *Neuron.* 2002. Vol. 33. № 3. P. 341–355. DOI:10.1016/s0896-6273(02)00569-x

25. Huang Y. et al. The Stroop effect: An activation likelihood estimation meta-analysis in healthy young adults // *Neurosci Lett.* 2020. Vol. 716. P. 134683. DOI:10.1016/j.neulet.2019.134683

26. Ivanova M.V. et al. Diffusion-tensor imaging of major white matter tracts and their role in language processing in aphasia // *Cortex.* 2016. Vol. 85. P. 165–181. DOI:10.1016/j.cortex.2016.04.019

27. Korneev A.A. et al. Elaboration of Neuropsychological Evaluation of Children: Structural Analysis of Test Results // *Psychology in Russia: State of the Art.* 2021. Vol. 14. № 4. P. 18–37. DOI:10.11621/pir.2021.0402

28. Li X. et al. White-Matter Integrity and Working Memory: Links to Aging and Dopamine-Related Genes // *eNeuro.* 2022. Vol. 9. № 2. DOI:10.1523/ENEURO.0413-21.2022

29. Lungu O. et al. Editorial: Neuropsychology Through the MRI Looking Glass // *Front Neurol.* 2020. Vol. 11. P. 609897. DOI:10.3389/fneur.2020.609897

30. Martin A. et al. Reading in the brain of children and adults: a meta-analysis of 40 functional magnetic resonance imaging studies // *Hum Brain Mapp.* 2015. Vol. 36. № 5. P. 1963–1981. DOI:10.1002/hbm.22749

31. Naeser M.A. et al. Transcranial magnetic stimulation and aphasia rehabilitation // *Arch Phys Med Rehabil.* 2012. Vol. 93. № 1. Suppl. P. S26–34. DOI:10.1016/j.apmr.2011.04.026

32. Panikratova Y.R. et al. Functional connectivity of the dorsolateral prefrontal cortex contributes to different components of executive functions // *Int J Psychophysiol.* 2020. Vol. 151. P. 70–79. DOI:10.1016/j.ijpsycho.2020.02.013

33. Shashidhara S. et al. Individual-subject Functional Localization Increases Univariate Activation but Not Multivariate Pattern Discriminability in the “Multiple-demand” Frontoparietal Network // *J Cogn Neurosci.* 2020. Vol. 32. № 7. P. 1348–1368. DOI:10.1162/jocn_a_01554

34. Smolker H.R. et al. Individual differences in regional prefrontal gray matter morphometry and fractional anisotropy

15. Bookstein F.L. “Voxel-based morphometry” should not be used with imperfectly registered images. *Neuroimage*, 2001. Vol. 14, no. 6, pp. 1454–1462. DOI:10.1006/nimg.2001.0770

16. Cohen A.L. et al. Looking beyond the face area: lesion network mapping of prosopagnosia. *Brain*, 2019. Vol. 142, no. 12, pp. 3975–3990. DOI:10.1093/brain/awz332

17. Criaud M. et al. Have we been asking the right questions when assessing response inhibition in go/no-go tasks with fMRI? A meta-analysis and critical review. *Neurosci Biobehav Rev.* 2013. Vol. 37, no. 1, pp. 11–23. DOI:10.1016/j.neubiorev.2012.11.003

18. Curtin A. et al. Enhancing neural efficiency of cognitive processing speed via training and neurostimulation: An fNIRS and TMS study. *Neuroimage*, 2019. Vol. 198, pp. 73–82. DOI:10.1016/j.neuroimage.2019.05.020

19. D'Esposito M. et al. Functional MRI: Applications in Cognitive Neuroscience. In Filippi M. (ed.), *fMRI Techniques and Protocols. Neuromethods.* N.Y.: Humana Press, 2016, pp. 317–353.

20. Dronkers N.F. et al. Paul Broca's historic cases: high resolution MR imaging of the brains of Leborgne and Lelong. *Brain*, 2007. Vol. 130, pt. 5, pp. 1432–1441. DOI:10.1093/brain/awm042

21. Duffau H. et al. A re-examination of neural basis of language processing: proposal of a dynamic hodotopical model from data provided by brain stimulation mapping during picture naming. *Brain Lang.* 2014. Vol. 131, pp. 1–10. DOI:10.1016/j.bandl.2013.05.011

22. Farquharson S. et al. White matter fiber tractography: why we need to move beyond DTI. *J Neurosurg*, 2013. Vol. 118, no. 6, pp. 1367–1377. DOI:10.3171/2013.2.JNS121294

23. Fedorenko E. et al. Broca's Area Is Not a Natural Kind. *Trends Cogn Sci.* 2020. Vol. 24, no. 4, pp. 270–284. DOI:10.1016/j.tics.2020.01.001

24. Fischl B. et al. Whole Brain Segmentation. *Neuron*, 2002. Vol. 33, no. 3, pp. 341–355. DOI:10.1016/s0896-6273(02)00569-x

25. Huang Y. et al. The Stroop effect: An activation likelihood estimation meta-analysis in healthy young adults. *Neurosci Lett*, 2020. Vol. 716, p. 134683. DOI:10.1016/j.neulet.2019.134683

26. Ivanova M.V. et al. Diffusion-tensor imaging of major white matter tracts and their role in language processing in aphasia. *Cortex.* 2016. Vol. 85, pp. 165–181. DOI:10.1016/j.cortex.2016.04.019

27. Korneev A.A. et al. Elaboration of Neuropsychological Evaluation of Children: Structural Analysis of Test Results. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2021. Vol. 14, no. 4, pp. 18–37. DOI:10.11621/pir.2021.0402

28. Li X. et al. White-Matter Integrity and Working Memory: Links to Aging and Dopamine-Related Genes. *eNeuro*, 2022. Vol. 9, no. 2. DOI:10.1523/ENEURO.0413-21.2022

29. Lungu O. et al. Editorial: Neuropsychology Through the MRI Looking Glass. *Front Neurol*, 2020. Vol. 11, p. 609897. DOI:10.3389/fneur.2020.609897

30. Martin A. et al. Reading in the brain of children and adults: a meta-analysis of 40 functional magnetic resonance imaging studies. *Hum Brain Mapp.* 2015. Vol. 36, no. 5, pp. 1963–1981. DOI:10.1002/hbm.22749

31. Naeser M.A. et al. Transcranial magnetic stimulation and aphasia rehabilitation. *Arch Phys Med Rehabil.* 2012. Vol. 93, no. 1, suppl., pp. S26–34. DOI:10.1016/j.apmr.2011.04.026

32. Panikratova Y.R. et al. Functional connectivity of the dorsolateral prefrontal cortex contributes to different components of executive functions. *Int J Psychophysiol.* 2020. Vol. 151, pp. 70–79. DOI:10.1016/j.ijpsycho.2020.02.013

33. Shashidhara S. et al. Individual-subject Functional Localization Increases Univariate Activation but Not

are associated with different constructs of executive function // *Brain Struct Funct*. 2015. Vol. 220. № 3. P. 1291–1306. DOI:10.1007/s00429-014-0723-y

35. Stockert A. et al. Dynamics of language reorganization after left temporo-parietal and frontal stroke // *Brain*. 2020. Vol. 143. № 3. P. 844–861. DOI:10.1093/brain/awaa023

36. Whitwell J.L. Voxel-based morphometry: an automated technique for assessing structural changes in the brain // *J Neurosci*. 2009. Vol. 29. № 31. P. 9661–9664. DOI:10.1523/JNEUROSCI.2160-09.2009

37. Wu Q. et al. Cortical and subcortical responsiveness to intensive adaptive working memory training: An MRI surface-based analysis // *Hum Brain Mapp*. 2021. Vol. 42. № 9. P. 2907–2920. DOI:10.1002/hbm.25412

38. Yeo B.T. et al. The organization of the human cerebral cortex estimated by intrinsic functional connectivity // *J Neurophysiol*. 2011. Vol. 106. № 3. P. 1125–1165. DOI:10.1152/jn.00338.2011

Multivariate Pattern Discriminability in the “Multiple-demand” Frontoparietal Network. *J Cogn Neurosci*, 2020. Vol. 32, no. 7, pp. 1348–1368. DOI:10.1162/jocn_a_01554

34. Smolker H.R. et al. Individual differences in regional prefrontal gray matter morphometry and fractional anisotropy are associated with different constructs of executive function. *Brain Struct Funct*, 2015. Vol. 220, no. 3, pp. 1291–1306. DOI:10.1007/s00429-014-0723-y

35. Stockert A. et al. Dynamics of language reorganization after left temporo-parietal and frontal stroke. *Brain*, 2020. Vol. 143, no. 3, pp. 844–861. DOI:10.1093/brain/awaa023

36. Whitwell J.L. Voxel-based morphometry: an automated technique for assessing structural changes in the brain. *J Neurosci*, 2009. Vol. 29, no. 31, pp. 9661–9664. DOI:10.1523/JNEUROSCI.2160-09.2009

37. Wu Q. et al. Cortical and subcortical responsiveness to intensive adaptive working memory training: An MRI surface-based analysis. *Hum Brain Mapp*, 2021. Vol. 42, no. 9, pp. 2907–2920. DOI:10.1002/hbm.25412

38. Yeo B.T. et al. The organization of the human cerebral cortex estimated by intrinsic functional connectivity. *J Neurophysiol*, 2011. Vol. 106, no. 3, pp. 1125–1165. DOI:10.1152/jn.00338.2011

Информация об авторах

Паникратова Яна Романовна, кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории нейровизуализации и мультимодального анализа, Научный центр психического здоровья (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5698-4251>, e-mail: panikratova@mail.ru

Власова Роза Михайловна, кандидат психологических наук, доцент-исследователь Департамента психиатрии Университета Северной Каролины, г. Чапел-Хилл, США, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6455-8949>, e-mail: rosavlas@gmail.com

Лебедева Ирина Сергеевна, доктор биологических наук, зав. лабораторией нейровизуализации и мультимодального анализа, Научный центр психического здоровья (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0649-6663>, e-mail: irina.lebedeva@ncpz.ru

Синицын Валентин Евгеньевич, доктор медицинских наук, профессор, зав. отделом лучевой диагностики Медицинского научно-образовательного центра, Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В.Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5649-2193>, e-mail: vsini@mail.ru

Печенкова Екатерина Васильевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Научно-учебной лаборатории когнитивных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация; ведущий научный сотрудник Медицинского научно-образовательного центра, Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В.Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3409-3703>, e-mail: evp@virtualcoglab.org

Information about the authors

Yana R. Panikratova, PhD in Psychology, Research Scientist at the Laboratory of Neuroimaging and Multimodal Analysis, Mental Health Research Center, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5698-4251>, e-mail: panikratova@mail.ru

Roza M. Vlasova, PhD in Psychology, Research Assistant Professor at the Department of Psychiatry, University of North Carolina, Chapel Hill, the USA, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6455-8949>, e-mail: rosavlas@gmail.com

Irina S. Lebedeva, Doctor of Sciences in Biology, Head of the Laboratory of Neuroimaging and Multimodal Analysis, Mental Health Research Center, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0649-6663>, e-mail: irina.lebedeva@ncpz.ru

Valentin E. Sinitsyn, Doctor of Sciences in Medicine, Head of the Radiology Department, Medical Research and Education Center of Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5649-2193>, e-mail: vsini@mail.ru

Ekaterina V. Pechenkova, PhD in Psychology, Leading Research Fellow at the Laboratory for Cognitive Research, HSE University, Moscow, Russia; Leading Research Fellow at Medical Research and Education Center of Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3409-3703>, e-mail: evp@virtualcoglab.org

Получена 01.08.2022

Принята в печать 25.08.2022

Received 01.08.2022

Accepted 25.08.2022

Управляющие функции мозга и готовность к систематическому обучению у старших дошкольников

М.Н. Захарова

Институт возрастной физиологии Российской академии образования (ФГБНУ «ИВФ РАО»),
многопрофильный психологический центр «Территория Счастья», г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7539-8269>, e-mail: zmn@idnps.ru

Р.И. Мачинская

Институт возрастной физиологии Российской академии образования (ФГБНУ «ИВФ РАО»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5846-384X>, e-mail: reginamachinskaya@gmail.com

А.Р. Агрис

Институт возрастной нейропсихологии (ЧОУ ДПО «ИВН»), многопрофильный психологический центр
«Территория Счастья», Институт общественных наук Российской академии народного хозяйства
при Президенте РФ (ФГБОУ ВО «РАНХиГС»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7625-2402>, e-mail: agris.ar@idnps.ru

Известно, что формирование управляющих функций мозга (УФ), осуществляющих контроль когнитивных процессов и поведения, является критичным для познавательного развития и социальной адаптации детей. Показано, что эффективность УФ в дошкольном возрасте является предиктором академических успехов в начальной и средней школе. Открытым остается вопрос о влиянии возрастных и индивидуальных особенностей УФ дошкольников на освоение дошкольных образовательных программ и потенциальную готовность к обучению в школе. С целью исследования этого вопроса проведено сравнительное нейропсихологическое обследование детей 5–6 ($n=132$, средний возраст – $5,67\pm 0,46$ лет) и 6–7 лет ($n=163$, средний возраст – $6,67\pm 0,37$ лет) с низкой, средней и высокой степенью готовности к систематическому обучению по экспертной оценке воспитателей детского сада. Использовались качественные, основанные на концепции А.Р. Лурии, и количественные методы тестирования. У детей с высокой степенью готовности к обучению выявлен значимо ($p < 0,05–0,001$) более высокий уровень развития функций программирования, избирательной регуляции и контроля деятельности, рабочей памяти, тормозного контроля, когнитивной гибкости и длительного удержания внимания.

Ключевые слова: управляющие функции мозга, рабочая память, тормозный контроль, когнитивная гибкость, дошкольный возраст, нейропсихология, готовность к систематическому обучению.

Для цитаты: Захарова М.Н., Агрис А.Р., Мачинская Р.И. Управляющие функции мозга и готовность к систематическому обучению у старших дошкольников // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 3. С. 81–91. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180311>

Brain Executive Functions and Learning Readiness in Senior Preschool Age

Marina N. Zakharova

Institute of Developmental Physiology, Multidiscipline Psychological center “Territoriya Schast'ya”,
Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7539-8269>, e-mail: zmn@idnps.ru

Regina I. Machinskaya

Institute of Developmental Physiology, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5846-384X>, e-mail: reginamachinskaya@gmail.com

Anastasia R. Agris

Institute of Developmental Neuropsychology, Psychological center "Territoriya Schast'ya",
Institute of Social Sciences, RANEPa, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7625-2402>, e-mail: agris.ar@idnps.ru

It is known that the formation of executive functions (EF), which exert control over cognitive processes and behavior is crucial for children's cognitive development and social adaptation. It has been shown that the efficiency of EF during the preschool period is a predictor of academic performance in primary and secondary school. However, it is still unknown to what extent the age and individual characteristics of EF during the preschool period determine children's potential school readiness and success in mastering preschool educational programs. To address this issue, we conducted a comparative study using qualitative and quantitative neuropsychological tests. Children aged 5–6 ($n=132$, $M=5.67\pm 0.46$ years) and 6–7 years ($n=163$, $M=6.67\pm 0.37$ years) participated in the study. According to teachers' estimates, both groups were subdivided into three subgroups of participants with low, medium and high school readiness. The statistical analysis showed that such cognitive functions as programming, selective regulation and control of behavior, working memory, inhibitory control, cognitive flexibility and sustained attention were developed significantly ($p<0.05-0.001$) better in children with a high level of school readiness (compared to children with low and medium levels of school readiness).

Keywords: brain executive functions, working memory, inhibitory control, cognitive flexibility, preschool age, neuropsychology, leaning readiness.

For citation: Zakharova M.N., Machinskaya R.I., Agris A.R. Brain Executive Functions and Learning Readiness in Senior Preschool Age. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 81–91. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180311>

Введение

Термин «управляющие функции мозга» (brain executive functions) объединяет различные аспекты контроля целенаправленного поведения. Исследователи в области когнитивной науки [26; 31] в качестве базовых компонентов управляющих функций (УФ) выделяют *рабочую память* (РП), *подавление импульсивных* или привычных *действий* и переключение между когнитивными задачами — *когнитивную гибкость*. В отечественной нейропсихологии УФ трактуются более широко и ассоциируются с функциями лобных структур — программированием, избирательной регуляцией и контролем поведения и ментальной активности [10].

УФ формируются в течение длительного периода, однако многими исследователями подчеркивается, что именно в дошкольном возрасте наблюдается их бурное развитие [14; 28], которое отражается в возможности более совершенной организации мыслительных процессов, возрастающей способности к переключению между задачами, меньшему проявлению импульсивных реакций на контекстные стимулы, возможности следования инструкциям и в формировании самоконтроля.

Развитие УФ определяется как состоянием сложного комплекса *мозговых систем*, являющихся нейрофизиологической базой этого процесса [12], так и *социальным опытом*, который должен предоставлять

возможности для усвоения различных способов саморегуляции и их закрепления. В процессе индивидуального развития эти факторы — морфофункциональное созревание мозга, в первую очередь длительное созревание лобных отделов коры, и социальный опыт, включая обучение, постоянно взаимодействуют между собой, что необходимо учитывать при диагностике УФ и разработке методов их развития и/или коррекции [3].

Различные компоненты УФ демонстрируют своеобразные траектории развития и значительный индивидуальный разброс в детской популяции. Так, к 5 годам дети уже способны выполнять программы, состоящие из нескольких действий, включающие не только их чередование, но и более сложную последовательность [11], а эффективность выполнения заданий по речевой и наглядной инструкции уравнивается к 6–7 годам [7]. Именно возможности *усваивать инструкции и алгоритмы деятельности* обнаруживают выраженные положительные возрастные изменения при переходе от 5–6 к 6–7 годам [8; 18], которые могут быть связаны с повышением эффективности и увеличением объема РП, наблюдаемым в возрасте от 5–6 до 9–10 лет [19]. Важно отметить активное формирование в возрасте от 5 до 8 лет функции *планирования*, определяющей способность к последовательной организации своих действий для достижения поставленной цели [34], развитие которой становится возможным благодаря переходу к первичному соподчинению желаний [17]. Перестройка

побуждений ребенка и возможность соединения их с представлениями (а не непосредственно воспринимаемыми предметами) формируется в процессе развития и реализации ролевой игры, конструктивной деятельности и других видов творчества, в которых дошкольник начинает осуществлять важные для него замыслы и представления [6; 17].

В дошкольном возрасте наблюдается значительный рост эффективности *произвольной регуляции движений*, в том числе графических движений, на основе которых формируется навык письма [4]. Изменения происходят и в регуляции движений глаз в виде фиксации в 6–7 лет на значимых признаках объекта, что позволяет предположить развитие процессов обобщения и категоризации, ведущих к созданию внутренней модели объекта [14]. В этом возрасте ребенок способен использовать знак как средство внешнего опосредования [5], что влияет и на регуляцию *мнестической деятельности*, давая развиваться опосредованным формам запоминания [9].

Уровень сформированности УФ, осуществляющих контроль когнитивных процессов, социального поведения и аффективных реакций, является критичным для когнитивного развития, успехов не только в школе, но и в жизни в целом [26]. Эффективность УФ оказывается прогностическим признаком успешности обучения по целому ряду дисциплин [19; 22; 24] и даже предсказывает развитие социального интеллекта и нравственных форм поведения [32]. В лонгитюдном исследовании [24] обнаружено, что показатели зрительной РП, измеренные у детей в 4 года, предсказывают успехи этих детей в изучении математики в возрасте 7 лет. Уже у детей 3 лет обнаруживается статистическая связь между способностью к абстракции и когнитивной гибкостью [29].

Таким образом, дошкольный возраст характеризуется интенсивным развитием УФ, что делает его исключительно интересным и актуальным для тщательного изучения и анализа их влияния, как на особенности познавательной сферы и поведения, так и на готовность детей к систематическому обучению и их будущие академические успехи в школе. *Целью* данной работы является анализ связи уровня сформированности различных компонентов УФ с готовностью к систематическому обучению в старшем дошкольном возрасте, успешностью овладения детьми дошкольной образовательной программой и адаптацией к организованной в дошкольной образовательной организации учебной и развивающей деятельности.

Методы

В исследовании приняли участие 295 дошкольников 6–7 лет, посещавшие подготовительную группу, и 5–6 лет, посещавшие старшую группу детского сада. С опорой на экспертное мнение воспитателей дети в каждой группе были разделены на 3 подгруппы в зависимости от успешности (высокая, средняя, низкая) освоения программы подготовки к школе и участия в образовательном процессе (табл. 1).

Для оценки сформированности УФ использовались *фронтальное* и *индивидуальное* исследования.

Фронтальное исследование включало в себя следующие тесты.

- «Реакция выбора»: проба направлена на анализ возможностей следования речевой инструкции, подавления непосредственных привычных реакций, переключения.

- «Графомоторная проба» направлена на исследование возможностей усвоения двигательной программы при копировании зрительного образца, переключения с одного элемента программы на другой, автоматизации двигательной серии.

- Проба «Нахождение различий» направлена на оценку избирательного зрительного внимания, его распределения и переключения с одного изображения на другое.

- «Корректурная проба» позволяет оценить способности удержания внимания на монотонной задаче и переключения с одного правила на другое.

- Проба «Зоопарк» позволяет оценить зрительно-пространственную РП.

- Проба «Следование по маршруту» направлена на анализ возможностей удержания программы, планирования следующего действия, подавления непосредственных реакций.

- Проба «Лабиринты» направлена на анализ возможностей формирования стратегии деятельности и подавления непосредственных реакций.

- Проба «Шифровка» позволяет оценить эффективность произвольного внимания, включая его избирательность, возможности переключения и длительного удержания на задании.

- Проба «Копирование трехмерного изображения» (рисунок «Дом, дерево, забор»): позволяет оценить возможности планирования и создания стратегии копирования с опорой на аналитические и целостные компоненты восприятия.

Таблица 1

Подгруппы детей, участвовавших в исследовании

Группа	Подгруппа 1 (высокая успешность)	Подгруппа 2 (средняя успешность)	Подгруппа 3 (низкая успешность)	Всего
6–7 лет (6,67±0,37 лет)	n = 75, 34 мальчика	n = 67, 33 мальчика	n = 21, 14 мальчиков	n = 163, 81 мальчик
5–6 лет (5,67±0,46 лет)	n = 61, 21 мальчик	n = 54, 31 мальчик	n = 17, 13 мальчиков	n = 132, 65 мальчиков
ВСЕГО участников				295 детей, 146 мальчиков

Часть тестов была взята из методики традиционного нейропсихологического обследования детей [13], часть используется при групповой нейропсихологической диагностике [1], а часть была разработана специально для данного исследования. Фронтальная диагностика проводилась одним педагогом в группе численностью не более 12 человек с участием 2–3 ассистентов, которые помогали детям с трудностями усвоения инструкций и фиксировали различные поведенческие проявления в виде импульсивности или эмоциональных реакций, неадекватных ситуации обследования.

Индивидуальное исследование включало 4 компьютеризированные методики из батареи тестов «Практика-МГУ» [2], предъявляемых на сенсорном экране планшета.

- «Корректирующая проба» направлена на оценку возможностей удержания внимания на монотонной задаче (серия 1) и переключения с одной инструкции на другую (серия 2). В каждой серии ребенку предъявляется таблица 16x12, элементами которой являются шесть различных геометрических фигур. В серии 1 ребенка просят найти и отметить все фигуры одного типа — круги, в серии 2 — двух типов (круги и звездочки).

- «Руки-ноги-голова» (РНГ): адаптированная для детей процедура one-back-task, применяется для оценки развития РП и концентрации внимания.

- «Кубики Корси»: методика направлена на оценку зрительно-пространственной РП. В разных местах экрана в определенной последовательности по очереди подсвечиваются изображения кубиков (от 2 до 9). Задача ребенка — запомнить и затем воспроизвести эту последовательность (при правильном ответе длина эталонной последовательности в следующей пробе увеличивается).

- Тест «Точки» представляет собой модифицированную методику The Dots task [25; 26], состоящую из трех субтестов, в каждом из которых предъявляется по 20 стимулов. Субтест 1 (задание нажимать на ответную кнопку с той же стороны, где появится изображение) позволяет оценить способность следования инструкции и скорость реакции. Субтест 2 (задание нажимать кнопку на противоположной от изображения стороне) — способность к подавлению непосредственной реакции. В субтесте 3 необходимо переключаться между двумя конкурирующими программами (совмещение первых двух субтестов).

По результатам выполнения нейропсихологических проб в соответствии со схемой, предложенной О.А. Семеновой [16], оценивались индивидуальные особенности (наличие/отсутствие трудностей реализации) отдельных компонентов УФ. Оценки данных компонентов объединялись в четыре интегральных показателя:

- дефицит функций программирования (среднее показателей трудностей усвоения инструкций или алгоритмов и создания стратегии деятельности);

- дефицит избирательной регуляции (среднее показателей трудностей преодоления непосредственных (импульсивных) реакций, переключения с одного действия на другое, переключения с программы на программу, трудности устойчивого поддержания усвоенной программы);

- дефицит произвольного контроля собственной деятельности;

- а также общий показатель дефицита УФ (среднее показателей дефицитов программирования, избирательной регуляции и контроля).

Все параметры оценки проб, вошедшие в интегральные показатели несформированности тех или иных компонентов, представляют собой систему штрафных баллов: минимальная оценка соответствует наилучшему выполнению, а максимальная — худшему. При обработке данных использовался пакет статистических программ SPSS 28.0. Для оценки значимости возрастных изменений анализируемых нейропсихологических показателей применялись непараметрические критерии Краскела—Уоллиса (H), Манна—Уитни (U).

Результаты исследования

Функции программирования, избирательной регуляции и контроля

Сравнение детей 5–6 и 6–7 лет выявило значимые *возрастные различия* между группами по уровню развития УФ, оцененному по данным нейропсихологического обследования, как по общему индексу дефицита УФ ($U=3216$; $p=0,042$), так и отдельно по трем индексам:

- дефициту программирования ($U=5638,5$; $p<0,001$), включая дефицит усвоения готовых программ ($U=6949$; $p<0,001$) и самостоятельного создания стратегий деятельности ($U=6510,5$; $p<0,001$);

- дефициту избирательной регуляции ($U=5128$; $p<0,001$), включая число perseverаций на уровне элементов программ ($U=4800,5$; $p<0,001$), инертности на уровне целых программ ($U=6267,5$; $p<0,001$), устойчивости удержания программ ($U=5479,5$; $p<0,001$) и проявлений импульсивности ($U=6135,5$; $p=0,03$);

- дефициту контроля ($U=6117$; $p<0,001$).

В соответствии с целью исследования в каждой возрастной группе проводилось *сравнение нейропсихологических индексов в подгруппах детей с разной успешностью в обучении* (рис. 1, 2). Межгрупповое сравнение по общему индексу состояния УФ обнаружило значимые различия во всех трех подгруппах, как в старшей (6–7 лет) ($H=19,735$; $p<0,001$), так и в младшей (5–6 лет) ($H=15,735$; $p<0,001$). В 6–7 лет сравниваемые подгруппы продемонстрировали значимые различия практически по всем нейропсихологическим индексам: дефициту *программирования* ($H=12,228$; $p=0,02$), прежде всего по трудностям формирования стратегии ($H=9,968$; $p=0,007$); дефициту избирательной *регуляции* ($H=20,437$; $p<0,001$), в том числе по выраженности импульсивности ($H=12,357$; $p=0,02$) и инертности ($H=17,168$; $p<0,001$), устойчивости удержания программ ($H=14,516$; $p<0,001$), а также по числу perseverаций элементов программ ($H=12,283$; $p=0,002$); дефициту *контроля* ($H=8,929$; $p=0,012$). В то же время попарные сравнения подгрупп 1 и 2 не обнаружили различий в отношении индекса дефицита программирования (и его компо-

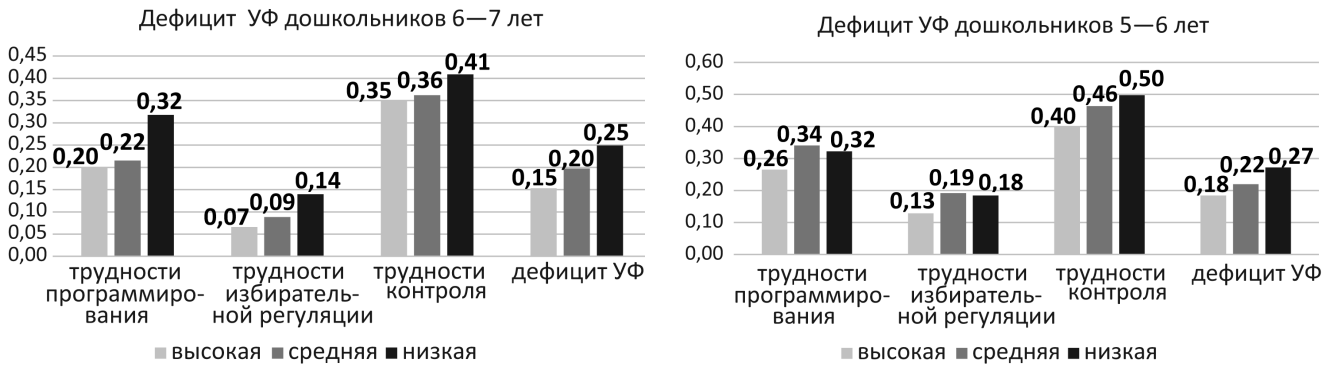


Рис. 1. Интегральные нейropsихологические индексы, характеризующие состояние различных компонентов УФ у дошкольников с разной степенью успешности (высокой, средней и низкой) в обучении

нентов) и контроля; таким образом, подгруппа 2 оказалась по нейropsихологическим показателям УФ ближе к подгруппе 1, чем к подгруппе 3.

В 5—6 лет межгрупповые различия были обнаружены в отношении всех индексов дефицитов УФ:

— трудностей *программирования* ($N=8,159$; $p=0,017$), включая трудности усвоения инструкции ($N=12,095$; $p=0,002$);

— трудностей *избирательной регуляции* ($N=11,244$; $p=0,004$), включая импульсивность ($N=9,335$; $p=0,009$), персеверации на уровне действий ($N=9,413$; $p=0,009$), инертность на уровне программ ($N=9,631$; $p=0,008$), трудности устойчивого поддержания программ ($N=14,187$; $p<0,001$);

— трудностей *контроля* ($N=11,773$; $p=0,003$).

Различий не было обнаружено лишь для параметра, отражающего трудности создания алгоритмов деятельности, который продемонстрировал высокие показатели во всех подгруппах, что свидетельствует о незрелости этого компонента УФ. Практически для всех анализируемых нейropsихологических индексов попарные сравнения подгруппы 1 с двумя другими были значимыми ($ps<0,05$), а между подгруппами 2 и 3 различия отсутствовали.

Рабочая память

Эффективность РП оценивалась на основе анализа трех методик — «Зоопарк», «Кубики Корси» и «Руки-ноги-голова». Основными показателями эффективности РП служили: точность — количество правильных ответов; количество ошибок разного

типа; темп выполнения; продуктивность — произведение точности и темпа. Показатели РП продемонстрировали значимые возрастные различия между детьми 5—6 и 6—7 лет: старшие дети делали меньше ошибок в методике «Зоопарк» ($U=8747,5$; $p=0,012$), более точно ($U=1473,5$; $p=0,019$), продуктивно ($U=1115,5$; $p<0,001$) и быстро ($U=3128,5$; $p=0,012$) выполняли задание в пробе «Руки-ноги-голова», а в пробе «Кубики Корси» чаще верно воспроизводили длинные последовательности из 4 элементов ($U=940,5$; $p<0,001$), а также демонстрировали более высокую скорость ответов внутри пробы ($U=1150$; $p<0,001$), делая более короткие паузы между ними ($U=1148$; $p<0,001$).

При сравнении подгрупп детей 6—7 лет с разной успешностью в обучении были обнаружены значимые различия по параметрам продуктивности ($N=29,030$; $p<0,001$) и числа верно показанных последовательностей из 4 ($N=30,433$; $p<0,001$) и 5 ($N=29,030$; $p<0,001$) элементов в пробе «Кубики Корси», а в методике «Руки-ноги-голова» — по параметрам точности ($N=12,085$; $p=0,002$) и продуктивности ($N=7,776$; $p=0,020$). Дети со средней успешностью в обучении по показателям РП оказались в этом возрасте ближе к подгруппе с низкой успешностью: попарные сравнения обнаруживали различия ($ps<0,05$) только между подгруппами 1 и 3 по описанному выше параметрам методики «Руки-ноги-голова», а в методике «Кубики Корси» различия отмечались лишь между подгруппами 2 и 3 по количеству повторных ответов — персевераций ($U=462$; $p=0,035$). Скоростные

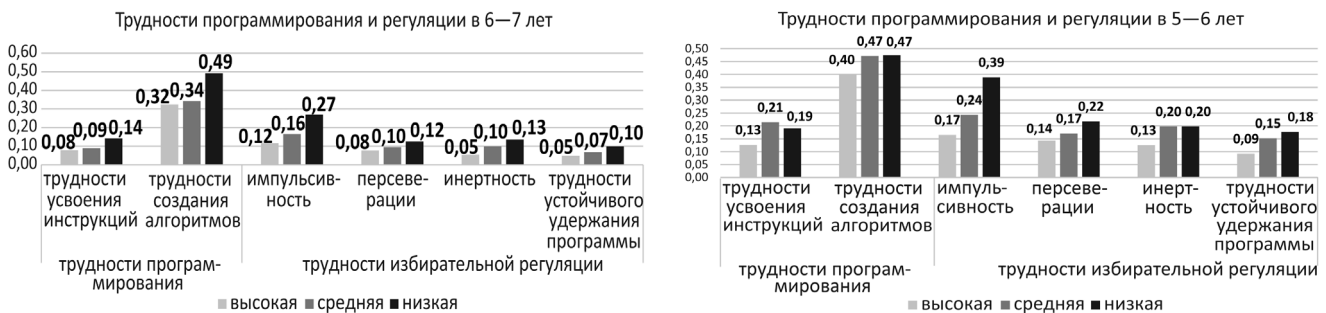


Рис. 2. Нейropsихологические индексы, характеризующие состояние отдельных компонентов программирования и избирательной регуляции у дошкольников с разной степенью успешности в обучении (обозначения подгрупп с разной успешностью в обучении — как на рис. 1)

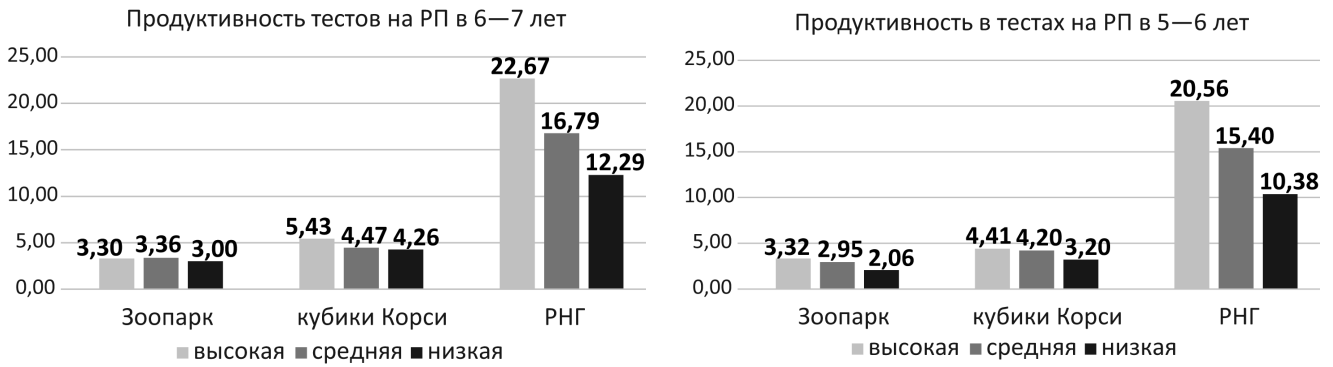


Рис. 3. Продуктивность РП у дошкольников с разной степенью успешности в обучении (обозначения подгрупп с разной успешностью в обучении — как на рис. 1)

показатели в зависимости от успешности в обучении не различались.

В младшей группе дети с разной успешностью в обучении значимо различались по продуктивности ($N=13,066$; $p=0,001$) и точности ($N=18,315$; $p<0,001$) в методике «Зоопарк», а также по числу повторных выборов ($N=8,683$; $p=0,013$) в методике «Кубики Корси». Парные сравнения показали, что дети с наиболее высокой успешностью чаще исправляли ошибки в методике «Зоопарк» ($ps<0,05$), реже допускали ошибки по типу повторных выборов стимула ($ps<0,05$) в пробе «Кубики Корси».

Тормозный контроль и когнитивная гибкость

Рассмотрим результаты методики «Точки» (The Dots task), оценивающей наряду со способностью усвоения и удержания программ разной сложности возможность подавления привычных действий (тормозного контроля) и переключения с одного действия на другое (когнитивной гибкости). От 5—6 к 6—7 годам при выполнении этой пробы значимо растет продуктивность в первой, наиболее простой серии, где требуется нажимать кнопку со стороны появления стимула ($U=2503$; $p<0,001$), и во второй, более сложной, где нажатие требуется с противоположной стороны ($U=2621$; $p<0,001$). В этих же сериях снижается с возрастом число ошибок (серия 1: $U=2965,5$; $p=0,001$; серия 2: $U=2936$; $p=0,002$), в том числе пропусков (серия 1: $U=2636$; $p<0,001$; серия 2: $U=2891$;

$p<0,001$). Ошибок и пропусков дети 6—7 лет во всем тесте делают меньше (ошибки: $U=3214$; $p=0,022$; пропуски: $U=2440$; $p<0,001$). В сериях 1 и 2 снижается время реакции (серия 1: $U=2926,5$; $p=0,003$; серия 2: $U=2772,5$; $p<0,001$), которое уменьшается и по всему тесту в целом ($U=2986,5$; $p=0,004$). В третьей, наиболее сложной серии, требующей удержание сразу двух программ, возрастные различия не выявлены.

В 6—7 лет ряд различий в выполнении пробы детьми с разной успешностью в обучении (рис. 4) отмечается для показателей продуктивности ($N=8,595$; $p=0,014$) и ошибок ($N=11,115$; $p=0,004$) в третьей серии. Парные сравнения выявили также различия между высоко- и среднеуспешными детьми по числу ошибок в третьей серии ($U=1108$; $p=0,04$), а средние по успешности дети не отличались от слабых по этому тесту. В 5—6 лет все три подгруппы значимо различались по продуктивности во второй серии ($N=8,734$; $p=0,013$) и числу ошибок в ней ($N=11,611$; $p=0,003$), а также по продуктивности в первой серии ($N=6,019$; $p=0,049$) и числу пропусков в ней ($N=6,998$; $p=0,030$). Парное сравнение подгрупп в данном возрасте, как и в более старшей группе, также не обнаружило различия между средними и слабыми по успешности детьми.

Удержание внимания в монотонной деятельности

Возрастная динамика способности удерживать простую (субтест 1: вычеркивать стимулы одно-

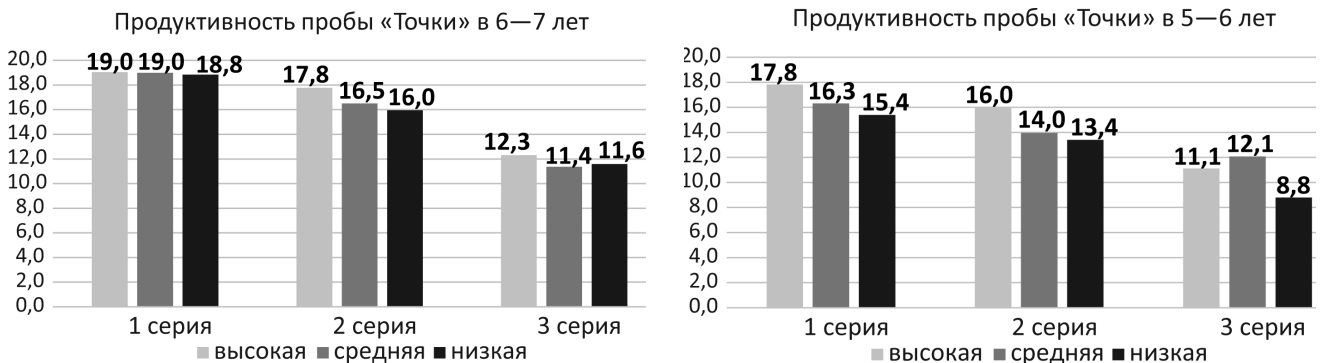


Рис. 4. Продуктивность выполнения пробы «Точки» дошкольниками с разной степенью успешности в обучении (обозначения подгрупп с разной успешностью в обучении — как на рис. 1)

го вида) и более сложную (субтест 2: вычеркивать стимулы двух видов) программы при монотонной деятельности в *корректирной пробе* была выявлена для показателей точности (тест в целом: $U=3112$, $p=0,003$, субтест 1: $U=2910,5$; $p<0,001$; субтест 2: $U=2711$; $p<0,001$), количества неверных ответов в субтесте 1 ($U=3725$; $p=0,015$), пропусков во всей пробе ($U=1224$; $p<0,001$), а также в субтесте 1 ($U=2994,5$; $p<0,001$) и субтесте 2 ($U=2708,5$; $p<0,001$).

В 6–7 лет различия в выполнении пробы детьми с разной успешностью в обучении отмечались для показателей точности (тест в целом: $N=10,897$; $p=0,004$; субтест 1: $N=9,903$; $p=0,007$; субтест 2: $N=8,277$; $p=0,016$), количества пропусков (субтест 1: $N=10,897$; $p=0,004$; субтест 2: $N=8,327$; $p=0,016$), продуктивности субтеста 1 ($N=6,573$; $p=0,032$). При попарном сравнении статистически значимых различий между второй и третьей подгруппами обнаружено не было.

В 5–6 лет выполнение *корректирной пробы* тремя сравниваемыми подгруппами различалось лишь по показателю количества неверных выборов в субтесте 2 ($N=7,471$; $p=0,024$). Попарное сравнение не выявило значимых различий между подгруппами 1 и 2.

Обсуждение результатов

Проведенное исследование позволило получить новые, ранее не описанные в специальной литературе данные о значимых *возрастных прогрессивных изменениях* различных компонентов УФ в период от 5 до 7 лет. Этому в значительной мере способствовало сочетание традиционных для отечественной нейропсихологии методов качественного синдромного анализа с количественными методиками, позволяющими более точно характеризовать индивидуальные и возрастные особенности когнитивной деятельности детей. С помощью количественных компьютерных методов исследования удалось обнаружить рост эффективности РП (в пробах «Руки-ноги-голова» и «Кубики Корси»), способности подавления нерелевантных заданию действий (в пробе «Точки») и длительного удержания внимания (в «Корректирной пробе»). Эти данные имеют высокую ценность для дальнейших исследовательских и практических задач — перечисленные показатели количественных методик можно теперь обоснованно использовать для оценки УФ в старшем дошкольном возрасте, в том числе с получением большого количества точных количественных данных, позволяющих обоснованно сравнивать по ним детей между собой.

В соответствии с основной целью исследования нам удалось показать *связь УФ (процессов программирования, избирательной регуляции и контроля деятельности) и их отдельных компонентов с готовностью к систематическому обучению и успешной программой усвоения дошкольной образовательной программы* у старших дошкольников. И в 5–6, и в 6–7 лет дети с высокой, средней и низкой успешностью в обучении значимо отличаются друг от друга по индексу общего состояния УФ и отдельно по со-

стоянию процессов программирования, регуляции и контроля деятельности, что согласуется с результатами более ранних нейропсихологических исследований, основанных на принципах качественного синдромного анализа, предложенных А.Р. Лурией [8; 15], а также с результатами количественных поведенческих исследований УФ [26]. Интересно, что в 6–7 лет дети со средней успешностью в обучении по уровню сформированности УФ больше похожи на детей с высокой успешностью. Различия между ними касаются только избирательной регуляции деятельности — у высокоуспешных меньше проявлений элементарных персевераций и инертности при выполнении программ. Различия же между детьми со средней и низкой успешностью касаются большинства показателей работы УФ. Иная картина наблюдается у детей в 5–6 лет — различия между группами с высокой и средней успешностью наблюдаются почти по всем компонентам УФ, с низкой и средней — только по отдельным показателям избирательной регуляции деятельности (трудностям переключения в виде элементарных персевераций). Возможно, эти возрастные особенности отражают потенциальные возможности детей 5–6 лет со средней успешностью в обучении к прогрессивным изменениям формирования УФ в более старшем возрасте, что является благоприятным фоном для психолого-педагогического воздействия.

Результаты выполнения проб на *рабочую память* в целом свидетельствуют о более низких показателях эффективности этой функции у неуспешных детей, как в 5–6, так и в 6–7 лет. Вместе с тем необходимо отметить разную чувствительность использованных тестов к уровню обучаемости в младшей и старшей группах. Проба «Зоопарк» оказалась более чувствительной в группе детей 5–6 лет — успешные в обучении дети демонстрировали в ней более высокую продуктивность, меньшее число ошибок и чаще исправляли свои ошибки. Более сложные пробы с применением процедуры *one-back-task* (Руки-ноги-голова) и более длинной последовательностью элементов (Кубики Корси) были показательными в возрасте 6–7 лет: дети с высокой готовностью к обучению запоминали более длинные последовательности (в среднем 5,4 элемента), реже допускали ошибки в последовательностях из 4 и 5 стимулов. Интересно, что в обеих возрастных группах среднеуспешные и неуспешные в дошкольном обучении дети чаще повторяли нажатие на уже выбранный ими элемент из последовательности в пробе «Кубики Корси», видимо, забывая не только предъявленную последовательность, но и собственные действия. Важно, что дети 6–7 лет отличались от более младших дошкольников не только продуктивностью выполнения проб, но и скоростью выполнения заданий на РП.

При выполнении пробы «Точки» наиболее чувствительной в отношении показателя готовности к обучению у дошкольников обеих групп оказалась способность подавлять нерелевантную стимулу реакцию, что проявлялось как в большей продук-

тивности, так и в меньшем количестве ошибок у детей с высокой готовностью к систематическому обучению в субтесте 2. Именно в этом возрасте происходит активное формирование тормозного контроля [33], который продолжает развиваться и в младшем школьном возрасте [23]. При этом в 6–7 лет различия также отмечались между высоко- и среднеуспешными детьми по параметрам выполнения субтестов, требующих переключения с программы на программу, что ассоциируется с *когнитивной гибкостью*, а в 5–6 лет — между детьми с высоким и низким уровнем готовности к систематическому обучению в задаче удержания простой программы.

Полученные результаты свидетельствуют о важности формирования РП, тормозного контроля и когнитивной гибкости в старшем дошкольном возрасте и незрелости этих составляющих УФ у значительного количества детей в 6–7 лет. По имеющимся данным [20] даже в 7 лет дети испытывают затруднения в таких заданиях, где требуется удержать в сознании несколько возможных характеристик объекта и переключать внимание с одной характеристики на другую.

Способность к *удержанию внимания в монотонной деятельности* также оказывается важным фактором готовности к обучению. По параметрам выполнения корректурной пробы дети 6–7 лет с высоким уровнем готовности к систематическому обучению отличаются от своих сверстников: они выполняют этот тест более точно и с меньшим количеством пропусков. В 5–6 лет более успешные в обучении дети также делают меньше ошибок и чаще сами их исправляют, хотя, согласно имеющимся данным [30], способность обнаружить допущенную ошибку и исправить ее является незрелой на протяжении всего младшего школьного возраста.

Заключение

Успешность школьного обучения и эффективность практически любой деятельности во многом зависят от состояния УФ, обеспечивающих целесообразную активность и произвольную регуляцию поведения, т. е. от возможности ребенка быть дисциплинированным, длительно поддерживать внимание, вовремя переключаться с одной задачи на другую, контролировать собственную деятельность и ее результаты. Об этом свидетельствуют многочисленные нейропсихологические и экспериментально-психологические исследования [20; 27; 35]. Результаты нашего исследования показали, насколько важным является формирование УФ в старшем дошкольном возрасте для подготовки к систематическому обучению. Выявление по результатам нашего исследования конкретных компонентов УФ, в наибольшей степени связанных с готовностью к обучению в школе, может способствовать разработке и включению в программы дошкольного образования конкретных научно обоснованных методов развивающего обучения. Это в свою очередь может минимизировать возможные учебные, эмоциональные, поведенческие и социальные последствия дезадаптации детей в период подготовки к школе и в ходе начального школьного обучения.

Литература

1. Ахутина Т.В., Камардина И.О., Пылаева Н.М. Нейропсихолог в школе. М.: В. Секачев, 2016. 56 с.
2. Ахутина Т.В., Кремлев А.Е., Корнеев А.А., Матвеева Е.Ю., Гусев А.Н. Разработка компьютерных методик нейропсихологического обследования // Когнитивная наука в Москве: новые исследования / Под ред. Е.В. Печенковой, М.В. Фаликман. М.: ООО «Буки Веди»; ИППиП, 2017. С. 486–490.
3. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. М.: Издательский центр «Академия», 2015. 288 с.
4. Безруких М.М. Учимся писать вместе. Новосибирск: ЦЭРИС, 1994. 112 с.
5. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Л.С. Выготский. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. Научное наследие. М.: Педагогика, 1984. С. 5–90.
6. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М.: Академический Проект, 2000. 184 с.
7. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 2. Развитие произвольных движений. М.: Педагогика, 1986. 297 с.
8. Захарова М.Н., Сугрובה Г.А., Мачинская Р.И. Возрастные изменения управляющих функций у детей 5–7 лет // Когнитивная наука в Москве: новые исследования: материалы конференции / Под ред. Е.В. Печенковой, М.В. Фаликман, А.Я. Койфман. М.: БукиВеди; ИППиП, 2021. С. 154–159.

References

1. Akhutina T.V., Kamardina I.O., Pylaeva N.M. Neiropsikholog v shkole [Neuropsychologist at school]. Moscow: V. Sekachev Publ., 2016. 56 p. (In Russ.).
2. Akhutina T.V., Kremlev A.E., Korneev A.A., Matveeva E.Yu., Gusev A.N. Razrabotka komp'yuternykh metodik neiropsikhologicheskogo obsledovaniya [Development of computer methods for neuropsychological examination]. In Pechenkova E.V., Falikman M.V. (eds.), *Kognitivnaya nauka v Moskve: novye issledovaniya* [Cognitive science in Moscow: new research]. Moscow: ООО "Buki Vedi" Publ., IPPiP Publ., 2017, pp. 486–490. (In Russ.).
3. Akhutina T.V., Pylaeva N.M. Preodolenie trudnostei ucheniya: neiropsikhologicheskii podkhod [Overcoming learning disabilities: A neuropsychological approach]. Moscow: Akademia Publ., 2015. 288 p. (In Russ.).
4. Bezrukikh M.M. Uchimsya pisat' vmeste [Learning to write together]. Novosibirsk: TsERIS Publ., 1994. 112 p. (In Russ.).
5. Vygotskiĭ L.S. Oрудie i znak v razvitii rebenka [Tool and sign in child development]. In Vygotskiĭ L.S. Sbranie sochinenii: V 6 t. T. 6 [Collected Works: in 6 vol. Vol. 6]. *Nauchnoe nasledstvo* [Scientific heritage]. Moscow: Pedagogika Press, 1984, pp. 5–90. (In Russ.).
6. Gutkina N.I. Psikhologicheskaya gotovnost' k shkole [Psychological readiness for school]. Moscow: Akademicheskii Proekt Publ., 2000. 184 p. (In Russ.).

9. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 1: 320 с. Т. 2: 320 с.
10. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. 374 с.
11. Лурия А.Р. Язык и сознание. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. 320 с.
12. Мачинская Р.И. Управляющие системы мозга // Журнал высшей нервной деятельности имени И.П. Павлова. 2015. Том 65. № 1. С. 33–60. DOI:10.7868/S0044467715010086
13. Методы нейропсихологического обследования детей 6–9 лет / Под ред. Т.В. Ахутиной. М.: В. Секачев. 2016. 280 с.
14. Мозговые механизмы формирования познавательной деятельности в дошкольном и младшем школьном возрасте / Под ред. Р.И. Мачинской, Д.А. Фарбер. М.: НОУ ВПО «МПСУ»; Воронеж: МОДЭК, 2014. 440 с.
15. Семенова О.А., Кошельков Д.А., Мачинская Р.И. Возрастные изменения произвольной регуляции деятельности в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте // Культурно-историческая психология. 2007. Том 3. № 4. С.39–49. DOI:10.17759/chp.2007030405
16. Семенова О.А., Мачинская Р.И., Ломакин Д.И. Влияние функционального состояния регуляторных систем мозга на эффективность программирования, избирательной регуляции и контроля // Физиология человека. 2015. Том 41. № 4. С. 5–17. DOI:10.7868/S0131164615040128
17. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
18. Alloway T.P. Automated Working Memory Assessment: Manual. London: Pearson Assessment, 2007. 87 p.
19. Alloway T.P., Alloway R.G. Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment // Journal of Experimental Child Psychology. 2010. Vol. 106. № 1. P. 20–29. DOI:10.1016/j.jecp.2009.11.003
20. Anderson P.J., Reidy N. Assessing executive function in preschoolers // Neuropsychological Review. 2012. Vol. 22. № 4. P. 345–360. DOI:10.1007/s11065-012-9220-3
21. Archambeau K., Gevers W. (How) are executive functions actually related to arithmetic abilities? // Heterogeneity of Function in Numerical Cognition / Ed. By A. Henik, W. Fias. London: Elsevier, 2018. P. 337–357.
22. Blair C., Razza R.P. Relating effortful control, executive function, and false-belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten // Child Development. 2007. Vol. 78. № 2. P. 647–663. DOI:10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x
23. Brocki K.C., Bohlin G. Executive functions in children aged 6 to 13: a dimensional and developmental study // Developmental Neuropsychology. 2004. Vol. 26. № 2. P. 571–593. DOI:10.1207/s15326942dn2602_3
24. Bull R., Espy K.A., Wiebe S.A. Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years // Developmental Neuropsychology. 2008. Vol. 33. № 3. P. 205–228. DOI:10.1080/87565640801982312
25. Davidson M.C., Amsos D., Anderson L.C., Diamond A. Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching // Neuropsychologia. 2006. Vol. 44. № 11. P. 2037–2078. DOI:10.1016/j.neuropsychologia.2006.02.006
26. Diamond A. Executive functions // Annual review of psychology. 2013. Vol. 64. P. 135–168. DOI:10.1146/annurev-psych-113011-143750
7. Zaporozhets A.V. Izbrannye psikhologicheskie trudy: V 2 t. T. 2 [Collected Psychological Works: in 2 vol. Vol. 2]. *Razvitie proizvol'nykh dvizhenii* [Development of voluntary movements]. Moscow: Pedagogika Press, 1986. 297 p. (In Russ.).
8. Zakharova M.N., Sugrobova G.A., Machinskaya R.I. Vozrastnye izmeneniya upravlyayushchikh funktsii u detei 5–7 let [The development of executive functions in children aged 5–7 years]. In Pechenkova E.V., Falikman M.V. (eds.), *Kognitivnaya nauka v Moskve: novye issledovaniya* [Cognitive science in Moscow: new research]. Moscow: «ООО Buki Vedi» Publ., IPPiP Publ., 2021, pp. 154–159. (In Russ.).
9. Leont'ev A.N. Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya: v 2 t. [Collected Psychological Works: in 2 vol.]. Moscow: Pedagogika Press, 1983. Vol. 1: 320 p. Vol. 2: 320 p. (In Russ.).
10. Luriya A.R. Osnovy neiropsikhologii [Fundamentals of neuropsychology]. Moscow: Moscow University Publ., 1973. 374 p. (In Russ.).
11. Luriya A.R. Yazyk i soznanie [Language and consciousness]. Moscow: Moscow University Publ., 1979. 320 p. (In Russ.).
12. Machinskaya R.I. Upravlyayushchie sistemy mozga [The brain executive systems]. *Zhurnal vysshei neranoi deyatel'nosti im. I.P. Pavlova* [I.P. Pavlov Journal of Higher Nervous Activity], 2015. Vol. 65, no. 1, pp. 33–60. DOI:10.7868/S0044467715010086. (In Russ.).
13. Akhutina T.V. (ed.) Metody neiropsikhologicheskogo obsledovaniya detei 6–9 let [Methods of neuropsychological examination of children aged 6–9 years]. Moscow: V. Sekachev Publ., 2017. 280 p. (In Russ.).
14. Machinskaya R.I., Farber D.A. (eds.). Mozgovye mekhanizmy formirovaniya poznavatel'noi deyatel'nosti v predshkol'nom i mladshem shkol'nom vozraste. Moscow: NOU VPO «MPSU» Publ.; Voronezh: MODEK Publ., 2014. 440 p. (In Russ.).
15. Semenova O.A., Koshel'kov D.A., Machinskaya R.I. Vozrastnye izmeneniya proizvol'noi regulyatsii deyatel'nosti v starshem doshkol'nom i mladshem shkol'nom vozraste [Age-specific changes of activity self-regulation in preschool-age and early school-age children]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2007. Vol. 3, no. 4, pp. 39–49. DOI:10.17759/chp.2007030405 (In Russ.).
16. Semenova O.A., Machinskaya R.I., Lomakin D.I. Vliyanie funktsional'nogo sostoyaniya regulyatornykh sistem mozga na effektivnost' programmirovaniya, izbiratel'noi regulyatsii i kontrolya [The influence of the functional state of brain regulatory structures on the programming, selective regulation and control of cognitive activity in children]. *Fiziologiya cheloveka* [Human Physiology], 2015. Vol. 41, no. 4, pp. 5–17. DOI:10.7868/S0131164615040128 (In Russ.).
17. El'konin D.B. Psikhologiya igry [Game psychology]. Moscow: Pedagogika Press, 1978. 304 p. (In Russ.).
18. Alloway T.P. Automated Working Memory Assessment: Manual. London: Pearson Assessment, 2007. 87 p.
19. Alloway T.P., Alloway R.G. Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2010. Vol. 106, no. 1, pp. 20–29. DOI:10.1016/j.jecp.2009.11.003
20. Anderson P.J., Reidy N. Assessing executive function in preschoolers. *Neuropsychological Review*, 2012. Vol. 22, no. 4, pp. 345–360. DOI:10.1007/s11065-012-9220-3
21. Archambeau K., Gevers W. (How) are executive functions actually related to arithmetic abilities? In Henik A., Fias W. (eds.), *Heterogeneity of Function in Numerical Cognition*. London: Elsevier, 2018, pp. 337–357.

27. Dzambo I., Sporisevic L., Memisevic H. Executive functions in preschool children born preterm in canton Sarajevo, Bosnia and Herzegovina // *International Journal of Pediatrics*. 2018. Vol. 6. № 3. P. 7443–7450. DOI:10.22038/ijp.2018.29481.2584
28. Garon N., Bryson S.E., Smith I.M. Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework // *Psychological Bulletin*. 2008. Vol. 134. №. 1. P. 31–60. DOI:10.1037/0033-2909.134.1.31
29. Kharitonova M., Munakata Y. The role of representations in executive function: Investigating a developmental link between flexibility and abstraction // *Frontiers in Psychology*. 2011. Vol. 2. P. 347. DOI:10.3389/fpsyg.2011.00347
30. Luna B., Padmanabhan A., O'Hearn K. What has fMRI told us about the development of cognitive control through adolescence? // *Brain and Cognition*. 2010. Vol. 72. № 1. P. 101–113. DOI:10.1016/j.bandc.2009.08.005
31. Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A., Wager T.D. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis // *Cognitive Psychology*. 2000. Vol. 41. P. 49–100. DOI:10.1006/cogp.1999.0734
32. Riggs N.R., Greenberg M.T., Kusché C.A., Pentz M.A. The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: Effects of the PATHS curriculum // *Prevention Science*. 2006. Vol. 7. № 1. P. 91–102. DOI:10.1007/s11121-005-0022-1
33. Roca M., Parr A., Thompson R., Woolgar A., Torralva T., Antoun N., Manes F., Duncan J. Executive function and fluid intelligence after frontal lobe lesions // *Brain*. 2010. Vol. 133. № 1. P. 234–247. DOI:10.1093/brain/awp269
34. Romine C., Reynolds C. A model of the development of frontal lobe functioning: Findings from a metaanalysis // *Applied Neuropsychology*. 2005. Vol. 12. № 4. P. 190–201. DOI:10.1207/s15324826an1204_2
35. Sasser T.R., Bierman K.L., Heinrichs B., Nix R.L. Preschool intervention can promote sustained growth in the executive-function skills of children exhibiting early deficits // *Psychological Science*. 2017. Vol. 28. № 12. P. 1719–1730. DOI:10.1177/0956797617711640
22. Blair C., Razza R.P. Relating effortful control, executive function, and false-belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 2007. Vol 78, no. 2, pp. 647–663. DOI:10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x
23. Brocki K. C., Bohlin G. Executive functions in children aged 6 to 13: a dimensional and developmental study. *Developmental Neuropsychology*, 2004. Vol. 26, no. 2, pp. 571–593. DOI:10.1207/s15326942dn2602_3
24. Bull R., Espy K.A., Wiebe S.A. Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years. *Developmental Neuropsychology*, 2008. Vol. 33, no. 3, pp. 205–228. DOI:10.1080/87565640801982312
25. Davidson M.C., Amso D., Anderson L.C., Diamond A. Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 2006. Vol. 44, no. 11, pp. 2037–2078. DOI:10.1016/j.neuropsychologia.2006.02.006
26. Diamond A. Executive functions. *Annual review of psychology*, 2013. Vol. 64, pp. 135–168. DOI:10.1146/annurev-psych-113011-143750
27. Dzambo I., Sporisevic L., Memisevic H. Executive functions in preschool children born preterm in canton Sarajevo, Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Pediatrics*, 2018. Vol. 6, no. 3, pp. 7443–7450. DOI:10.22038/ijp.2018.29481.2584
28. Garon N., Bryson S.E., Smith I.M. Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 2008. Vol. 134, no. 1, pp. 31–60. DOI:10.1037/0033-2909.134.1.31
29. Kharitonova M., Munakata Y. The role of representations in executive function: Investigating a developmental link between flexibility and abstraction. *Frontiers in Psychology*, 2011. Vol. 2, p. 347. DOI:10.3389/fpsyg.2011.00347
30. Luna B., Padmanabhan A., O'Hearn K. What has fMRI told us about the development of cognitive control through adolescence? *Brain and Cognition*, 2010. Vol. 72, no. 1, pp. 101–113. DOI:10.1016/j.bandc.2009.08.005
31. Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A., Wager T.D. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 2000. Vol. 41, pp. 49–100. DOI:10.1006/cogp.1999.0734
32. Riggs N.R., Greenberg M.T., Kusché C.A., Pentz M.A. The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: Effects of the PATHS curriculum. *Prevention Science*, 2006. Vol. 7, no. 1, pp. 91–102. DOI:10.1007/s11121-005-0022-1
33. Roca M., Parr A., Thompson R., Woolgar A., Torralva T., Antoun N., Manes F., Duncan J. Executive function and fluid intelligence after frontal lobe lesions. *Brain*, 2010. Vol. 133, no. 1, pp. 234–247. DOI:10.1093/brain/awp269
34. Romine C., Reynolds C. A model of the development of frontal lobe functioning: Findings from a metaanalysis. *Applied Neuropsychology*, 2005. Vol. 12, no. 4, pp. 190–201. DOI:10.1207/s15324826an1204_2
35. Sasser T.R., Bierman K.L., Heinrichs B., Nix R.L. Preschool intervention can promote sustained growth in the executive-function skills of children exhibiting early deficits. *Psychological Science*, 2017. Vol. 28, no. 12, pp. 1719–1730. DOI:10.1177/0956797617711640

Информация об авторах

Захарова Марина Николаевна, старший научный сотрудник лаборатории нейрофизиологии когнитивной деятельности, Институт возрастной физиологии Российской академии образования (ФГБНУ «ИВФ РАО»); детский нейропсихолог, руководитель многопрофильного психологического центра «Территория Счастья» г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7539-8269>, e-mail: zmn@idnps.ru

Мачинская Регина Ильинична, доктор биологических наук, заведующая лабораторией нейрофизиологии когнитивной деятельности, Институт возрастной физиологии Российской академии образования (ФГБНУ «ИВФ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5846-384X>, e-mail: reginamachinskaya@gmail.com

Аgris Анастасия Романовна, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой клинической психологии, Институт возрастной нейропсихологии (ЧОУ ДПО «ИВН»); детский нейропсихолог, методист многопрофильного психологического центра «Территория Счастья»; доцент кафедры общей психологии, Институт общественных наук Российской академии народного хозяйства при Президенте РФ (ФГБОУ ВО «РАНХиГС»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7625-2402>, e-mail: agris.ar@idnps.ru

Information about the authors

Marina N. Zakharova, Senior Researcher, Laboratory of Neurophysiology of Cognitive Processes, Institute of Developmental Physiology, Russian Academy of Education; Child Neuropsychologist, Head of Multidiscipline Psychological Center "Territoriya Schast'ya", Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7539-8269>, e-mail: zmn@idnps.ru

Regina I. Machinskaya, Doctor of Science in Biology, Professor, Head of the Laboratory of Neurophysiology of Cognitive Processes, Institute of Developmental Physiology, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5846-384X>, e-mail: reginamachinskaya@gmail.com

Anastasia R. Agris, PhD in Psychology, Head of the Department of Clinical Psychology, Institute of Developmental Neuropsychology, Child Neuropsychologist, Methodology Expert, Multidiscipline Psychological Centre "Territoriya Schast'ya", Associate Professor, Department of General Psychology, Faculty of Psychology, Institute of Social Sciences, RANEPА, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7625-2402>, e-mail: agris.ar@idnps.ru

Получена 10.08.2022

Принята в печать 25.08.2022

Received 10.08.2022

Accepted 25.08.2022

Диссоциация развития синтаксиса и лексики у младших школьников с разным нейропсихологическим профилем

Т.В. Ахутина

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8503-2495>, e-mail: akhutina@mail.ru

Е.С. Ощепкова

Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6199-4649>, e-mail: oshchepkova_es@iling-ran.ru

В статье рассматриваются особенности построения текстов с точки зрения лексики и грамматики у детей со слабостью функций обработки слухоречевой информации (2-ой блок, по А.Р. Лурии) и со слабостью функций программирования и контроля (3-ий блок). Выборку составили 71 ребенок второго класса школ г. Москвы (средний возраст — 8,8 лет, ст. откл. — 0,29 л.; 36 девочек, 35 мальчиков). Из всей совокупности детей были отобраны 4 группы: дети с хорошим и слабым развитием функций 2-го блока и дети с хорошим и слабым развитием функций 3-го блока. Основная гипотеза исследования, вслед за А.Р. Лурией, заключалась в том, что у детей со слабостью второго блока будут страдать, прежде всего, парадигматические механизмы выбора слов, а у детей со слабостью третьего блока — синтагматические механизмы построения фразы и текста. Применение непараметрического статистического анализа (критерий Манна—Уитни) показало справедливость гипотезы и выявило основные ошибки в построении текстов детьми, как со слабостью 2-го блока, так и со слабостью 3-го блока. В обсуждение результатов вошла дискуссия о едином или двойном механизме овладения лексикой и грамматикой у детей.

Ключевые слова: детская речь, порождение речи, синтагматика и парадигматика, синтаксис, лексика, нейропсихологическое обследование.

Благодарности. Авторы благодарят Е.Ю. Матвееву и И.Г. Овчинникову за участие в обсуждении параметров оценки текстов.

Для цитаты: Ахутина Т.В., Ощепкова Е.С. Диссоциация развития синтаксиса и лексики у младших школьников с разным нейропсихологическим профилем // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 3. С. 92–103. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180312>

Dissociation of Syntax and Vocabulary Development in Junior Schoolchildren with Different Neuropsychological Profile

Tatyana V. Akhutina

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8503-2495>, e-mail: akhutina@mail.ru

Ekaterina S. Oshchepkova

Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6199-4649>, e-mail: oshchepkova_es@iling-ran.ru

This study aims to examine the features of text construction in terms of vocabulary and grammar in children with a weakness in the auditory verbal information processing (AV-group) and with a weakness in executive functions (programming and control of voluntary activity, EF-group). The participants were 71 second grade children from Moscow schools (mean age 8.8 years old, SD 0.29 years; 36 girls, 35 boys). Four groups were selected: children with good and weak development of AV and children with good and weak development of EF. The main hypothesis of the study, following A.R. Luria, was that in children with the weakness of AV, first of all, the paradigmatic mechanisms of word choice will suffer, and in children with the weakness of EF, the syntagmatic mechanisms for constructing a phrase and text. The use of non-parametric statistical analysis (Mann-Whitney test) showed the validity of the hypothesis and revealed the main errors in the narrative construction by children with both the weakness of AV and EF. The discussion of the results included consideration of the arguments in favor of a single or dual mechanism for the acquisition of vocabulary and grammar in children.

Keywords: child language, speech production, syntagmatic and paradigmatic, syntax, vocabulary, neuropsychological assessment.

Acknowledgements. The authors are grateful to Matveeva E.Yu. and Ovchinnikova I.G. for valuable advice.

For citation: Akhutina T.V., Oshchepkova E.S. Dissociation of Syntax and Vocabulary Development in Junior Schoolchildren with Different Neuropsychological Profile. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 92–103. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180312>

Введение

Нейропсихологический профиль ребенка отражает сильные и слабые стороны его когнитивных функций, точнее говоря, неравномерное развитие структурно-функциональных компонентов высших психических функций (ВПФ), обнаруживаемое в нейропсихологическом исследовании. У каждого человека одни мозговые структуры и связанные с ними функции развиты лучше, чем другие. Например, у одного лучше развиты передние отделы левого полушария и хуже задние отделы, прежде всего височная доля, у него при нейропсихологическом обследовании выявляется лучшее состояние регуляторных функций и худшее состояние переработки слухоречевой информации [2; 7].

Данная работа посвящена неравномерности развития речи у младших школьников. В ней проверяются утверждения, что у детей при относительной слабости передних отделов левого полушария страдают не только регуляторные функции, но и синтаксис текста и предложения, а при относительной слабости задних отделов левого полушария страдают слухоречевые процессы и лексика.

За этими утверждениями стоят и теория, и эмпирика нейропсихологии и нейролингвистики. А.Р. Лурия еще в «Травматической афазии» [8], рассматривая строение речевой деятельности, различал две стороны речи: номинативную и предикативную — и прослеживал их становление в филогенезе [8, с. 51]. Развивая эту мысль в «Основных проблемах нейролингвистики» [10], ученый различает синтагматический и парадигматический аппараты формирования речевого высказывания и соотносит их с работой передних и задних зон мозговой коры [см.: 10, с. 141–146].

Наша работа отвечает на вопрос, наблюдаются ли у нормативно развивающихся детей при относительной (легкой) слабости функций передних или задних

зон левого полушария различия в развитии синтаксиса и лексики, и если да, то в чем они проявляются. Предыдущие исследования в этом направлении на материале речи русскоязычных детей поддерживают наши предположения, но они немногочисленны и не содержат подробного анализа языковых особенностей детей [3; 4; 6; 12; 14; 15; 30].

Методы

В исследовании принял участие 71 ребенок второго класса школ г. Москвы (ср. возраст — 8,8 лет, стандартное отклонение — 0,29 л.), из которых — 36 девочек и 35 мальчиков. Все дети, принявшие участие в исследовании, не имели отклонений в психическом развитии. Родители детей (или их законные представители) дали добровольное информированное согласие на использование в научных целях результатов диагностического исследования.

Все дети прошли нейропсихологическое обследование [11], в результате чего для каждого ребенка были построены профили, отражающие особенности развития функций программирования и контроля и серийной организации, функций переработки слуховой и зрительно-пространственной информации, состояния лево- и правополушарной стратегии.

На основе нейропсихологических профилей была построена ранговая таблица, где каждый ребенок получил ранги по всем индексам, что позволило определить детей с наилучшим и наихудшим для данной выборки уровнем развития названных функций.

Для анализа особенностей построения текстов у детей с хорошим и плохим уровнем развития регуляторных функций (функций программирования и контроля — индекс 3.1) и серийной организации (индекс 3.2), а также детей с хорошим и плохим уровнем

развития функций переработки слуховой информации (индекс 2.2) и в целом аналитической (левополушарной) стратегии (индекс L) по рейтинговой таблице были отобраны 4 группы детей: по 10 детей с хорошим и слабым развитием регуляторных функций и по 10 детей с хорошим и слабым развитием функций переработки слуховой информации.

Дети для «хорошей» группы отбирались из верхней части рейтингового списка по данному критерию и из верхних трех четвертей списка по остальным индексам. В частности, для «хорошей» группы по функциям программирования и контроля были отобраны дети, имевшие рейтинг по индексу 3.1 (программирование и контроль) от 1 до 24, по сумме 3.1 и 3.2, т. е. по всему 3-му блоку рейтинг от 7 до 27. В «слабую» группу попали дети, имевшие по индексу 3.1 рейтинги от 55 до 71, а по сумме — от 54 до 71.

В «сильную» группу по переработке слуховой информации попали дети, имевшие рейтинг по индексу 2.2 от 3 до 25, и по индексу L (левополушарная стратегия) — от 1 до 28. В «слабую» группу вошли дети с рангами от 55 до 70 по индексу 2.2 и от 48 до 70 по индексу L (табл. 1).

В ходе нейропсихологического исследования дети выполняли пробу «Составление рассказа по серии картинок». Детям предлагались 4 картинки «Мусор»

(рис. 1), и их просили рассказать, что произошло на этих картинках. В случае неполного рассказа детям задавались дополнительные вопросы.

Все тексты были тщательно проанализированы с целью выделения параметров речи, характерных для детей со слабостью функций программирования и контроля, с одной стороны, и для детей со слабостью функций переработки слуховой информации — с другой.

В результате были выделены параметры, которые можно объединить в три группы: *общетекстовые* параметры, которые включают особенности развертывания целого рассказа и правильную передачу его смысла; *грамматические* параметры и *лексико-семантические* параметры, отражающие особенности словарного запаса ребенка.

В качестве *общетекстовых параметров* использовались хорошо зарекомендовавшие себя в предыдущих исследованиях параметры: программирование текста, семантическая полнота, адекватность, темп речи [11], структура нарратива (goal—attempt—outcome) [29], тип нарратива (distorted, incomplete, complete), разработанный И.Г. Овчинниковой [25], а также актуальные для анализа текстов детей параметры пропуска смысловых частей, логические ошибки и элементы жанрового оформления, в частности, наличие специальных начала и концовки рассказа [18].

Таблица 1

Средние ранговые показатели (верхняя строка) и разброс (нижняя строка) нейропсихологических индексов четырех групп детей (N = 40)

Группа	3.1	3.1+3.2	2.2	L	2.4	R	Суммарный ранг
Сильная группа по 3-му блоку	15,7 2,5–24	15,5 7–27	30 4–60	24,65 3–50	18 1–38,5	23 2–54	11,2 1–23
Слабая группа по 3-му блоку	63,8 52–71	64,7 54–71	30,6 1–71	35,5 6–71	48,5 22–71	45 19–68	61,2 36–71
Сильная группа по 2-му блоку	31,1 8–59	29 12–50	14,5 3–25	14 1–28	30 6–58	29,4 6–60	22,1 8–39
Слабая группа по 2-му блоку	38,4 5,5–69	39,5 11–63	64 55–70	55,8 16–70	45,5 19–65	39,8 4–71	48,4 25–68



Рис. 1. Серия картинок для составления рассказа

В итоге были выделены следующие текстовые параметры: 1) текстовые ошибки (пропуск смысловых частей и логические ошибки); 2) длина рассказа; 3) программирование высказывания (включает и наличие всех смысловых частей, и построение структуры фразы); 4) наличие начала и концовки; 5) тип нарратива (полный, сокращенный, искаженный); 6) наличие нарративной структуры (цель — действие — результат); 7) семантическая полнота (определяется по набору ключевых слов, представленных в таблице 13 в книге [11, с. 40]); 8) смысловая адекватность [11, с. 41—42]; 9) темп речи.

Наиболее сложными для анализа оказались параметры: программирование высказывания, семантическая полнота и смысловая адекватность. Для примера использования этих параметров сравним два текста:

(Пример 1) *Жил-был один человек. Он был очень сердитый всегда, на всё. Однажды он захотел выбросить мусор в мусорное... в... на помойку. Он начал выбрасывать его, но подул ветер, и всё сдуло на него. И он очень рассердился.*

(Пример 2) *Ну, то, что дул сильный ветер. Там дядя... Ну, не дядя, человек, пошёл... Потом вот так вот сделал, кинул, и назад всё полетело. Потому что ветер.*

В Примере 1 мы видим успешное развертывание программы высказывания — задается начало (*Жил-был один человек*), описывается главный персонаж (*Он был очень сердитый всегда, на всё*), вводится цель его действий (*Однажды он захотел выбросить мусор*), затем описывается собственно действие (*Он начал выбрасывать*), препятствие для успешного выполнения (*но подул ветер*), неудачный результат (*всё сдуло на него*) и эмоциональная реакция главного героя на неудачу (*Он очень рассердился*). Таким образом, успешное программирование обеспечивает связность рассказа, смысловые части последовательно передают развертывание сюжета, за ними стоит иерархическая предикативная программа нарратива. Семантическая полнота в этом рассказе так же оптимальна, как и смысловая адекватность.

В Примере 2 программирование рассказа явно нарушено: сперва ребенок говорит про ветер, потом про действия человека, потом вновь про ветер. В рассказе пропущены важные смысловые части (куда идет человек, зачем, что именно он делает, чем завершается эта история). Этот рассказ нельзя назвать связным, одновременно семантическая полнота минимальна, но в тексте нет искажений смысла.

Возможно, однако, и расхождение параметров программирования высказывания, его семантической полноты и смысловой адекватности. Сравним примеры 3 и 4.

(Пример 3) *Один раз дядя пошёл выбросить мусор. Сначала он... взял ведро... хотел высыпать. Потом... высыпАт, летит на него. Летит ветер, и на него всё это... Этот весь мусор на него летит. Всё.*

(Пример 4) *Дяденька нёс ведро с мусором. Принёс. Набил. И там всё вышло. Или это была пыль, скорее, это была пыль.*

В примере 3 хорошее начало и сумбурное продолжение, нет связного развертывания сюжета, что говорит о сложности программирования (оценка — 2 балла). При этом семантическая полнота значительно лучше, есть не только базовые обозначения *мусор*, *ведро*, но и указаны обстоятельства действия (летит куда? — *на него*) и даны определения (мусор какой? — *весь этот*). Оценка семантической полноты — 21 балл. В примере 4 указана последовательность действий, т. е. программирование лучше (оценка — 1 балл), но описание деталей минимально, семантическая полнота явно страдает (оценка — 6 баллов). Предположение, что человек нес ведро пыли, мало реалистично, поэтому оценка смысловой адекватности — 2 балла.

Таким образом, параметр «программирование высказывания» отражает его связность, параметр «семантическая полнота» — точность и богатство описания события, параметр «смысловая адекватность» — реалистичность описания.

Обратимся к некоторым другим текстовым параметрам и тоже рассмотрим их на примерах.

В примере 1 мы видим оформленное по правилам жанра рассказа начало (*Жил-был...*), а во втором примере ребенок не только не начинает рассказ по законам жанра, но и вообще строит его как ответ на вопрос тестирующего «Что здесь случилось?» — Ответ: «*Ну, то, что...*». В первом рассказе явно присутствует нарративная структура: цель—действие—результат (*захотел выбросить мусор — начал выбрасывать — всё сдуло на него*), в то время как во втором примере из трех элементов имеется только один — действие (*пошел, сделал*).

При оценке **грамматических параметров** мы исходили из того, что в норме у детей к этому возрасту основное ядро грамматической системы родного языка уже сформировано и происходит постепенное усложнение синтаксической структуры предложения. В нашей выборке у детей практически не было проблем с оформлением грамматических связей управления и согласования. Поэтому для описания этих особенностей мы оставили только критерий наличия аграмматизмов, а синтаксис проанализировали более подробно, учитывая полноту и сложность использованных предложений.

Сложность структуры мы оценивали, анализируя наличие сложноподчиненных предложений, длину правильно составленного предложения, количество не просто правильных, но и распространенных предложений; для оценки упрощения и искажения мы обращали внимание на количество неполных фраз, пропущенных членов предложения: подлежащих, глагольных сказуемых, дополнений, обстоятельств. Серия «Мусор» задает ребенку сложную синтаксическую задачу передачи одновременности двух действий (Когда человек высыпАл мусор, налетел ветер) — типичная ошибка: *Старик пошёл к мусорке / и / выкинул. Потом ветер сильный.*

Перечислим в целом грамматические параметры, которые мы выделили: 1) наличие аграмматизмов (например, *И этот мусор испачкался дядя*); 2) синтаксические ошибки: пропуски необходимых членов предложения, т. е. подлежащих (*Летит на него.*), гла-

гольных сказуемых (*Потом ветер сильный*), дополнений, обстоятельств (*И выкинул*); 3) незаконченные предложения (*Слишком много пересыпал и ш-ш-ш...*); 4) средняя длина фразы; 5) максимальная длина правильно построенной фразы; 6) доля (количество) распространенных правильно построенных предложений в самостоятельном тексте; 7) количество самостоятельно построенных сложноподчиненных предложений (не при ответе на вопрос, типа «Почему? — Потому что подул ветер»).

Рассмотрим для примера два текста.

(Пример 5) *Дядя шёл с полным ведром земли. Он хотел его выкинуть. Но выкинуть не получилось, потому что подул ветер и вся земля посыпалась ему в лицо. В бак попало совсем чуть-чуть.*

(Пример 6) *Он шёл... Пошёл он высыпать. И потом высыпал и почернел (Из-за чего он почернел?) Он угли, наверное, нёс. Он с углями... высыпать. Слишком много пересыпал и ш-ш-ш... (Слишком много) А, нет, его выдуло. Ветер, он шёл, потом он пришёл, вынул, начал высыпать. И это всё на него посыпалось.*

Пример 5 показывает хорошее развитие синтаксиса: в тексте разнообразные синтаксические структуры, среди них сложное предложение, состоящее из 3 предложений и 15 слов.

В примере 6, напротив, мы видим аграмматизмы (*Он с углями высыпать, Его выдуло*); незаконченные предложения (*Он шёл*), много предложений, в которых пропущены необходимые члены предложения (*Пошёл он высыпать* — Высыпать что? Куда? *Слишком много пересыпал* — Чего? Куда? *И потом высыпал и почернел* — Высыпал что? Куда?). В примере 6 лишь одно предложение, в котором нет пропуска валентностей: «И это все на него посыпалось».

Лексико-семантические параметры были разработаны на основе признаков переработки слуховой информации, описанных в [11]. Был также предложен новый параметр «целевая номинация», который предполагает проверку правильности называния ребенком трех ключевых объектов ситуации, требующих использования малочастотных слов (*мусор, ведро, мусорный бак*).

Перечислим выделенные лексико-семантические параметры: 1) лексические ошибки (вербальные парафазии (*ведро* или *бочка* вместо *мусорного бака*); словообразовательные (*ветер вдул на него*); поиск слова (*захотел выбросить мусор в мусорное... в... на помойку*); 2) замена существительного местоимением (без antecedента); 3) вербально-перцептивные ошибки (*уголь* или *вода* вместо мусора; 4) использование атрибутов предметов и действий (прилагательных и наречий); 5) количество целевых номинаций; 6) индекс прономинализации (отношение количества местоимений к количеству существительных).

Рассмотрим использование этих параметров на примерах 7 и 8 детей сильной подгруппы и примеров 9 и 10 — слабый.

(Пример 7) *Дядя шёл выкидывать мусор. Он подошёл к мусорному баку и хотел выкинуть мусор, но начался сильный ветер. И весь мусор осыпал его с головы.*

(Пример 8) *Дядя шёл с полным ведром земли. Он хотел его выкинуть. Но выкинуть не получилось, потому что подул ветер, и вся земля посыпалась ему в лицо. В бак попало совсем чуть-чуть.*

(Пример 9) *Кто-то нёс ведро. Потом выбросил, и на его брызнуло. (А почему на него брызнуло?) Наверно, там было слишком много воды.*

(Пример 10) *Тут дядя или дедушка вёз, ну, нёс грибы и положил вот сюда. И вот это он нёс. Вот это он собирался положить. Вот это он уже положил. Выкладывает, а это уже закончил. (И что же тут с ним стало?) Он почернел. (А из-за чего?) Из-за... Он почернел из-за угля? (Откуда у нас уголь взялся?) Потому что уголь... За углём далеко ходить. (Так он за ним, что ли, шёл?) Ну, сначала он шёл, потом он собирался высыпать уголь, потом он высыпал, а потом он закончил высыпать уголь, и случайно почернел. Пыль поднялась. (2.19)*

Примеры 7 и 8 показывают нормативное использование лексики. В примерах 9 и 10 мы видим ошибки лексического выбора (*положить* вместо *бросить*), вербально-перцептивные ошибки (*грибы* вместо *мусор*). В начале рассказа используется «кто-то», «вот это», т. е. местоимения заменяют существительные. Если в примере 7 мы видим прилагательные «*мусорный, сильный*», то в Примерах 9 и 10 прилагательных нет вообще. В примере 10 ребенок не назвал ни один из предметов, входящих в целевую номинацию (*мусор, ведро, бак*).

Данные были обработаны с помощью программы «Statistica 12». Во-первых, была сделана и проанализирована описательная статистика по всем группам, а затем группы сравнивались с помощью непараметрического критерия Манна—Уитни, поскольку численность каждой из групп составляла 10 человек.

Мы сравнивали: 1) высоко- и низкорейтинговых детей по функциям программирования и контроля, 2) высоко- и низкорейтинговых детей по функции переработки слуховой информации и состоянию аналитической (левополушарной) стратегии, 3) низкорейтинговых детей из обеих групп.

Таким образом, мы выяснили, какие особенности характерны для текстов детей с низким уровнем развития блока программирования и контроля, какие для детей с низким уровнем переработки слуховой информации (и в целом аналитической стратегии) и какова специфика ошибок каждого типа.

Результаты

В соответствии с выдвинутой гипотезой, анализ особенностей построения текста **детьми с низким уровнем развития 3-го блока** показал, что наиболее значимые различия между сильными и слабыми детьми касаются программирования рассказа ($Z = -3,33; p < 0,01$). Напомним, что под программированием мы понимаем развертывание высказывания в соответствии с внутренним планом содержания. Оно касается и логичной последовательности частей рассказа, и наличия значимых частей, и пра-

вильного построения предложения. Слабость программирования рассказа отражается в пропуске смысловых частей текста ($Z = -2,72$; $p < 0,01$), в типе и структуре создаваемых рассказов (нарративов) (соответственно, $Z = 2,1$; $p < 0,05$ и $Z = 3,5$; $p < 0,01$). У слабых детей значимо замедляется общий темп речи ($Z = 2,87$; $p < 0,01$), поскольку, как правило, эти дети испытывают значительные трудности с развертыванием, они по несколько раз переделывают предложения, пытаясь сделать его полным и выразить элементарный смысл. С трудностями

программирования текста логично связаны также более конкретные трудности, заключающиеся в наличии логических ошибок ($Z = -2,26$; $p < 0,05$), неупотреблении показателей начала и конца рассказа ($Z = 2,1$; $p < 0,05$). Страдает также семантическая полнота рассказа ($Z = 1,68$; $p = 0,09$). Можно отметить и более низкий уровень смысловой адекватности рассказа ($Z = -2,32$; $p < 0,05$), но он наблюдался в основном у тех детей, у которых отставание по программированию и контролю совмещалось со слабостью правополушарных функций.

Таблица 2

Количественные данные анализа текстов детей четырех групп (средние по группе в верхней строчке, минимальные и максимальные значения по группе – в нижней строчке)

Рассмотренные параметры	Сильная, 3-й блок	Слабая, 3-й блок	Сильная, 2-й блок	Слабая, 2-й блок
<i>Текстовые параметры</i>				
Пропуск частей текста	0,1 0–1	1,4 1–3	0,6 0–3	1,2 0–4
Количество логических ошибок	0,1 0–1	0,7 0–2	0,1 0–1	1 0–2
Количество слов в самостоятельном тексте	26,1 15–39	20,9 10–34	24,3 12–35	22,6 9–31
Семантическая полнота	19,5 15–21	16,2 6–21	21,3 12–27	11,4 6–18
Темп речи	1,65 1,17–2,5	1,15 0,7–1,7	1,46 0,9–2,3	1,01 0,6–1,6
Показатели начала и конца текста	1,9 1–3	1,1 0–3	1,4 1–2	0,8 0–2
Семантическая адекватность*	0,1 0–1	1 0–3	0,3 0–2	1,3 0–2
Программирование*	0,5 0–1	1,9 1–3	0,6 0–2	1,3 0–2
Тип нарратива (Нарративная структура)	1,2 (2,8) 1–2 (2–3)	0,7 (1,6) 0–1 (1–2)	1 (2,7) 0–2 (2–3)	0,3 (1,8) 0–1 (1–3)
Пропуск глагольного сказуемого	0	0,3 0–2	0,1 0–1	0,1 0–1
Пропуск подлежащего	0	0,1 0–1	0,1 0–1	0,3 0–2
Пропуск дополнения	0,2 0–1	0,8 0–2	0,4 0–2	0,8 0–2
Пропуск обстоятельства и определения	0,1 0–1	0,4 0–2	0,3 0–1	1 0–2
<i>Грамматико-синтаксические параметры</i>				
Аграмматизмы	0	0,4 0–2	0	0
Количество неполных предложений	0,3 0–2	1,8 0–4	0,3 0–1	1 0–3
Количество предложений	3,7 2–5	4,8 3–8	3,7 2–6	3,9 2–6
Средняя длина предложения	7,04 5,7–8,3	4,5** 3,2–7	6,7 5,3–8,7	6 4,2–10
Максимальная длина полного распространенного предложения	11,9 7–16	6,7 4–10	11,4 7–16	8,3 3–16
Количество (и частота) полных распространенных предложений	3,4 (0,9) 2–5 (0,7-1)	2,1 (0,5) 0–4 (0–1)	3,5 (0,95) 2–6 (0,7-1)	2,4 (0,62) 1–5 (0,2-1)
Количество сложноподчиненных предложений	0,6 0–1	0,2 0–1	0,6 0–2	0,4 0–2

Рассмотренные параметры	Сильная, 3-й блок	Слабая, 3-й блок	Сильная, 2-й блок	Слабая, 2-й блок
<i>Лексико-семантические параметры</i>				
Ошибки лексического выбора	0,2 0–1	1 0–2	0,5 0–2	2,4 0–6
Словообразовательные ошибки	0,1 0–1	0,5 0–1	0,1 0–1	0,6 0–1
Поиск слова	0,8 0–3	1,2 0–4	0,2 0–1	1,2 0–4
Вербально-перцептивные ошибки	0,2 0–1	0,2 0–1	0,2 0–1	0,8 0–2
Количество атрибутов предметов и действий	1,6 0–3	1 0–4	2,7 0–4	0,8 0–4
Целевая номинация	3,5 2–5	2,4 0–5	4,3 1–6	1,8 0–4
Индекс прономинализации	0,6 0,14–2	0,5 0–1	0,4 0,14–0,8	1,01 0,25–2,7

Примечание: «*» — более высокие оценки показывают худшие результаты; «**» — полужирным шрифтом выделены статистически значимые различия параметров слабых групп.

Вернемся к приведенным выше примерам 1–6, представляющим речь детей с хорошим или плохим развитием функций программирования и контроля. В Примере 1 мы видели правильное развертывание программы высказывания. В Примере 2, напротив, ребенок перескакивает с одной картинки на другую, нарушая порядок событий (*Сперва ветер, потом человек пошел, потом все полетело, потому что ветер*). В рассказе нет ни начала, ни конца, скорее, это ответ на вопрос. Пропущены важные смысловые части рассказа: цель персонажа, полученный результат.

На уровне предложения синтагматические трудности с развертыванием высказывания тоже проявляются очень заметно: у детей много незаконченных предложений ($Z = -2,74856$; $p < 0,01$); из-за этого средняя длина предложения также значительно меньше ($Z = 3,4$; $p < 0,01$). Дети с большим трудом составляют полные распространенные предложения, поэтому и их частота, и их максимальная длина значимо меньше ($Z = 2,35$; $p = 0,019$ и $Z = 3,23$; $p < 0,01$). Это же приводит и к пропускам необходимых членов предложения ($Z = -2,01083$; $p < 0,05$) и более редкому (на уровне тенденции) использованию сложноподчиненных предложений ($Z = 1,74$; $p = 0,08$).

Остановимся на аграмматизмах. Они вообще не встречаются у детей с хорошим уровнем развития функций программирования и контроля, а у детей со слабостью 3-го блока хоть и не достигают уровня значимости, тем не менее присутствуют ($Z = -1,76$; $p = 0,08$), так же, как и словообразовательные ошибки ($Z = -1,85$; $p = 0,06$).

Посмотрим вновь на Пример 6. Ребенок начинает предложение: *Он шёл...*, но не заканчивает его, пробует сказать по-другому — *Пошел он высыпать*. Но получается также неполное предложение, где нет нужных членов предложения — дополнения и обстоятельства (что высыпать и куда). Последующие предложения также являются неполными, короткими, с пропусками значимых членов предложения. Видим и аграмматизм: «Его выдуло», и несогласо-

ванность членов предложения: «Он с углями ... высыпать».

Приступая к лексико-семантическому аспекту анализа особенностей детей с плохим уровнем планирования и контроля, важно помнить, что А.Р. Лурия говорил о двух путях выбора слов: с помощью парадигматического аппарата и «... через синтагматические связи (выделение нужного слова из целых оборотов разговорной речи» [9, с. 40). Поэтому не удивительно, что у детей со слабостью регуляторных функций по сравнению с сильной группой было обнаружено большее число ошибок лексического выбора ($Z = -2,32$; $p < 0,05$) и худшие результаты в целевой номинации ($Z = 2,12$; $p < 0,05$). Наши данные подтверждают точку зрения А.Р. Лурии, мы считаем, что так же, как снижение смысловой полноты, лексические трудности объясняются неразвернутостью высказываний и слабым использованием синтагматических связей.

Таким образом, к основным трудностям в связной речи у детей с недоразвитием функций программирования и контроля относятся трудности с построением синтагматических связей: развертыванием текста и отдельных предложений.

Перейдем к анализу речи детей с **недоразвитием функций переработки слуховой информации**. Согласно выдвинутой гипотезе, основные трудности в создании текстов эти дети будут испытывать в использовании парадигматического аппарата для лексического выбора. В результате обработки данных мы получили подтверждение данной гипотезы.

Наибольшее различие между детьми с хорошим и слабым уровнем развития переработки слуховой информации и аналитической (левополушарной) стратегии обработки информации было обнаружено в худших показателях семантической полноты их рассказов ($Z = 3,38$; $p = 0,0007$). Другие различия показывают причину семантической неполноты, это лексические ошибки ($Z = -2,81$; $p = 0,004$), поиски слов ($Z = 1,7$; $p = 0,005$), трудности нахождения целевых номинаций ($Z = 3,04$; $p = 0,002$), словообразователь-

ные ошибки ($Z = -2,24$; $p=0,03$). У детей со слабостью переработки слуховой информации отсутствуют необходимые наименования предметов и действий, по которым производится оценка семантической полноты (идет/несет/выбрасывает, мусор/ведро, подошел, бак / мусорка / помойка и т. п.). Как правило, дети пытаются компенсировать свои трудности, заменяя нужные слова местоимениями (часто без антецедентов) или местоименными наречиями (*Тут дядя или дедушка вёз, ну, нёс грибы и положил вот сюда. И вот это он нёс. Вот это он собирался положить*). Поэтому мы видим употребление преимущественно местоимений и их значительное преобладание над существительными. Индекс прономинализации (отношение местоимений к существительным) у детей со слабым развитием 2-го блока значительно выше ($Z = -2,31$; $p=0,002$). Бедность словаря касается не только имен существительных и глаголов, она проявляется также в редком употреблении прилагательных и наречий ($Z = 2,46$; $p < 0,01$).

Кроме вербальных (лексических) ошибок, дети делают и вербально-перцептивные ошибки, их различие выражено на уровне тенденции ($Z = -1,87$; $p=0,06$).

На уровне предложения у таких детей отмечается меньшая частотность полных распространенных предложений ($Z = 2,75$; $p < 0,01$). При этом наиболее значимые различия касаются пропусков обстоятельств и определений ($Z = -2,67$; $p=0,007$), пропуски подлежащих, сказуемых и дополнений встречаются реже. То есть основа предложения сохраняется лучше. Представляется, что сохранность основы предложения вызвана устойчивыми синтагматическими связями, а неиспользование обстоятельств и определений связано с тем, что это дополнительные, намного более вариативные части, которые не закреплены в структуре предложения. Этими же фактами, на наш взгляд, можно объяснить и оборванные, незаконченные предложения ($Z = -2,22$; $p=0,05$), и меньшую максимальную длину распространенного предложения, выраженную на уровне тенденции ($Z = 1,79$; $p = 0,07$).

На уровне текста проблемы с подбором слов отражаются, кроме недостаточной семантической полноты, в снижении общего темпа речи ($Z = 2,31$; $p < 0,05$), в неупотреблении показателей начала и конца рассказа ($Z = 2,02$; $p < 0,05$), а также в худших типе и структуре нарративов (соответственно, $Z = 2,67$; $p < 0,01$ и $Z = 2,22$; $p < 0,05$). То, что в рассказах детей со слабостью переработки слуховой информации значимо больше логических ошибок, также можно часто объяснить их проблемами с выбором слов. Рассмотрим пример: *Тут дядя или дедушка вёз, ну, нёс грибы и положил вот сюда. (...) (И что же тут с ним стало?) Он почернел. (А из-за чего?) Из-за... Он почернел из-за угля? (Откуда у нас уголь взялся?) Потому что уголь... За углём далеко ходить*. Видно, что ребенок допускает логические ошибки, называя какие-то слова, которые ему потом приходится объяснять. Отчасти с трудностями выбора слов может быть связан более низкий уровень смысловой адекватности рассказа ($Z = -2,29$; $p < 0,05$).

Все перечисленные особенности текстов детей со слабостью слухоречевых функций отчетливо видны

в вышеприведенных примерах 9 и 10. Так, в примере 9 ребенок практически не использует не только целевые номинации (кроме ведра), но и вообще существительные: *Кто-то нёс ведро. Потом выбросил, и на его брызнуло*. Или в примере 10 мы видим, что ребенок пытается следовать сюжету рассказа, однако, испытывая трудности в подборе нужной лексики, использует только глаголы и местоименные наречия: *И вот это он нёс. Вот это он собирался положить. Вот это он уже положил. Выкладывает, а это уже закончил*.

Таким образом, мы получили подтверждение, что трудности детей со слабостью переработки слуховой информации касаются прежде всего поиска необходимой языковой единицы, т. е. парадигматического механизма.

Перейдем к результатам анализа *различий между текстами детей со слабостью 2-го и 3-го блоков*.

Статистически значимых различий между текстами детей с разными сложностями на нашей выборке выявлено не так много: дети с худшим развитием функций программирования и контроля составляют *более короткие предложения*, а дети с трудностями переработки слуховой информации делают *больше ошибок лексического выбора* и чаще *пропускают обстоятельство и определения*. Если обратиться к различиям, близким к статистически значимым, то можно отметить следующие основные тенденции:

- у детей с плохим развитием функций программирования и контроля больше аграмматизмов, в сравниваемой группе детей их нет вообще (статистически данные на уровне тенденции: $Z = -1,76$; $p = 0,07$), у них меньше средняя длина предложения ($Z = 2,16$; $p = 0,03$), больше неполных предложений (также на уровне тенденции $Z = -1,7$; $p = 0,08$);

- у детей с худшим развитием функций переработки слуховой информации ниже семантическая полнота (на уровне тенденции: $Z = -1,88$; $p = 0,06$), они используют больше местоимений, чем существительных (индекс прономинализации — 1,014), в то время как дети со слабостью 3-го блока используют больше существительных (их индекс — 0,47), различия индексов прономинализации — на уровне тенденции: $Z = 1,7$; $p = 0,09$; у них больше вербально-перцептивных ошибок (на уровне тенденции: $Z = 1,87$; $p = 0,06$), они пропускают больше требуемых валентностью глагола обстоятельств ($Z = 2,22$; $p = 0,02$).

Обсудим в целом полученные результаты.

Обсуждение

Результаты исследования показали, что трудности в построении рассказов у детей с недоразвитием 3-го блока связаны со слабостью синтагматических механизмов, т. е. механизмов построения связной речи и ее развертывания.

А.Р. Лурия рассматривал эти механизмы как частный случай кинетической организации движений и речи, лежащей в основе образования плавных, протекающих во времени навыков и осуществляемой с участием премоторной зоны левого полушария [9; 10].

Слабость синтагматических механизмов проявляется в проблемах с построением программы высказывания, ее развертыванием в цельный и связный текст, в сложностях с жанровым оформлением рассказа и в пропусках его смысловых частей. Кроме того, трудности развертывания проявляются на уровне отдельного предложения в виде его сокращенности, неполноты, пропусков значимых членов предложения. Трудности развертывания обуславливают снижение смысловой полноты, т. е. оно вторично по отношению к нарушениям синтагматического аппарата. Что касается трудностей у них лексического выбора, то они тоже являются следствием слабости синтагматических связей слов. Из афазиологии хорошо известно, что пациенты с эфферентной моторной афазией, возникающей при поражении нижних отделов премоторной зоны, гораздо лучше справляются с называнием, чем с поиском слов в связной речи, что объясняется невозможностью использования контекстных (синтагматических) связей слов. О двух путях поиска слов в лексической памяти писали и психологи. Дж. Миллер [24], проверяя достоверность шести гипотез об организации лексикона, особенно выделяет две гипотезы: лексикон как каталог с семантическими маркерами и лексикон как часть механизма образования предложений (предикатная гипотеза). Он пишет: «...я лично верю, что для описания наших языковых возможностей требуется некоторая комбинация семантических маркеров и предикатной гипотезы» [24, с. 234]. По его мнению, «... лексическая память должна иметь, по меньшей мере, два различных вида входов: один для идентификации темы предложения и другой — для обслуживания предикатов» [24, с. 234]. Сопоставление гипотез Дж. Миллера с данными афазиологии предложено Т.В. Ахутиной [1; 6].

Что касается нарушений построения текста у детей со слабым развитием функций переработки слуховой информации и аналитической стратегии (2-ой блок), то у них, напротив, первичными являются нарушения парадигматических механизмов, т. е. трудности лексического выбора. А.Р. Лурия рассматривал эти механизмы как частный случай нарушения сложных форм слухового анализа и синтеза, которое наступает при поражении или слабости наружных (верхних и средних) отделов височной доли [9; 10]. Функциональная слабость парадигматических механизмов проявляется, прежде всего, в трудностях лексического выбора, обуславливающего многочисленные вербальные замены, семантическую неполноту текста, проблемы с целевой номинацией. Дети компенсируют трудности выбора наименований использованием местоимений.

Вторичными нарушениями являются снижение темпа речи, сокращение предложений, появление неполных, оборванных предложений, нарушения логичности текста.

Разработанное А.Р. Лурией представление о связи сензомоторных (исходных) и речевых функций в филогенезе речи и морфогенезе речевых структур [8] является сейчас широко распространенным. Оно близко представителям не-модулярного подхода, имеющего разные названия (embodied, grounded cognition) [16].

Однако до сих пор продолжается полемика по поводу отдельности формирования и функционирования синтаксиса и лексикона. Точка зрения А.Р. Лурии, которую поддерживают данные нашей статьи, состоит в разделении механизмов синтаксиса и лексики и признании их взаимодействия в функционировании. Такая точка зрения на двойной механизм овладения речью (так называемый dual-mechanism account of language development) совсем не означает согласия с идеей врожденности грамматики, отстаиваемой Н. Хомским [19]. Создатели культурно-исторической психологии Л.С. Выготский и А.Р. Лурия и их сторонники принципиально настаивали на социальном генезе языка, им близко выдвинутое М. Томаселло и его коллегами понимание освоения синтаксиса как основанного на употреблении (usage-based approach to language development) [13; 21; 22; 26].

Какие же аргументы у сторонников единого механизма овладения языком? К их числу относится прежде всего Элизабет Бейтс [17]. Продолжая устные споры с Э. Бейтс, Т.В. Ахутина в статье [5] подытожила три ее аргумента, которые повторяются и в современных работах. Первый, основной, заключается в том, что активное использование двухсловных синтаксических конструкций возникает только при определенном объеме словаря. Рассмотрим контраргументы к нему. Накопление словаря и в целом овладение речью базируется на определенных когнитивных процессах, в частности, на разделении интенций взрослых [13; 26]. С точки зрения подхода к развитию речи, основанного на употреблении, «...ребенок конструирует язык, соединяя его когнитивное развитие и чтение интенций, произошедшее на первом году жизни, с тем, что он слышит в дальнейшем» [21, с. 348]. Вначале холистические усваиваются не только отдельные слова, но и «большие слова», т. е. заученные целиком, не проанализированные цепочки слов (например, what's that', что это, что такое?). Опираясь на статистические особенности инпута, дети начинают выделять категории слов и образуют паттерны «слот-фрейм», где в качестве слотов выступают формирующиеся категории, изначально с низким уровнем обобщения, типа ВЕЩЬ или ДЕЙСТВИЕ, но становящиеся все более абстрактными. Е. Ливен и ее коллеги [21; 22] показывают, что дети создают слоты ВЕЩЬ в схемах, таких как Я хочу X, Это Y, сначала из одних существительных, потом с артиклями и позже с определениями.

Возможность использования статистических особенностей инпута, выявления его серийной организации была показана во многих экспериментах [см. обзор: 20]. Так, Г. Маркус с сотрудниками [22] показали, что 7-месячные младенцы могут обобщать такие повторяющиеся структуры, как ААВ, АВВ и АВА. Например, после ознакомления с тройками слогов одного типа (например, ba-ba-de для ААВ) младенцев тестировали на тройках с новыми слогами, которые соответствовали либо знакомой структуре, либо новой. Авторы показали, что младенцы узнают структуру, несмотря на использование новых слогов, и пришли к выводу, что позиции слогов в

тройках действуют как переменные и что младенцы обнаруживают отношения между такими переменными. Такого рода исследования показывают возможность выделения синтаксических категорий из слышимой детьми речи.

Еще один важный аргумент в пользу двойного механизма овладения речью следует из анализа видов памяти, участвующих в освоении речи. Как показал Ульман [27; 28], декларативная память обеспечивает овладение лексикой, а процедурная память — синтаксисом. В основе функционирования декларативной памяти лежат височные структуры, тогда как процедурная память опирается на работу сети специфических лобных, базально-ганглиозных, теменных и мозжечковых структур.

Заключение

В нашем исследовании мы исходили из гипотезы, что выделенные А.Р. Лурией синтагматические и парадигматические механизмы речи, связанные с передними и задними отделами головного мозга, будут проявляться в особенностях текстопорождения детей с относительной слабостью функций планирования и контроля (3-й блок) и детей с относительной слабостью функций переработки слухоречевой информации (2-й блок, левое полушарие). Согласно нашей гипотезе, эти различия будут проявляться, в частности, в особенностях синтаксиса и лексического выбора.

Анализ текстов детей 2-го класса г. Москвы позволил выявить особенности текстов, характерных для детей со слабостью этих функций.

Для детей со слабостью функций переработки слухоречевой информации были характерны прежде всего парадигматические трудности: проблемы с подбором слов, которые отражались в смысловой неполноте текстов, лексических ошибках и использовании преимущественно местоимений вместо полных слов.

Для детей же с относительной слабостью функций планирования и контроля были характерны прежде всего синтагматические трудности: проблемы с развертыванием текста в целом и отдельных предложений, опущением значимых членов предложения и наличии аграмматизмов.

Несмотря на то, что выборку составили нормативно развивающиеся дети, имеющие только относительную слабость развития либо функций программирования и контроля, либо функций переработки слухоречевой информации, мы видим различия именно в синтагматических или парадигматических механизмах порождения текста, что подтверждает их психологическую реальность и показывает прозрачность теоретических исканий А.Р. Лурии.

Ограничения исследования: результаты, представленные в данной работе, получены на сравнительно небольшой выборке детей с нормативным развитием, поэтому нуждаются в дальнейшей верификации на других выборках.

В дальнейшем мы предполагаем исследовать детей как той же возрастной группы, так и других возрастов от 6 до 9 лет. Кроме того, результаты нуждаются в уточнении на выборках детей с различными патологиями развития и разной степенью выраженности этих патологий.

Литература

1. Ахутина Т.В. Организация словаря человека по данным афазии // Психолингвистические исследования в области лексики и фонетики. Калинин: КГУ, 1981. С. 3—12.
2. Ахутина Т.В. Нейролингвистика нормы // I Междунар. конф. памяти А.Р. Лурия: сб. докл. / Под ред. Е.Д. Хомской, Т.В. Ахутиной. М.: Фак. психологии МГУ, 1998. С. 289—298.
3. Ахутина Т.В. Речевой онтогенез с точки зрения нейропсихологии нормы // Онтогенез речевой деятельности: Норма и патология / Под ред. Л.И. Беляковой. М.: Прометей, 2005. С. 5—11.
4. Ахутина Т.В. Модель порождения речи Леонтьева—Рябовой: 1967—2005 // Вопросы психолингвистики. 2007. № 6. С. 13—27.
5. Ахутина Т.В. Модель порождения речи Леонтьева—Рябовой: 1967—2005 // Психология, лингвистика и междисциплинарные связи: сб. научных работ к 70-летию со дня рождения А.А. Леонтьева / Под ред. Т.В. Ахутиной, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2008. С. 79—104.
6. Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ лексики, семантики и прагматики. М.: Языки славян. культуры, 2014. 422 с.
7. Ахутина Т.В., Пылаева Н. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. М.: Изд. центр «Академия», 2015. 320 с.

References

1. Akhutina T.V. Organizatsiya slovarya cheloveka po dannym afazii [Organization of the human dictionary according to aphasia]. *Psikholingvisticheskie issledovaniya v oblasti leksiki i fonetiki* [Psycholinguistic research in the field of vocabulary and phonetics], 1981, pp. 3—12 (In Russ.).
2. Akhutina T.V. Neirolingvistikanormy [Neurolinguistics of normative development]. *I Mezhdunar. konf. pamyati A.R. Luriya: Sb. dokl. [I Intern. conf. in memory of A.R. Luria: Sat. report.]*, 1998, pp. 289—298. (In Russ.).
3. Akhutina T.V. Rechevoi ontogenez s tochki zreniya neiropsikhologii normy [Language development from the point of view of normative neuropsychology]. *Ontogenez rechevoi deyatel'nosti: Norma i patologiya* [Ontogeny of speech activity: Norm and pathology], 2005, pp. 5—11. (In Russ.).
4. Akhutina T.V. Model' porozhdeniya rechi Leont'eva-Ryabovoi: 1967—2005 [Leontiev-Ryabova's language generation model: 1967-2005]. *Voprosy psikholingvistiki* [Journal of Psycholinguistics], 2007, no. 6, pp. 13—27. (In Russ.).
5. Akhutina T.V. Model' porozhdeniya rechi Leont'eva-Ryabovoi: 1967—2005 [Leontiev-Ryabova's language generation model: 1967—2005]. *Psikhologiya, lingvistika i mezhdistsiplinarne svyazi: sb. nauchnykh rabot k 70-letiyu so dnya rozhdeniya A A. Leont'eva* [Psychology, Linguistics and Interdisciplinary Relations: Sat. scientific works], 2008, pp. 79—104. (In Russ.).

8. Лурия А.Р. Травматическая афазия. Клиника, семиотика и восстановительная терапия. М.: Изд-во Акад. мед. наук СССР, 1947. 367 с.
9. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. 504 с.
10. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. 352 с.
11. Методы нейропсихологического обследования детей 6–9 лет / Под ред. Т.В. Ахутиной. М.: Секачев, 2016. 280 с.
12. Ощепкова Е.С., Ахутина Т.В. Связь состояния функций программирования и контроля и развития синтаксиса у детей 8 лет // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2022. Том 164. № 1–2. С. 68–86. DOI:10.26907/2541-7738.2022.1-2.68-86
13. Томаселло М. Истоки человеческого общения. М.: Языки славянских культур, 2011. 323 с.
14. Фотекова Т.А. Развитие высших психических функций в школьном возрасте. Абакан: Изд-во Хакас. гос. ун-та имени Н.Ф. Катанова, 2004. 161 с.
15. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. М.: Айрис-пресс, 2007. 174 с.
16. Barsalou L.W. Challenges and Opportunities for Grounding Cognition // *J Cogn.* 2020. Vol. 3. № 1. P. 31–55. DOI:10.5334/joc.116
17. Bates E., Goodman J.C. On the emergence of grammar from the lexicon // *The emergence of language*. Psychology Press, 2013. P. 47–98.
18. Berman R.A. Setting the narrative scene: How children begin to tell a story // *Children's language: Developing narrative and discourse competence* / K.E. Nelson (eds.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 2001. Vol. 10. P. 1–30.
19. Chomsky N. Reflections on language. London: Temple Smith, 1976. 10 p.
20. Endress A.D., Nespors M., Mehler J. Perceptual and memory constraints on language acquisition // *Trends in cognitive sciences*. 2009. Vol. 13. № 8. P. 348–353.
21. Lieven E. Usage-based approaches to language development: Where do we go from here? // *Language and Cognition*. 2016. № 3. P. 346–368 DOI:10.1017/langcog.2016.16
22. Lieven E., Salomo D., Tomasello M. Two-year-old children's production of multiword utterances: a usage-based analysis // *Cognitive Linguistics*. 2009. Vol. 20 № 3. P. 481–508.
23. Marcus G.F. et al. Rule learning by seven-month-old infants // *Science*. 1999. Vol. 283. P.77–80.
24. Miller G.A. Psychology as a means of promoting human welfare // *American psychologist*. 1969. Vol. 24. № 12. P.1063–1075.
25. Овчинникова И. Variety of children's narratives as the reflection of individual differences in mental development // *Psychology of Language and Communication*. 2005. Vol. 9. № 1. P. 29–53.
26. Tomasello M. The cultural origins of human cognition. Cambridge: Harvard University Press, 1999. 243 p.
27. Ullman M.T. The declarative/procedural model of lexicon and grammar // *Journal of psycholinguistic research*. 2001. Vol. 30. № 1. P. 37–69.
28. Ullman M.T. Contributions of memory circuits to language: The declarative/procedural model // *Cognition*. 2004. Vol. 92. № 1–2. P. 231–270.
29. Van Dijk T. Semantic Macro-Structures and Knowledge Frames in Discourse Comprehension // *Cognitive Processes*
6. Akhtutina T.V. Neirolingvisticheskiy analiz leksiki, semantiki i pragmatiki [Neurolinguistic analysis of vocabulary, semantics and pragmatics], 2014, 422 p. (In Russ.).
7. Akhtutina T.V., Pylaeva N. Preodolenie trudnostei ucheniya: neiropsikhologicheskii podkhod [Overcoming learning difficulties: a neuropsychological approach], 2015, 320 p. (In Russ.).
8. Luriya A.R. *Traumaticheskaya afaziya. Klinika, semiotika i vosstanovitel'naya terapiya* [Traumatic aphasia: clinic, semiotics and memory recovery], 1947, 367 p. (In Russ.).
9. Luriya A.R. Vysshie korkovye funktsii cheloveka [Human higher mental functions]. Moscow: Publ. Mosk. un-ta, 1969. 504 p. (In Russ.).
10. Luria A.R. *Osnovnye problemy neirolingvistiki* [The main problems of neurolinguistics]. Moscow: Publ. Mosk. un-ta, 1975. 352 p. (In Russ.).
11. Metody neiropsikhologicheskogo obsledovaniya detei 6–9 let [Children of 6–9 years old neuropsychological assessment method]. Akhtutina T.V., (ed.). Moscow: V. Sekachev, 2016. 280 p. (In Russ.).
12. Oshchepkova E.S., Akhtutina T.V. Svyaz' sostoyaniya funktsii programmirovaniya i kontrolya i razvitiya sintaksisa u detei 8 let [The connection between executive functions and syntax development in 8-year-old children]. *Uchen. zap. Kazan. un-ta. Ser. Gumanit. Nauki* [Uchenye Zapiski Kazanskogo Universiteta. Seriya Gumanitarnye Nauki], 2022. Vol. 164, no. 1–2, pp. 68–86. DOI:10.26907/2541-7738.2022.1-2.68-86 (In Russ.).
13. Tomasello M. *Istoki chelovecheskogo obshcheniya* [Origins of human communication]. Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2011. 323 p. (In Russ.).
14. Fotekova T.A. Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii v shkol'nom vozraste [Development of higher mental functions at school age]. Aбакан: Publ. Khakas. gos. un-ta, 2004. 161 p. (In Russ.).
15. Fotekova T.A., Akhtutina T.V. Diagnostika rechevykh narushenii shkol'nikov s ispol'zovaniem neiropsikhologicheskikh metodov [Diagnosis of speech disorders in schoolchildren using neuropsychological methods]. Moscow: Airis-press, 2007. 174 p. (In Russ.).
16. Barsalou L.W. Challenges and Opportunities for Grounding Cognition. *J Cogn.*, 2020. Vol. 3, no. 1, pp. 31–55. DOI:10.5334/joc.116
17. Bates E., Goodman J.C. On the emergence of grammar from the lexicon. *The emergence of language*. Psychology Press, 2013, pp. 47–98.
18. Berman R.A. Setting the narrative scene: How children begin to tell a story. In Nelson K.E. (eds.), *Children's language: Developing narrative and discourse competence*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001, pp. 1–30.
19. Chomsky N. Reflections on language. London: Temple Smith, 1976. 10 p.
20. Endress A.D., Nespors M., Mehler J. Perceptual and memory constraints on language acquisition. *Trends in cognitive sciences*, 2009. Vol. 13, no. 8, pp. 348–353.
21. Lieven E. Usage-based approaches to language development: Where do we go from here? *Language and Cognition*, 2016, no. 3, pp. 346–368. DOI:10.1017/langcog.2016.16
22. Lieven E., Salomo D., Tomasello M. Two-year-old children's production of multiword utterances: a usage-based analysis. *Cognitive Linguistics*, 2009. Vol. 20, no. 3, pp. 481–508.
23. Marcus G.F. et al. Rule learning by seven-month-old infants. *Science*, 1999. Vol. 283, pp. 77–80.
24. Miller, G.A. Psychology as a means of promoting human welfare. *American psychologist*, 1969. Vol. 24, no. 12, pp. 1063–1075.

in Comprehension / M.A. Just (eds.). Taylor & Francis. 1978. P. 3–31.

30. Veraksa A., Bukhalenkova D., Kartushina N., Oshchepkova E. The relationship between executive functions and language production in 5–6-year-old children: Insights from working memory and storytelling // *Behav. Sci.* 2020. Vol. 10. №. 2. P. 52–64. DOI:10.3390/bs10020052

25. Ovchinnikova I. Variety of children's narratives as the reflection of individual differences in mental development. *Psychology of Language and Communication*, 2005. Vol. 9, no. 1, pp. 29–53.

26. Tomasello M. *The cultural origins of human cognition*, 1999. 243 p.

27. Ullman M.T. The declarative/procedural model of lexicon and grammar. *Journal of psycholinguistic research*, 2001. Vol. 30, no. 1, pp. 37–69.

28. Ullman M.T. Contributions of memory circuits to language: The declarative/procedural model. *Cognition*, 2004. Vol. 92, no. 1–2, pp. 231–270.

29. Van Dijk T. Semantic Macro-Structures and Knowledge Frames in Discourse Comprehension. In Just M.A. (eds.) *Cognitive Processes in Comprehension*, 1978, pp. 3–31.

30. Veraksa A., Bukhalenkova D., Kartushina N., Oshchepkova E. The relationship between executive functions and language production in 5–6-year-old children: Insights from working memory and storytelling. *Behav. Sci.*, 2020. Vol. 10, no. 2, pp. 52–64. DOI:10.3390/bs10020052

Информация об авторах

Ахутина Татьяна Васильевна, доктор психологических наук, главный научный сотрудник лаборатории нейропсихологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8503-2495>, e-mail: akhutina@mail.ru

Ощепкова Екатерина Сергеевна, кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации, Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6199-4649>, e-mail: oshchepkova_es@iling-ran.ru

Information about the authors

Tatiana V. Akhutina, Doctor of Psychology, Chief Researcher, Laboratory of Neuropsychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8503-2495>, e-mail: akhutina@mail.ru

Ekaterina S. Oshchepkova, PhD in Philology, Senior Researcher, Laboratory of child psychology and digital socialization, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6199-4649>, e-mail: oshchepkova_es@iling-ran.ru

Получена 04.08.2022

Принята в печать 25.08.2022

Received 04.08.2022

Accepted 25.08.2022

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
EMPIRICAL RESEARCH

**Динамика учебной мотивации
и ориентации на оценки у российских подростков
в период с 1999 по 2020 гг.**

Т.О. Гордеева

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), Научно-исследовательский университет
«Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

О.А. Сычев

Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина
(ФГБОУ ВО АГППУ), г. Бийск, Российская Федерация
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

А.В. Сухановская

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1761-4271>, e-mail: anna.suhanovskaya@gmail.com

Настоящее исследование посвящено анализу динамики учебной мотивации школьников подросткового возраста в 1999 г. и спустя 20 лет. Выборку составили 735 учащихся седьмых и восьмых классов общеобразовательных средних школ г. Москвы (N=242 — в 1999 г. и N=493 — в январе 2020 г.). Результаты проведенного исследования свидетельствуют о снижении всех типов мотивации — как внутренней, так и различных типов внешней, что говорит о значительном изменении места учебной деятельности в жизни современного школьника. При этом характерно, что один из наиболее значимых типов учебной мотивации — учеба ради получения хороших отметок — не подвергся существенным изменениям за исследуемый период. Когнитивные составляющие мотивации также обнаружили негативные тенденции — снизился уровень воспринимаемой контролируемости учебной деятельности и воспринимаемой компетентности, при том, что уровень субъективной трудности учебной деятельности не повысился, а, напротив, несколько снизился. Полученные результаты анализируются с точки зрения образовательных реформ последних десятилетий, связанных с введением ЕГЭ и снижением ценности широкого спектра учебных предметов, а также широким использованием современными подростками социальных сетей.

Ключевые слова: учебная мотивация, внутренняя мотивация, динамика учебной мотивации, образовательные реформы.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФ, в рамках научного проекта № 22-28-01337.

Для цитаты: Гордеева Т.О., Сычев О.А., Сухановская А.В. Динамика учебной мотивации и ориентации на оценки у российских подростков в период с 1999 по 2020 гг. // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 3. С. 104–112. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180313>

Dynamics of Academic Motivation and Orientation towards the Grades of Russian Teenagers in the Period from 1999 to 2020

Tamara O. Gordeeva

Lomonosov Moscow State University, Higher School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Oleg A. Sychev

Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Anna V. Suchanovskaya

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1761-4271>, e-mail: anna.suhanovskaya@gmail.com

This study is devoted to the analysis of the dynamics of academic motivation in adolescents in 1999, and again 20 years later. The sample consisted of 735 students of the seventh and eighth grades of comprehensive secondary schools in Moscow (N=242 in 1999 and N=493 in Jan 2020). The results of the study indicate a decrease in all types of motivation, both intrinsic and various types of extrinsic, which indicates a significant change in the place of educational activity in the life of the contemporary student. At the same time, it is characteristic that one of the most significant types of academic motivation — studying for the sake of getting good grades — did not undergo significant changes during the study period. With regard to one of the types of extrinsic motivation — the motivation of parental control — a gender specificity was found: this type of motivation decreased only in girls, while in boys it showed stability, which speaks in favor of parents showing a constant level of control over boys' studies. The cognitive components of motivation also revealed negative trends — the level of perceived controllability of educational activities and perceived competence decreased, despite the fact that the level of subjective difficulty of educational activities did not increase, but, on the contrary, slightly decreased. The results obtained are analyzed from the point of view of the educational reforms of recent decades associated with the introduction of the Unified State Examination and the decrease in the value of a wide range of academic subjects, as well as the widespread use of social networks by contemporary teenagers.

Keywords: academic motivation, intrinsic motivation, dynamics of learning motivation, educational reforms, adolescents.

Funding. The reported study was funded by Russian Science Foundation (RSF), project number 22-28-01337.

For citation: Gordeeva T.O., Sychev O.A., Suchanovskaya A.V. Dynamics of Academic Motivation and Orientation towards the Grades of Russian Teenagers in the Period from 1999 to 2020. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 104–112. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180313>

Введение

Учебная мотивация является ключевым фактором обучения, именно от нее зависит настойчивость и собственно результативность учебной деятельности [5; 6; 12; 14; 15; 20]; при этом именно отсутствие у школьников интереса к учебе рассматривается россиянами как наиболее серьезная проблема средней школы, требующая решения в ближайшие годы [7]. Психологические исследования, проведенные в последние несколько десятилетий, позволили существенным образом продвинуться в понимании различных характерных типов учебной мотивации, регулирующих реализацию учебной деятельности, а также их источников и последствий [19–21]. Изначально присутствовавшее

в психологии противопоставление внутренней и внешней учебной мотивации как, с одной стороны, основанной на интересе к самой учебной деятельности (внутренняя мотивация), а с другой — на стремлении к получению разного рода вознаграждений и поощрений или избеганию негативных последствий (внешняя мотивация), было преодолено в теории самодетерминации [20]. В ее рамках были выделены характерные типы внешней мотивации, отличающиеся разной степенью фрустрации потребности в автономии, т. е. стремления субъекта быть источником своей активности: идентифицированная, интроецированная, экстерналиная, а также амотивация. Помимо мотивации внешнего контроля, наград и наказаний (экстерналиная), как характерные и существенные

для образовательного процесса и благополучия, были выделены мотивация вторичной ценности выполняемой деятельности (идентифицированная) и мотивация вины, стыда и гордости (интроецированная).

Исследования показывают, что снижение внутренней мотивации, при высоких показателях экстеральной регуляции и амотивации, ведет к низким академическим достижениям школьников и неиспользованию учащимися в полной мере своего интеллектуального потенциала [6]. Результаты недавнего метаанализа [15] (344 выборки, N=223209) показывают, что внутренняя мотивация связана с успешностью и благополучием учащихся, тогда как идентифицированная регуляция (личная ценность) наиболее тесно связана с усилиями, настойчивостью, вовлеченностью в учебный процесс. Интроецированная регуляция (мотивы, связанные с чувством вины и стыда) позитивно связана с настойчивостью и достижением целей, но также позитивно коррелирует с показателями неблагополучия. Мотивация, обусловленная желанием получить вознаграждение или избежать наказания (экстеральная регуляция), была связана с тревогой, депрессией и негативными эмоциями и не была связана с результативностью или настойчивостью. Амотивация связана с негативными академическими результатами, такими как низкие учебные достижения, прогулы и высокий уровень тревоги [15].

Исследования динамики психологических переменных у подростков и юношей в последние десятилетия за рубежом касаются динамики психологического благополучия [10; 23; 24], в нашей стране — динамики жизненных ценностей, широких жизненных планов, а также оптимизма и пессимизма [8]. Единственное исследование, посвященное динамике мотивации и отношения к школе и учению, было проведено А.Д. Андреевой (2021) и касается сравнения учебной мотивации российских подростков в послевоенные годы (1945—1950 гг., по данным исследования Л.И. Божович, Н.Г. Морозовой и Л.С. Славиной (2008) [2]), в так называемую эпоху застоя (80-е гг.) и в 2019 году [1]. Была обнаружена существенная динамика учебно-познавательной мотивации — от мало-значимой в послевоенные годы (при преобладании мотива получения профессии) до высокозначимой в 80-е и несколько менее значимой в 2019 г. Было также показано, что сегодняшние школьники в отличие от советских школьников не относятся к учебе как своей обязанности или долгу перед обществом, не рассматривают хорошую успеваемость в качестве средства самоутверждения в коллективе сверстников. По сравнению со школьниками конца 80-х современные школьники-подростки стали испытывать больше негативных эмоций на уроке, что является косвенным свидетельством снижения качества образовательной среды в современных школах. Однако существенным ограничением данного исследования является использование разных инструментов для сбора данных и разных категорий их анализа. Кроме того, неохваченным оказалось состояние мотивации подростков в 90-е годы, когда была осуществлена серия реформ по трансформации российского образования.

Образовательные реформы в России за последние 20 лет

В 1990-е годы после длительного периода «застоя» произошла смена парадигмы российского школьного образования. Закон об образовании 1992 г. создал нормативную базу для внедрения реального разнообразия в образование [9]. Основными принципами стали «свобода и плюрализм в образовании» [9], приспособленность системы образования к возможностям и потребностям учащихся. Образовательные реформы 1990-х годов касались открытия разнообразных учебных заведений, призванных удовлетворить потребности учащихся с разными способностями и интересами: создавались новые лицеи и гимназии, школы с углубленным изучением отдельных предметов, частные школы и др., что предполагало возможность свободного выбора профиля обучения; было введено много новых предметов, разрабатывались новые учебники и учебные программы. В целом, есть основания полагать, что это были достаточно конструктивные реформы и прогрессивные образовательные инновации, которые могли оказать позитивное влияние на учебную мотивацию школьников-подростков в конце 1990-х гг.

С другой стороны, за последние 20 лет существенным образом изменились характеристики макросреды образования, что соответствовало ряду новых образовательных реформ, включая повсеместное введение ЕГЭ (с 2009 г.); замену вступительных экзаменов единым государственным тестированием; отмену использования школьных оценок при поступлении в вузы; оптимизацию и объединение школ в крупные образовательные комплексы, что сопровождалось закрытием лицеев и гимназий для школьников, желающих изучать с начальной школы различные предметные области углубленно; снижением социального статуса учителей с одновременным ростом требований к ним. Новые образовательные стандарты вводились вместе с платными услугами в школах, платным обучением в вузах, что привело к восприятию качественного высшего образования как менее доступного [7]. Многие учащиеся стали интересоваться лишь сдачей трех выбранных экзаменов, которые в настоящее время необходимы для поступления в вуз, вместо того, чтобы интересоваться широким образовательным процессом и разными учебными предметами.

Важность рассмотрения данного фактора, как оказывающего влияние на учебную мотивацию, подтверждается предыдущими исследованиями, показавшими, что особенности образовательной среды и стили преподавания являются важным источником учебной мотивации школьников [3; 4; 11; 13; 18].

Еще один тип существенных изменений, потенциально оказывающих влияние на отношение к учебе и учебную мотивацию школьников-подростков, — это широкое распространение Интернета, мобильных телефонов, смартфонов и социальных сетей, набравших высокую популярность среди современных подростков.

*Рост распространения смартфонов
и социальных сетей как источник
изменения отношения к учебе*

В последнее десятилетие имеет место взрывной рост использования онлайн-коммуникаций [22]. Социальные сети оказывают значительное влияние не только на онлайн-активность, но и на офлайн-поведение и жизнь в целом; цифровая деятельность вытесняет альтернативные виды деятельности, такие как чтение книг, общение со сверстниками и семьей, занятия спортом. Современные дети в возрасте 8–12 лет проводят в соцсетях в среднем 6 часов в день, а подростки 13–18 лет — 9 часов в день, не считая времени, которое они тратят на использование смартфонов в школе или дома [17]. Активное использование онлайн-коммуникаций исследователи связывают со снижением показателей психологического благополучия, которое стали демонстрировать современные подростки [23]. Негативное влияние социальных сетей на учебный процесс может быть связано как с сокращением объема времени, ему уделяемому, так и с качеством такого рода времяпровождения, задающего во многом ценности непознавательного характера, мешающего концентрации на учебном процессе и поощряющего поверхностный подход к анализу информации.

Основная гипотеза исследования состояла в предположении о том, что внутренняя учебная мотивация обнаружит снижение вследствие двух основных факторов: связанных с образовательной средой, порожденной циклом реформ последних двух десятилетий, и связанных с общемировыми тенденциями, включающими активную вовлеченность современных подростков в социальные сети, как в свободное время, так и на уроках. Мы также предполагаем, что один из наиболее значимых типов внешней учебной мотивации — учеба ради получения хороших отметок — не подвергнется существенным изменениям за исследуемый период, поскольку оценки неизменно используются в наших школах в качестве основного средства воздействия на мотивацию учащихся [4].

Методы

Выборку составили 735 учащихся 7–8-х классов общеобразовательных школ г. Москвы. В 1999 году в исследовании участвовали 242 ученика, из них 108 (45%) мальчиков и 134 (55%) девочек, средний возраст $M = 13,74$; $SD = 0,98$. В 2020 году в исследовании приняли участие 493 ребенка, из них 270 (55%) мальчиков и 223 (45%) девочек ($M = 13,61$; $SD = 0,66$). В 1999 году исследование проводилось в рамках проекта, включавшего ряд опросников о школьной жизни и психологическом благополучии подростков. В 2020 году школьники заполняли те же опросники по просьбе школьного психолога, пригласившего их к участию в опросе о том, как учатся и чем интересуются школьники их возраста. Опрос проводился в январе 2020 года, до начала пандемии COVID-19 в России.

Для оценки мотивации использовался опросник Multi-CAM, оценивающий мотивы и когнитивные составляющие мотивации в соответствии с теорией самодетерминации и теорией самооффективности [16]. Он включает 51 задание, из которых образовано 16 шкал (см. описание шкал в табл. 1). Эти шкалы позволяют оценить внутреннюю, идентифицированную, интроецированную, экстермальную позитивную и негативную мотивацию, а также ряд когнитивных составляющих мотивации: ожидаемую контролируемость учебной деятельности, самооффективность и субъективную трудность учебы. Опросник образован из трех блоков заданий, каждый из которых объединяет разные варианты ответа на вопрос, например: «Подумай, ПОЧЕМУ ты учишь в школе новый материал. Потому что...». Каждый из предложенных вариантов необходимо оценить по шкале от «почти никогда» (1 балл) до «почти всегда» (4 балла). Структура опросника из 16 коррелирующих факторов подтверждается результатами факторного анализа: $\chi^2 = 2174,11$; $df = 1104$; $p < 0,001$; CFI = 0,953; TLI = 0,946; SRMR = 0,033; RMSEA = 0,036; 90%-ный доверительный интервал для RMSEA: 0,034–0,039; PCLOSE = 1; $N = 735$ (метод взвешенных наименьших квадратов, WLSMV).

Таблица 1

Характеристики шкал методики Multi-CAM

Типы мотивации и шкалы	Число заданий	α Кронбаха	Примеры вопросов (с вводным вопросом к блоку)
<i>Внутренняя мотивация</i>			
1. Мотив удовольствия от учебы	6	0,93	Почему ты учишь в школе новый материал? Потому что тебе нравится это делать?
<i>Идентифицированная мотивация</i>			
2. Мотив учебы для себя	3	0,86	Ты хочешь это делать сам(а) для себя?
3. Личностная важность	3	0,76	Ты думаешь, что учить в школе новый материал — это важно?
<i>Интроецированная мотивация</i>			
4. Долженствование	3	0,73	Ты думаешь, что учить в школе новый материал — это то, что тебе положено делать?
<i>Экстернальная позитивная мотивация</i>			

Типы мотивации и шкалы	Число заданий	α Кронбаха	Примеры вопросов (с вводным вопросом к блоку)
5. Мотив получения хороших оценок	3	0,85	Почему ты понимаешь новый урок? Потому что ты хочешь получать хорошие оценки?
6. Мотив демонстрации своих умений	3	0,88	Потому что ты хочешь показать окружающим, что можешь это делать лучше других?
7. Мотив демонстрации легкости учебы	3	0,82	Потому что ты хочешь показать, что тебе это легко дается?
8. Мотив заслужить любовь одноклассников	3	0,89	Потому что ты хочешь, чтобы тебя любили одноклассники?
9. Мотив сделать приятное родителям	3	0,88	Потому что ты хочешь сделать приятное своим родителям?
10. Мотив понравиться учителю	3	0,83	Потому что ты хочешь, чтобы твой учитель хорошо к тебе относился?
<i>Экстернальная негативная мотивация</i>			
11. Мотив избежать насмешек одноклассников	3	0,85	Потому что ты не хочешь, чтобы одноклассники смеялись над тобой?
12. Мотив избежать неодобрения родителей	3	0,83	Потому что ты не хочешь, чтобы родители сердились на тебя?
13. Мотив избежать неодобрения учителя	3	0,84	Потому что ты не хочешь, чтобы учительница думала, что ты плохой ученик (ученица)?
<i>Дополнительные мотивационные показатели</i>			
14. Ожидаемая контролируемость	3	0,87	Если ты хочешь выучить в школе новый материал, ты сможешь это сделать?
15. Академическая самооффективность	3	0,68	Ты думаешь, что учить в школе новый материал — это то, что ты можешь сделать, если захочешь?
16. Субъективная трудность	3	0,75	Ты думаешь, что учить в школе новый материал — это трудно?

Для анализа различий в показателях мотивации использовался t -критерий Уэлча. Ввиду большого числа попарных сравнений, для усиления надежности выводов в качестве достоверных рассматривались только те различия, которые показали высокий уровень статистической значимости ($p < 0,001$). Для анализа взаимодействия факторов применялся двухфакторный дисперсионный анализ. Вычисления проводились в среде статистического анализа R.

Результаты

Результаты сравнения показателей мотивации между выборками школьников разных лет (табл. 2) свидетельствуют о том, что у школьников 2020 года ниже показатели внутренней (шкала «Мотив удовольствия от учебы»), идентифицированной (шкалы «Мотив учебы для себя» и «Личностная важность») и интроецированной (шкала «Долженствование») мотивации; при этом размер эффекта (d Коэна) лежит в пределах от слабого до умеренного. Умеренные по величине различия выявлены по показателям экстернальной мотивации, связанной с мотивами заслужить любовь одноклассников и не вызывать насмешки с их стороны, не сердить родителей и не вызывать неодобрение учителя. По всем этим показателям школьники 1999 года также превосходят школьников 2020 года. У современных школьников также статистически значимо ниже ожидаемая контролируемость учебы и самооффективность.

Сравнение мальчиков и девочек по шкалам мотивации в выборке 1999 года позволяет сделать вывод об отсутствии значимых различий. В выборке 2020 года обнаружилось статистически значимые различия по показателям внешней мотивации, отражающим позитивные и негативные мотивы, связанные с отношением к родителям: сделать приятное родителям ($t(453)=4,05$; $p \leq 0,001$; d Коэна = 0,37) и избежать неодобрения родителей ($t(474)=3,41$; $p \leq 0,001$; d Коэна = 0,31). Кроме того, выявлено различие по шкале, измеряющей мотив демонстрации легкости учебы ($t(491)=4,39$; $p \leq 0,001$; d Коэна = 0,39). По всем этим показателям у девочек в выборке 2020 года средние значения ниже, чем у мальчиков.

Результаты анализа взаимодействия факторов пола и года опроса с помощью двухфакторного дисперсионного анализа показали отсутствие высокозначимых эффектов взаимодействия. Вместе с тем обнаружилось тенденции, статистически значимые при $p \leq 0,05$, указывающие на взаимодействии этих факторов для мотивов сделать приятное родителям ($F(1;730)=5,6$; $p \leq 0,05$) и избежать неодобрения родителей ($F(1;730)=4,4$; $p \leq 0,05$). Эти тенденции отражают тот факт, что у девочек в 2020 году средние значения ниже, чем в 1999, в то время как у мальчиков подобных различий не наблюдается (см. рисунок).

Обнаруженные тенденции к взаимодействию факторов пола и года опроса по шкалам мотивации, связанной с родителями, соответствуют описанным выше статистически значимым различиям

Сравнение показателей академической мотивации в группах школьников, опрошенных в 1999 и 2020 годах

Показатели мотивации	1999 год (N = 242)		2020 год (N = 493)		t	df	p-уровень	d Коэна
	M	SD	M	SD				
<i>Внутренняя мотивация</i>								
1. Мотив удовольствия от учебы	2,7	0,81	2,31	0,77	6,28	456	< 0,001	0,5
<i>Идентифицированная мотивация</i>								
2. Мотив учебы для себя	3,19	0,73	2,92	0,83	4,45	533	< 0,001	0,34
3. Личностная важность	3,38	0,58	3,14	0,68	4,95	554	< 0,001	0,37
<i>Интроецированная мотивация</i>								
4. Долженствование	3,15	0,68	3	0,67	2,92	473	< 0,01	0,23
<i>Экстерналичная позитивная мотивация</i>								
5. Мотив получения хороших оценок	3,36	0,67	3,32	0,71	0,74	502	незначим	0,06
6. Мотив демонстрации своих умений	2,23	0,83	2,09	0,92	2,13	517	< 0,05	0,16
7. Мотив демонстрации легкости учебы	2,13	0,84	1,94	0,76	3,01	437	< 0,01	0,24
8. Мотив заслужить любовь одноклассников	2,41	0,9	1,91	0,89	7,12	472	< 0,001	0,56
9. Мотив сделать приятное родителям	3,1	0,82	2,99	0,85	1,7	496	незначим	0,13
10. Мотив понравиться учителю	2,69	0,83	2,6	0,86	1,4	490	незначим	0,11
<i>Экстерналичная негативная мотивация</i>								
11. Мотив избежать насмешек одноклассников	2,24	0,9	1,68	0,81	8,21	437	< 0,001	0,67
12. Мотив избежать неодобрения родителей	2,69	0,9	2,33	0,94	4,99	499	< 0,001	0,39
13. Мотив избежать неодобрения учителя	2,54	0,89	2,28	0,92	3,7	491	< 0,001	0,29
<i>Дополнительные мотивационные показатели</i>								
14. Ожидаемая контролируемость	3,34	0,66	2,91	0,69	8,1	498	< 0,001	0,63
15. Академическая самоэффективность	3,05	0,74	2,81	0,7	4,26	451	< 0,001	0,34
16. Субъективная трудность	2,4	0,72	2,29	0,63	1,98	424	< 0,05	0,16

Примечание: M – среднее значение; SD – стандартное отклонение; t – значение критерия Уэлча; df – число степеней свободы.

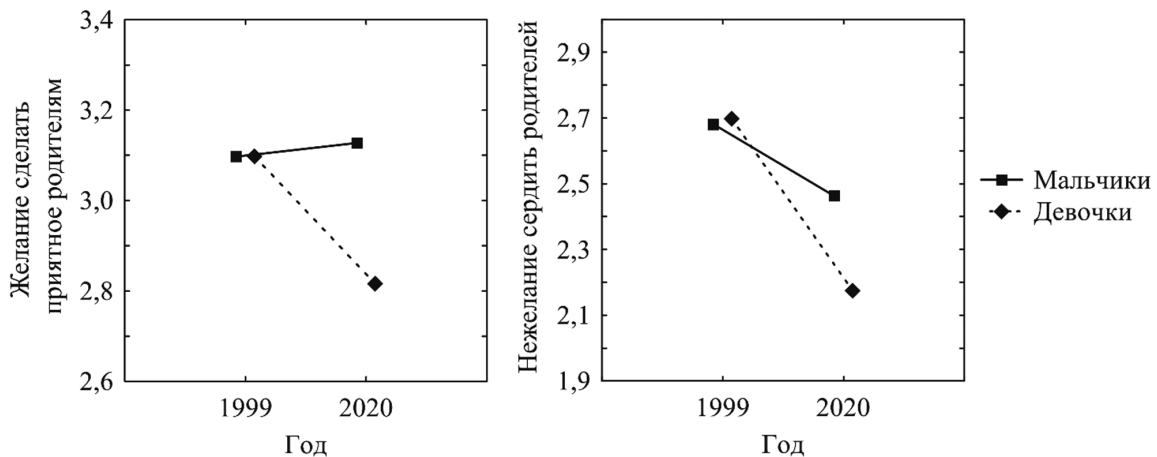


Рис. Взаимодействие факторов года опроса и пола по шкалам «Мотив сделать приятное родителям» и «Мотив избежать неодобрения родителей»

по этим шкалам между мальчиками и девочками в 2020 году при отсутствии аналогичных различий в 1999 году.

Обсуждение результатов

Полученные результаты хорошо соответствуют основной гипотезе исследования, в соответствии с

которой ожидалось снижение внутренней учебной мотивации, что предположительно связано с серией образовательных реформ последних десятилетий, включавших введение ЕГЭ и снижение ценности широкого спектра учебных предметов, а также с широким использованием современными подростками социальных сетей. Опираясь на полученные результаты, можно также предположить, что последние образовательные инновации, включающие введение ЕГЭ

и концентрацию школьников на его сдаче, привели к снижению внутренней мотивации за счет роста тревожности и снижения потребности в компетентности.

Кроме того, анализ динамики учебной мотивации школьников подросткового возраста в 1999 году и спустя 20 лет свидетельствует о снижении всех типов мотивации, не только внутренней, но и различных типов внешней, что говорит о значительном изменении места учебной деятельности в жизни современного школьника. При этом один из наиболее значимых типов учебной мотивации — учеба ради получения хороших отметок — не подвергся существенным изменениям за исследуемый период, что хорошо соотносится с неизменным использованием оценок в наших школах в качестве основного средства воздействия на мотивацию учащихся [4].

В отношении одного из типов внешней мотивации — мотивации контроля со стороны родителей — обнаружена гендерная специфика: этот тип мотивации снизился только у девочек, показав стабильность у мальчиков, что говорит в пользу неизменного уровня внешнего контроля учебы мальчиков со стороны родителей и большего доверия родителей к девочкам, что соотносится с более высокими академическими достижениями последних.

Литература

1. Андреева А.Д. Отношение к учению в разные периоды развития российского школьного образования // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 1. С. 84–92. DOI:10.17759/chp.2021170112
2. Божович Л.И., Морозова Н.Г., Славина Л.С. Развитие мотивов учения у советских школьников // Психология в вузе. 2008. Том 36. № 5. С. 36–120.
3. Гордеева Т.О., Сычев О.А. Диагностика мотивирующего и демотивирующего стилей учителей: методика «Ситуации в школе» // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 1. С. 51–65. DOI:10.17759/pse.2021260103
4. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Сиднева А.Н. Оценка достижений школьников в традиционной и развивающей системах обучения: психолого-педагогический анализ // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 213–236. DOI:10.17323/1814-9545-2021-1-213-236
5. Гордеева Т.О., Сычев О.А. Стратегии самомотивации: качество внутреннего диалога важно для благополучия и академической успешности // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 6–16. DOI:10.17759/pse.2021260501
6. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Шепелева Е.А. Интеллект, мотивация и копинг-стратегии как условия академических достижений школьников // Вопросы психологии. 2015. № 1. С. 15–26.
7. Дубин Б.В., Зоркая Н.А. Система российского образования в оценках населения: проблема уровня и качества // Вестник общественного мнения. 2009. № 3. С. 44–70.
8. Собкин В.С., Калашикова Е.А. Особенности межпоколенных различий в жизненной позиции подростков // Социальная психология и общество. 2019. Том 10. № 3. С. 19–39. DOI:10.17759/sps.2019100302

Когнитивные составляющие мотивации также обнаружили негативные тенденции — снизился уровень воспринимаемой контролируемости учебной деятельности, а также воспринимаемой компетентности и самооффективности, при том, что уровень субъективной трудности учебной деятельности не повысился, а, напротив, несколько снизился.

Сопоставление наших результатов с данными А.Д. Андреевой [1] показывает, что они достаточно хорошо согласуются друг с другом — современные подростки стали менее заинтересованными учебной деятельностью; стремление к познанию у них представлено в меньшей мере, чем это было в 80-е [см.: 1] и 90-е годы (наши данные).

Наше исследование является уникальным в отношении анализа временной динамики учебной мотивации в последние 20 лет и имеет широкие перспективы. Обнаруженная негативная динамика учебной мотивации связана с нарастающей потерей смыслов в учебной деятельности у современных школьников подросткового возраста и свидетельствует о необходимости принятия мер по ее поддержке, как на уровне работы учителя, так и на уровне более продуктивных образовательных реформ, поддерживающих ценности познания, образования и учебных усилий.

References

1. Andreeva A.D. Otnoshenie k ucheniyu v raznye periody razvitiya rossiiskogo shkol'nogo obrazovaniya [Attitude Towards Studying in Different Periods of Russian School Education Development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 1, pp. 84–92. DOI:10.17759/chp.2021170112 (In Russ.).
2. Bozhovich L.I., Morozova N.G., Slavina L.S. Razvitie motivov ucheniya u sovetskikh shkol'nikov [The development of learning motives among Soviet schoolchildren]. *Psikhologiya v vuze = Psychology in University*, 2008. Vol. 36, no. 5, pp. 36–120. (In Russ.).
3. Gordeeva T.O., Sychev O.A. Diagnostika motiviruyushchego i demotiviruyushchego stilei uchitelei: metodika "Situatsii v shkole" [Diagnostics of Motivating and Demotivating Styles of Teachers: "Situations-in-School" Questionnaire]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 1, pp. 51–65. DOI:10.17759/pse.2021260103 (In Russ.).
4. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Sidneva A.N. Otsenivanie dostizhenii shkol'nikov v traditsionnoi i razvivayushchei sistemakh obucheniya: psikhologo-pedagogicheskii analiz [Assessment of School Student Achievement in Traditional vs Developmental Education: Psychological and Pedagogical Analysis]. *Voprosy obrazovaniya [Educational Studies Moscow]*, 2021, no. 1, pp. 213–236. DOI:10.17323/1814-9545-2021-1-213-236 (In Russ.).
5. Gordeeva T.O., Sychev O.A. Strategii samomotivatsii: kachestvo vnutrennego dialoga vazhno dlya blagopoluchiya i akademicheskoi uspehnosti [Self-Motivation Strategies: The Quality of Internal Dialogue Is Important for Well-Being and Academic Success]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 6–16. DOI:10.17759/pse.2021260501 (In Russ.).
6. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Shepeleva E.A. Intellect, motivatsiya i koping-strategii kak usloviya akademicheskikh

9. Чередниченко Г.А. Школьная реформа 90-х годов: нововведения и социальная селекция // Социологический журнал. 1999. № 1–2. С. 5–22.

10. Brailovskaia J., Margraf J. Decrease of well-being and increase of online media use: Cohort trends in German university freshmen between 2016 and 2019 // *Psychiatry Research*. 2020. Vol. 290. P. 1–5. DOI: 10.1016/j.psychres.2020.113110

11. Bureau J., Gareau A., Guay F., Mageau G. Investigating how autonomy-supportive teaching moderates the relation between student honesty and premeditated cheating // *British Journal of Educational Psychology*. 2022. Vol. 92. P. 175–193. DOI:10.1111/bjep.12444

12. Gordeeva T., Sheldon K., Sychev O. Linking academic performance to optimistic attributional style: attributions following positive events matter most // *European Journal of Psychology of Education*. 2020. Vol. 35. P. 21–48. DOI:10.1007/s10212-019-00414-y

13. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Sidneva A.N., Pshenichniuk D.V. Academic Motivation of Elementary Schoolchildren in Two Educational Systems: Effects of Developmental Education // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2018. Vol. 11(4). P. 22–39. DOI:10.11621/pir.2018.0402

14. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Lynch M.F. The Construct Validity of the Russian Version of the Modified Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) among Elementary and Middle School Children // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2020. Vol. 13(3). P. 16–34. DOI:10.11621/pir.2020.0308

15. Howard J.L., Bureau J., Guay F., Chong J.X.Y., Ryan R.M. Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory // *Perspectives on Psychological Science*. 2021. Vol. 16(6). P. 1300–1323. DOI:10.1177/1745691620966789

16. Little T.D., Wanner B. The Multi-CAM: A multidimensional instrument to assess children's action-control motives, beliefs, and behaviors. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1997. 202 p.

17. Odgers C., Robb M.B. Tweens, teens, tech, and mental health: Coming of age in an increasingly digital, uncertain, and unequal world [Электронный ресурс] // *Common Sense Media*. URL: <https://www.commonsensemedia.org/research/tweens-teens-tech-and-mental-health> (дата обращения: 05.03.2022).

18. Reeve J., Cheon S.H. Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice // *Educational Psychologist*. 2021. Vol. 56(1). P. 54–77. DOI:10.1080/00461520.2020.1862657

19. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions // *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 61. P. 1–11. DOI:10.1016/j.cedpsych.2020.101860

20. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *The American Psychologist*. 2000. Vol. 55(1). P. 68–78. DOI:10.1037/0003-066x.55.1.68

21. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York, NY: Guilford Publications, 2017. 756 p.

22. Twenge J.M., Campbell W.K. Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study // *Preventive Medicine Reports*. 2018. Vol. 12. P. 271–283. DOI:10.1016/j.pmedr.2018.10.003

23. Twenge J.M. Increases in Depression, Self-Harm, and Suicide Among U.S. Adolescents After 2012 and Links to Technology Use: Possible Mechanisms // *Psychiatric*

disorders [Intelligence, motivation and coping as factors of schoolchildren's academic achievements]. *Voprosy psikhologii*, 2015, no. 1, pp. 15–26. (In Russ.).

7. Dubin B.V., Zorkaya N.A. Sistema Rossiiskogo obrazovaniya v otsenkakh naseleniya: problema urovnya i kachestva [Russian education system in population evaluations]. *Vestnik obshchestvennogo mneniya [The Russian Public Opinion Herald]*, 2009, no. 3, pp. 44–70. (In Russ.).

8. Sobkin V.S., Kalashnikova E.A. Osobennosti mezhpokolennykh razlichii v zhiznennoi pozitsii podrostkov [Features of intergenerational differences in the life position of adolescents]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2019. Vol. 10, no. 3, pp. 19–39. DOI:10.17759/sps.2019100302 (In Russ.).

9. Cherednichenko G.A. Shkol'naya reforma 90-kh godov: novovvedeniya i sotsial'naya selektsiya [School reform in the 1990s: Innovation and social selection]. *Sotsiologicheskii zhurnal [Sociological Journal]*, 1999, no. 1–2, pp. 5–22. (In Russ.).

10. Brailovskaia J., Margraf J. Decrease of well-being and increase of online media use: Cohort trends in German university freshmen between 2016 and 2019. *Psychiatry Research*, 2020. Vol. 290, pp. 1–5. DOI:10.1016/j.psychres.2020.113110

11. Bureau J., Gareau A., Guay F., Mageau G. Investigating how autonomy-supportive teaching moderates the relation between student honesty and premeditated cheating. *British Journal of Educational Psychology*, 2022. Vol. 92, pp. 175–193. DOI:10.1111/bjep.12444

12. Gordeeva T., Sheldon K., Sychev O. Linking academic performance to optimistic attributional style: attributions following positive events matter most. *European Journal of Psychology of Education*, 2020, no. 35, pp. 21–48. DOI:10.1007/s10212-019-00414-y

13. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Sidneva A.N., Pshenichniuk D.V. Academic Motivation of Elementary Schoolchildren in Two Educational Systems: Effects of Developmental Education. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2018. Vol. 11, no. 4, pp. 22–39. DOI:10.11621/pir.2018.0402

14. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Lynch M.F. The Construct Validity of the Russian Version of the Modified Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) among Elementary and Middle School Children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2020. Vol. 13, no. 3, pp. 16–34. DOI:10.11621/pir.2020.0308

15. Howard J.L., Bureau J., Guay F., Chong J.X.Y., Ryan R.M. Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, 2021. Vol. 16, no. 6, pp. 1300–1323. DOI:10.1177/1745691620966789

16. Little T.D., Wanner B. The Multi-CAM: A multidimensional instrument to assess children's action-control motives, beliefs, and behaviors. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1997. 202 p.

17. Odgers C., Robb M.B. Tweens, teens, tech, and mental health: Coming of age in an increasingly digital, uncertain, and unequal world. *Common Sense Media*. Available at: <https://www.commonsensemedia.org/research/tweens-teens-tech-and-mental-health> (Accessed: 05.03.2022)

18. Reeve J., Cheon S.H. Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 2021. Vol. 56, no. 1, pp. 54–77. DOI:10.1080/00461520.2020.1862657

19. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 2020. Vol. 61, pp. 1–11. DOI:10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Research and Clinical Practice. 2020. Vol. 2(1). P. 19–25. DOI:10.1176/appi.prcp.20190015

24. Twenge J.M., Haidt J., Blake A.B., McAllister C., Lemon H., Le Roy A. Worldwide increases in adolescent loneliness // Journal of Adolescence. 2021. Vol. 93. P. 257–269. DOI:10.1016/j.adolescence.2021.06.006

20. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 2000. Vol. 55, no. 1, pp. 68–78. DOI:10.1037/0003-066x.55.1.68

21. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Self-determination theory. New York, NY: Guilford Publications, 2017. 756 p.

22. Twenge J.M., Campbell W.K. Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports*, 2018. Vol. 12, pp. 271–283. DOI:10.1016/j.pmedr.2018.10.003

23. Twenge J.M. Increases in Depression, Self-Harm, and Suicide Among U.S. Adolescents After 2012 and Links to Technology Use: Possible Mechanisms. *Psychiatric Research and Clinical Practice*, 2020. Vol. 2, no. 1, pp. 19–25. DOI:10.1176/appi.prcp.20190015

24. Twenge J.M., Haidt J., Blake A.B., McAllister C., Lemon H., Le Roy A. Worldwide increases in adolescent loneliness. *Journal of Adolescence*, 2021. Vol. 93, pp. 257–269. DOI:10.1016/j.adolescence.2021.06.006

Информация об авторах

Гордеева Тамара Олеговна, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, доктор психологических наук, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), ведущий научный сотрудник, Научно-исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Сычев Олег Анатольевич, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина (ФГБОУ ВО АГГПУ), г. Бийск, Российская Федерация, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Сухановская Анна Владимировна, аспирант кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1761-4271>, e-mail: anna.suhanovskaya@gmail.com

Information about the authors

Tamara O. Gordeeva, Full Professor, Lomonosov Moscow State University, Lead Researcher, Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Oleg A. Sychev, Senior Researcher, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Anna V. Suchanovskaya, PhD student, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1761-4271>, e-mail: anna.suhanovskaya@gmail.com

Получена 24.03.2022

Принята в печать 25.08.2022

Received 24.03.2022

Accepted 25.08.2022

Этническая, гражданская и глобальная идентичности как предикторы эмиграционной активности студенческой молодежи Беларуси, Казахстана и России

Н.В. Муращенкова

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0793-3490>, e-mail: ncel@yandex.ru

В.В. Гриценко

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7543-5709>, e-mail: gritsenko2006@yandex.ru

М.Н. Ефременкова

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0201-5340>, e-mail: mnemema@yandex.ru

Н.В. Калинина

Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)
(ФГБОУ ВО «РГУ имени А.Н. Косыгина»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3619-7215>, e-mail: kalinata66@mail.ru

Е.В. Кулеш

Тихоокеанский государственный университет (ФГБОУ ВО «ТОГУ»), г. Хабаровск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9010-6025>, e-mail: resurssentr@mail.ru

В.В. Константинов

Пензенский государственный университет (ФГБОУ ВО «ПГУ»), г. Пенза, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1443-3195>, e-mail: konstantinov_vse@mail.ru

С.Д. Гуриева

Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО «СПбГУ»),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4305-432X>, e-mail: gurievasv@gmail.com

А.Ю. Маленова

Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского
(ФГБОУ ВО «ОмГУ имени Ф.М. Достоевского») г. Омск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5778-0739>, e-mail: malyonova@mail.ru

Исследование направлено на изучение особенностей связей когнитивного и эмоционального компонентов этнической, гражданской и глобальной идентичностей с эмиграционной активностью студентов — граждан Беларуси (n=208), Казахстана (n=200) и России (n=250) в возрасте от 18 до 25 лет. Эмиграционная активность оценивалась с помощью 6 разработанных утверждений. Для измерения этнической идентичности использовалась «Методика оценки позитивности и неопределенности этнической идентичности» А.Н. Татарко и Н.М. Лебедевой, для оценки гражданской и глобальной идентичностей — методика «Идентификация с человечеством» С. МакФарленда в адаптации Т.А. Нестика. У студентов Беларуси предиктором эмиграционных намерений выступает негативная оценка собственной этнической принадлежности. У студентов Казахстана и России эмиграционные намерения связаны с позитивным отношением к глобальному сообществу людей в целом и негативным отношением

ем к гражданам своей страны. Наряду с этим российские студенты с выраженными эмиграционными намерениями имеют размытые представления о собственной этнической принадлежности. Поведение по реализации эмиграционных намерений у студентов Беларуси связано с негативным отношением к гражданам своей страны и к собственной этнической принадлежности. У студентов России данное поведение тоже связано с негативным отношением к гражданам своей страны, но в сочетании с позитивным отношением к глобальному сообществу людей в целом. У казахстанских студентов статистически значимых связей в данном случае не обнаружено. Результаты подтверждают значимость учета гражданского и социокультурного контекстов при профилактике эмиграционного поведения молодежи.

Ключевые слова: эмиграционная активность, эмиграционное намерение, эмиграционное поведение, этническая идентичность, гражданская идентичность, глобальная идентичность, студенческая молодежь, белорусские студенты, казахстанские студенты, российские студенты.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 20-013-00156 «Социально-психологическое пространство эмиграционных намерений молодежи: кросс-культурный анализ».

Для цитаты: *Мурашченкова Н.В., Гриценко В.В., Ефременкова М.Н., Калинина Н.В., Кулеш Е.В., Константинов В.В., Гуриева С.Д., Маленова А.Ю.* Этническая, гражданская и глобальная идентичности как предикторы эмиграционной активности студенческой молодежи Беларуси, Казахстана и России // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 3. С. 113–123. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180314>

Ethnic, Civic, and Global Identities as Predictors of Emigration Activity of Student Youth in Belarus, Kazakhstan, and Russia

Nadezhda V. Murashcenkova

HSE University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0793-3490>, e-mail: ncel@yandex.ru

Valentina V. Gritsenko

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-3345-6789>, e-mail: gritsenko2006@yandex.ru

Maria N. Efremenkova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0201-5340>, e-mail: mnemema@yandex.ru

Natalia V. Kalinina

Kosygin State University of Russia, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3619-7215>, e-mail: kalinata66@mail.ru

Elena V. Kulesh

Pacific State University, Khabarovsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9010-6025>, e-mail: resursentr@mail.ru

Vsevolod V. Konstantinov

Penza State University, Penza, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1443-3195>, e-mail: konstantinov_vse@mail.ru

Svetlana D. Gurieva

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

ORCID: 0000-0002-4305-432X, e-mail: tausenevams@gmail.com

Arina Yu. Malenova

Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5778-0739>, e-mail: malyonova@mail.ru

The objective of this research is to assess the characteristics of the relationships between the cognitive and emotional components of ethnic, civic, and global identities with the emigration activity among students of Belarus (n=208), Kazakhstan (n=200), and Russia (n=250) aged 18 to 25 years. The assessment of emigration activity was carried out using six items. To measure identity types, we used the Questionnaire for assessing the positivity and uncertainty of ethnic identity by A.N. Tatarko and N.M. Lebedeva and the Identification with All Humanity Scale by S. McFarland in adaptation of T.A. Nestik. The negative assessment of one's own ethnicity is a predictor to emigration intentions among Belarusian students. Students in Kazakhstan and Russia have emigration intentions connected with a positive attitude towards the global community of people and a negative attitude towards citizens of their countries. In addition, Russian students with a high level of emigration intentions have imprecise representations of their own ethnicity. Emigration behavior of Belarusian students have links with negative attitudes towards the citizens of their country and towards their own ethnic affiliation. In Russian students, this behavior is also associated with a negative attitude towards the citizens of their country, but combined with a positive attitude towards the global community of people. Kazakhstani students have no statistically significant links in this case. The results confirm the importance of taking into account the civic and sociocultural contexts when organizing activities to prevent the emigration behavior of youth.

Keywords: emigration activity, emigration intention, emigration behavior, ethnic identity, civic identity, global identity, student youth, Belarusian students, Kazakhstani students, Russian students.

Funding. The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 20-013-00156 «Social and psychological space of emigration intentions of youth: cross-cultural analysis».

For citation: Murashchenkova N.V., Gritsenko V.V., Efremenkova M.N., Kalinina N.V., Kulesh E.V., Konstantinov V.V., Gurieva S.D., Malenova A.Yu. Ethnic, Civic, and Global Identities as Predictors of Emigration Activity of Student Youth in Belarus, Kazakhstan, and Russia. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 113–123. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180314>

Введение

Актуальность изучения социальной идентичности как фактора эмиграционной активности студенческой молодежи Беларуси, Казахстана и России связана с ростом эмиграционной мобильности молодого трудоспособного населения в странах постсоветского пространства и с необходимостью определения путей сохранения ценного человеческого капитала данными странами. Нередко при изучении эмиграционной активности исследователи обращаются к теории запланированного поведения А. Айзена [14], согласно которой намерение — это фактор готовности к определенному поведению. Намерение может выступать индикатором или предсказателем эмиграционного поведения [19]. Однако эмиграционное намерение не всегда реализуется в соответствующем поведении, что позволяет предположить наличие разных факторов, влияющих на переход намерения в действие. При этом научную значимость приобретает изучение роли не столько отдельных факторов, сколько целостной структуры социально-психологического пространства, в котором формируются эмиграционные намерения молодежи [7]. Важен также анализ предикторов эмиграционной активности в кросс-культурном контексте, так как их вклад в развитие эмиграционного поведения может различаться в культурных средах.

В условиях стремительно происходящих в мире изменений, когда индивид остро нуждается в идентификации с группами, в поддержке и опоре, в позитивном самоопределении и самоуважении, значимым

становится анализ таких факторов эмиграционной активности, как различные типы социальной идентичности [2; 8]. Позитивное представление о той или иной социальной группе, удовлетворенность членством в ней, желание принадлежать ей дают индивиду ощущение психологической безопасности и стабильности [18]. Если же группа, к которой принадлежит индивид, утрачивает для него свою привлекательность и/или имеет низкий социальный статус, он может стремиться дистанцироваться от нее, как психологически, так и физически, в том числе и путем эмиграции [1]. Так, результаты исследований подтверждают связь этнической идентичности с эмиграционными установками [12; 15]: факторами формирования эмиграционной активности может выступать принадлежность к этническому меньшинству и степень воспринимаемой дискриминации. Выраженная гражданская идентичность, как осознание своей тождественности с гражданской общностью и значимость членства в ней, способна сдерживать процесс формирования эмиграционных намерений [17], тогда как высокая неопределенность гражданской идентичности, наоборот, может их усиливать [16]. В свою очередь, выраженная глобальная идентичность, как отождествление себя с человечеством и разделение космополитических ценностей, способна стимулировать развитие эмиграционных намерений [10]. Таким образом, этническая, гражданская и глобальная идентичности являются психологическими конструктами, которые могут способствовать или препятствовать формированию эмиграционной активности молодежи.

Проведенный анализ исследований показывает, что в большинстве работ внимание уделяется изучению этнической, гражданской и/или глобальной идентичностей как отдельных факторов эмиграционной активности. Проводя обзор, мы не встретили исследований, рассматривающих эти предикторы во взаимосвязи (как систему детерминант) и при этом дифференцированно оценивающих вклад отдельных компонентов идентичностей в эмиграционную активность молодежи. По нашим данным, отсутствуют также научные работы, в которых представлен кросскультурный анализ компонентов этнической, гражданской и глобальной идентичностей как предикторов эмиграционной активности молодежи стран постсоветского пространства, культура которых имеет как сходные, так и отличные черты, обусловленные сходством и различиями в их исторических судьбах. В контексте вышесказанного интерес представляет изучение особенностей связи системы когнитивных и эмоциональных компонентов этнической, гражданской и глобальной идентичностей с эмиграционными намерениями и поведением по реализации этих намерений у молодежи Беларуси, Казахстана и России. После распада союзного государства эти страны, с одной стороны, стремились к сохранению тесных социально-экономических и культурных связей (о чем говорит создание таможенного союза, единого экономического пространства и др.). С другой стороны, в каждой из этих стран, избравшей собственный исторический путь развития, сложились свои политические, экономические, социокультурные реалии, которые не могли не повлиять на социализацию молодых людей, на их идентичность и устремления [3; 4; 9]. В связи с этим интерес представляет поиск ответа на вопрос: существуют ли различия в связях эмиграционной активности молодежи Беларуси, Казахстана и России с когнитивными и эмоциональными компонентами их этнической, гражданской и глобальной идентичностей?

Методика

Выборка и процедура исследования. Выборку составили 208 студентов из Беларуси (75% девушек), 200 — из Казахстана (74% девушек) и 250 — из России (75% девушек) в возрасте от 18 до 25 лет. Средний возраст (стандартное отклонение) по белорусской выборке равен 19,80 (1,91), по казахстанской — 20,54 (1,89), по российской — 20,03 (1,51). Среди российских респондентов 87% относят себя к русским, среди казахстанских — 54% относят себя к казахам и среди белорусских респондентов 94% идентифицировали себя как белорусы. В исследовании приняли участие студенты различных направлений специализации (гуманитарное, техническое, экономическое), обучающихся в белорусских вузах Минска, Витебска, Гродно; казахстанских вузах Нур-Султана, Павлодара, Усть-Каменогорска; российских вузах Москвы, Санкт-Петербурга, Пензы, Смоленска, Омска, Хабаровска.

Сбор эмпирических данных проходил в онлайн-режиме на платформе anketolog.ru в период с января 2021 по апрель 2021 года.

Методики измерения. Оценка эмиграционной активности молодежи осуществлялась с помощью 6 утверждений, разработанных на основе теории планируемого поведения А. Айзена и основных принципов конструирования методик [13; 14]: 3 утверждения были направлены на выявление степени выраженности эмиграционного намерения («Я планирую в ближайшие 5 лет переехать жить в другую страну», «Я хочу в ближайшие 5 лет переехать жить в другую страну», «Я готов(а) в ближайшие 5 лет переехать за границу»), а 3 утверждения — на оценку поведения по реализации эмиграционного намерения («Я уже активно разрабатываю план действий для переезда за границу», «В настоящее время я стараюсь получить как можно больше информации из разных источников о стране предполагаемого переезда», «Я уже активно взаимодействую с теми, кто может помочь мне переехать за границу»). Респондентам предлагалось выразить степень согласия с данными утверждениями по 6-балльной шкале (от 1 — абсолютно не согласен(на) до 6 — абсолютно согласен(на)). Показатели α -Кронбаха по шкалам (среднее по трем утверждениям) «Эмиграционное намерение» и «Поведенческие проявления по реализации эмиграционного намерения»: 0,90/0,86 (Беларусь); 0,91/0,89 (Казахстан); 0,88/0,87 (Россия).

Для измерения этнической идентичности использовалась «Методика оценки позитивности и неопределенности этнической идентичности» А.Н. Татарко и Н.М. Лебедевой [11], включающая две шкалы, позволяющие оценить эмоциональную окрашенность этнической идентичности и то, насколько ясно индивид осознает себя представителем своего этноса. Анализ надежности-согласованности шкал «Валентность этнической идентичности» и «Определенность этнической идентичности» продемонстрировал приемлемые показатели α -Кронбаха для трех выборок соответственно: Беларусь — 0,64/0,57, Казахстан — 0,60/0,59 и Россия — 0,65/0,59.

Гражданская и глобальная идентичности измерялись с помощью методики «Идентификация с человечеством» (IWAH) С. МакФарленда [8], состоящей из 9 вопросов, на каждый из которых предлагалось пять ответов, построенных по типу шкалы Ликерта и отражающих отношение респондентов: 1) к гражданам страны и 2) человечеству в целом. Методика включает две субшкалы: первая измеряет когнитивный компонент, а вторая — аффективный компонент идентичности. Значения α -Кронбаха для шкал «Когнитивный компонент гражданской идентичности» и «Аффективный компонент гражданской идентичности», а также «Когнитивный компонент глобальной идентичности» и «Аффективный компонент глобальной идентичности», составили соответственно: для белорусской выборки — 0,82/0,85/0,79/0,83; для казахстанской — 0,83/0,88/0,87/0,85; для российской — 0,79/0,84/0,74/0,83.

Обработка и анализ данных осуществлялись с помощью статистического пакета IBM SPSS Statistics 23 и программы IBM SPSS Amos 23. Применялись методы описательной статистики, проводился анализ надежности шкал (коэффициент α -Кронбаха), анализ различий (t-критерий Стьюдента) и мультигрупповое моделирование структурными уравнениями (MGSEM). В качестве зависимых переменных выступили эмиграционное намерение и поведение по реализации эмиграционного намерения, моделируемые как два латентных фактора, каждый из которых был представлен тремя измеренными переменными. Для каждой зависимой переменной были построены отдельные модели. Предикторами в моделях выступили когнитивные и эмоциональные компоненты глобальной, гражданской и этнической идентичностей. Моделирование осуществлялось при контроле переменных (пол, возраст, материальное положение, национальность, уровень религиозности, владение иностранными языками, опыт международной мобильности, наличие социальных связей за границей), имеющих статистически значимые регрессионные связи с зависимыми и независимыми переменными, включенными в модель. Процедура контроля предполагала поочередное проведение множественного регрессионного анализа для всех основных переменных, в котором в качестве предикторов выступили контролируемые переменные. В процессе множественного регрессионного анализа были сохранены нестандартизированные регрессионные остатки ос-

новных переменных исследования, которые и использовались в качестве переменных в мультигрупповом моделировании структурными уравнениями.

Результаты исследования

Выявлены статистически значимые различия в степени выраженности эмиграционных намерений и поведения по его реализации у студентов из России в сравнении со студентами из Беларуси и Казахстана (табл. 1).

Российские студенты в меньшей степени, чем белорусские ($p=0,01$) и казахстанские ($p=0,01$), склонны планировать в ближайшие 5 лет переезд в другую страну. Наряду с этим у россиян в меньшей степени по сравнению с белорусами и казахстанцами выражено поведение по реализации эмиграционного намерения, а именно: разработка плана действий для переезда ($p=0,01/p=0,02$); поиск информации о стране предполагаемой эмиграции ($p=0,00/p=0,02$); взаимодействие с людьми, которые могут помочь в переезде ($p=0,04/p=0,02$). У белорусских и казахстанских студентов статистически значимых различий по данным параметрам не выявлено. В то же время, согласно средним значениям, эмиграционные намерения имеют большую выраженность, нежели поведенческие проявления эмиграционной активности во всех трех выборках.

Анализ степени выраженности компонентов этнической, гражданской и глобальной идентичностей

Таблица 1

Описательные статистики

Переменные	Min	Max	Беларусь ¹ N=208		Казахстан ² N=200		Россия ³ N=250	
			M	SD	M	SD	M	SD
Этническая идентичность								
Определенность	1	6	4,79	0,94	4,96	1,06	4,83	0,91
Валентность	1	6	4,61 ^{2,3}	1,09	5,09 ¹	1,04	5,12 ¹	0,92
Гражданская идентичность								
Когнитивный компонент	5	20	14,04 ³	3,45	14,10 ³	3,72	13,24 ^{1,2}	3,33
Аффективный компонент	5	25	17,86 ³	4,23	18,07 ³	4,38	16,57 ^{1,2}	4,02
Глобальная идентичность								
Когнитивный компонент	5	20	12,57 ²	3,53	13,29 ^{1,3}	3,65	12,38 ²	3,22
Аффективный компонент	5	25	17,06 ²	4,25	18,10 ^{1,3}	4,21	17,04 ²	4,16
Эмиграционное намерение								
1. Я планирую в ближайшие 5 лет переехать жить в другую страну	1	6	3,14 ³	1,52	3,16 ³	1,65	2,80 ^{1,2}	1,37
2. Я хочу в ближайшие 5 лет переехать жить в другую страну	1	6	3,53	1,70	3,55	1,75	3,26	1,56
3. Я готов(а) в ближайшие 5 лет переехать за границу	1	6	3,12	1,71	3,06	1,86	2,85	1,66
Поведение по реализации эмиграционного намерения								
4. Я уже активно разрабатываю план действий для переезда за границу	1	6	2,58 ³	1,57	2,55 ³	1,60	2,21 ^{1,2}	1,33
5. В настоящее время я стараюсь получить как можно больше информации из разных источников о стране предполагаемого переезда	1	6	2,86 ³	1,68	2,78 ³	1,73	2,43 ^{1,2}	1,47
6. Я уже активно взаимодействую с теми, кто может помочь мне переехать за границу	1	6	2,22 ³	1,33	2,26 ³	1,45	1,96 ^{1,2}	1,27

Примечание: «¹» «²» «³» — номер группы, с которой обнаружены статистически значимые различия (t-критерий Стьюдента).

(табл. 1) показал, что белорусские студенты менее позитивно относятся к своей этнической принадлежности по сравнению с казахстанскими ($p=0,00$) и российскими ($p=0,00$) студентами. Казахстанцы и белорусы в большей степени, нежели россияне, отождествляют себя с гражданами своей страны ($p=0,00/p=0,00$) и более позитивно относятся к своему гражданскому сообществу ($p=0,00/p=0,00$). Наряду с этим казахстанские студенты, по сравнению с

белорусскими и российскими студентами, в большей степени осознают свою тождественность с людьми всего мира ($p=0,04/p=0,00$) и более положительно оценивают эту тождественность ($p=0,01/p=0,00$).

Различия в характере связей эмиграционных намерений и поведения по реализации этих намерений у студентов трех стран с компонентами их этнической, гражданской и глобальной идентичностей отражены в двух мультигрупповых моделях (рис. 1, 2).

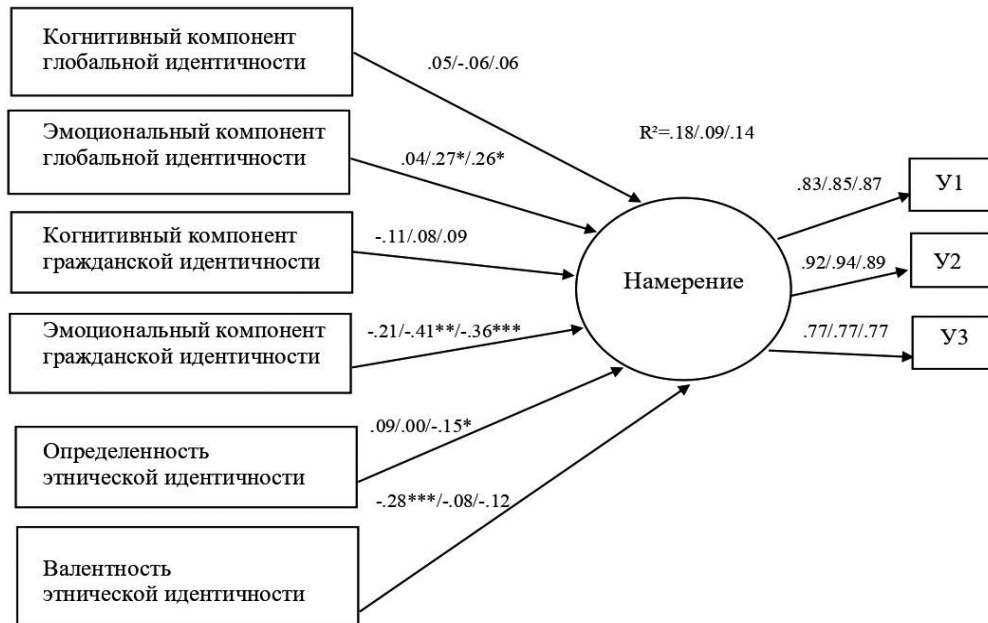


Рис. 1. Мультигрупповая (конфигурационная) модель связи эмиграционных намерений и компонентов глобальной, гражданской и этнической идентичностей у студентов Беларуси/Казахстана/России: Y1 – «Я планирую в ближайшие 5 лет переехать жить в другую страну», Y2 – «Я хочу в ближайшие 5 лет переехать жить в другую страну», Y3 – «Я готов(а) в ближайшие 5 лет переехать за границу»; «*» – $p<0,05$; «**» – $p<0,01$; «***» – $p<0,001$

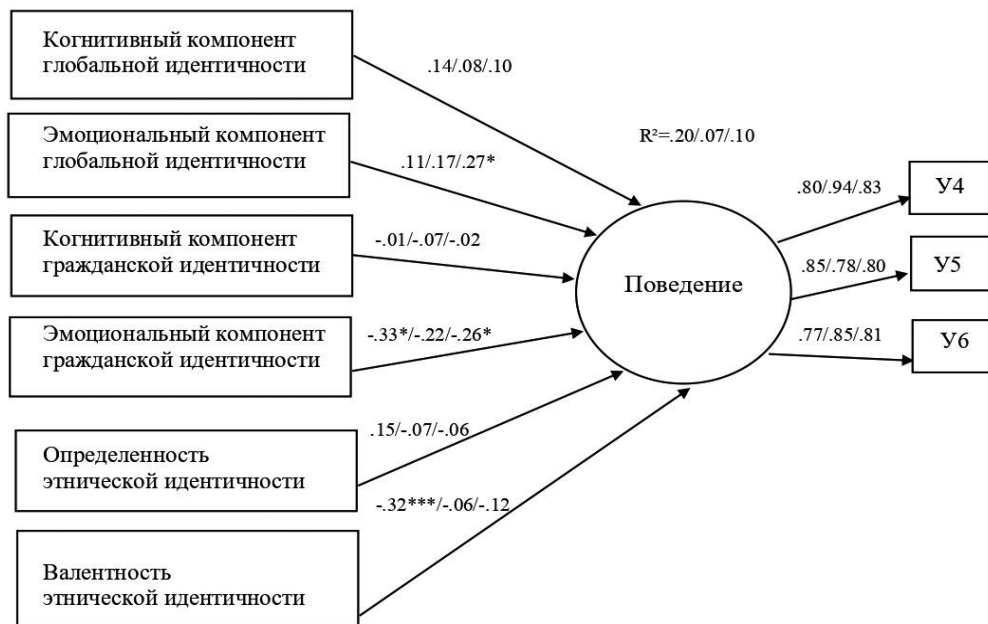


Рис. 2. Мультигрупповая (конфигурационная) модель связи поведения по реализации эмиграционных намерений и компонентов глобальной, гражданской и этнической идентичностей у студентов Беларуси/Казахстана/России: Y4 – «Я уже активно разрабатываю план действий для переезда за границу»; Y5 – «В настоящее время я стараюсь получить как можно больше информации из разных источников о стране предполагаемого переезда»; Y6 – «Я уже активно взаимодействую с теми, кто может помочь мне переехать за границу»; «*» – $p<0,05$; «***» – $p<0,001$

Все утверждения, оценивающие эмиграционную активность, входят в латентные конструкты со статистически значимыми нагрузками (рис. 1, 2). Обе модели имеют хорошие индексы пригодности (табл. 2, 3). Конфигурационная и метрическая инвариантности присутствуют (ΔCFI не превышает 0,01), что позволяет сравнивать регрессионные связи в выборках исследуемых стран.

Показатели коэффициентов детерминации для моделей трех стран (рис. 1, 2) свидетельствуют о том, что больший вклад в объяснение эмиграционного намерения рассматриваемые предикторы вносят в выборках России и Беларуси, нежели в выборке Казахстана, а поведение по реализации эмиграционного намерения в большей степени обусловлено рассматриваемыми предикторами в белорусской выборке, чем в казахстанской и российской.

Для оценки различий регрессионных связей мы анализировали коэффициенты моделей без ограничений для трех стран. Выявлено, что регрессионные связи между эмиграционными намерениями студентов и рассматриваемыми идентичностями имеют свою специфику во всех трех выборках. У студентов Беларуси предиктором эмиграционных намерений выступает негативная оценка собственной этнической принадлежности ($\beta=0,32$, $p=0,00$). У студентов Казахстана и России эмиграционные намерения связаны с позитивным отношением к глобальному сообществу людей в целом ($\beta=0,27$, $p=0,04$; $\beta=0,26$, $p=0,02$) и негативным отношением к гражданам своей страны ($\beta=-0,41$, $p=0,01$; $\beta=-0,36$, $p=0,00$). Наряду с этим российские студенты с выраженными эмиграционными намерениями имеют размытые представления о собственной этнической принадлежности ($\beta=-0,15$, $p=0,03$).

Регрессионные связи между поведенческими проявлениями эмиграционной активности студентов и рассматриваемыми идентичностями также имеют свою специфику во всех трех вы-

борках. Поведение по реализации эмиграционных намерений у студентов Беларуси связано с отрицательным отношением к гражданам своей страны ($\beta=-0,33$, $p=0,02$) и к собственной этнической принадлежности ($\beta=-0,32$, $p=0,00$). У студентов России данное поведение тоже связано с отрицательным отношением к гражданам своей страны ($\beta=-0,26$, $p=0,02$), но в сочетании с положительным отношением к глобальному сообществу людей в целом ($\beta=0,27$, $p=0,02$). У казахстанских студентов статистически значимых связей в данном случае не обнаружено.

Обсуждение результатов

Полученные результаты подтверждают данные наших предыдущих исследований [6] относительно того, что в большинстве случаев транслируемые современной студенческой молодежью эмиграционные намерения можно отнести к пассивно-предпочитаемой стратегии, которая нечасто реализуется в конкретном поведении. Возможно, это обусловлено спецификой выборки, а именно: текущим статусом учащихся, ориентацией на завершение обучения и откладыванием действий по реализации эмиграционных намерений. Тем не менее обнаруженные различия в выраженности эмиграционной активности у студентов Беларуси и Казахстана в сравнении с российскими студентами могут свидетельствовать о большей неудовлетворенности студенческой молодежи Беларуси и Казахстана теми условиями, в которых они находятся. Основной причиной неудовлетворенности белорусской молодежи, например, может выступать социально-политическая обстановка, сложившаяся в стране после выборов президента в августе 2020 года, которая, как подчеркивают эксперты, характеризуется нестабильностью и затянувшимся кризисом [4].

Таблица 2

Статистики согласия мультигрупповой модели связи эмиграционных намерений с этнической, гражданской и глобальной идентичностями у студентов Беларуси, Казахстана и России

Модель инвариантности	CFI	ΔCFI	RMSEA	AIC	PCLOSE	Chi-square	df	p
Конфигурационная*	0,999		0,009	289,935	1,000	37,935	36	0,381
Метрическая**	1,000	0,001	0,000	262,509	1,000	54,509	58	0,606

Примечания: CFI – сравнительный индекс согласия; RMSEA – корень среднеквадратичной ошибки аппроксимации; AIC – информационный критерий Акаике; PCLOSE – тест значимости; Chi-square – критерий хи-квадрат; df – число степеней свободы; p – уровень значимости; «*» – конфигурационная инвариантность; «**» – метрическая инвариантность.

Таблица 3

Статистики согласия мультигрупповой модели связи поведения по реализации эмиграционных намерений с этнической, гражданской и глобальной идентичностями у студентов Беларуси, Казахстана и России

Модель инвариантности	CFI	ΔCFI	RMSEA	AIC	PCLOSE	Chi-square	df	p
Конфигурационная*	0,999		0,012	291,476	1,000	39,476	36	0,317
Метрическая**	1,000	0,001	0,002	266,132	1,000	58,132	58	0,470

Примечания: CFI – сравнительный индекс согласия; RMSEA – корень среднеквадратичной ошибки аппроксимации; AIC – информационный критерий Акаике; PCLOSE – тест значимости; Chi-square – критерий хи-квадрат; df – число степеней свободы; p – уровень значимости; «*» – конфигурационная инвариантность; «**» – метрическая инвариантность.

Обнаруженные в исследовании связи компонентов этнической, гражданской и глобальной идентичностей с эмиграционной активностью белорусских, казахстанских и российских студентов имеют как сходства, так и различия. Сходство проявляется в характере связи между эмоциональным компонентом гражданской идентичности и эмиграционной активностью у студентов трех исследуемых стран. Так, уменьшение позитивного отношения студентов к гражданам своих стран и степени отождествления с ними может способствовать развитию эмиграционной активности у студентов. Однако если у казахстанских и российских респондентов эмоциональный компонент гражданской идентичности является предиктором эмиграционных намерений, то у белорусских респондентов он выступает предиктором поведения по реализации этого намерения. То есть у белорусских студентов низкая степень отождествления себя с гражданами страны способствует проявлению не пассивно-предпочитаемой, а активно-реализуемой эмиграционной стратегии. В целом, полученные результаты свидетельствуют об универсальной значимой роли позитивной оценки собственной гражданской принадлежности для предупреждения эмиграционной активности. Эти результаты вполне ожидаемы и согласуются с данными других исследований, согласно которым за границу уезжают молодые люди со слабой степенью отождествления себя с гражданами своей страны и низким уровнем гражданской активности [3].

Обратимся к обсуждению различий в предикторах эмиграционной активности молодежи трех стран. На выборке белорусских студентов не обнаружено связей компонентов глобальной идентичности с эмиграционной активностью. Однако сходный характер связи между чувством общности со всем человечеством и эмиграционной активностью выявлен у студентов Казахстана и России: увеличение положительной идентификации с людьми всего мира сопровождается увеличением их эмиграционной активности. При этом эмоциональный компонент глобальной идентичности у казахстанских студентов связан только с эмиграционными намерениями, а у российских студентов — и с намерением, и с поведением по его реализации (т. е. выступает предиктором активно-реализуемой эмиграционной стратегии). Таким образом, у российских студентов положительная идентификация с людьми всего мира может способствовать формированию не только *намерений* эмиграции, но и *действий* по их реализации, чего не обнаружено у казахстанских и белорусских студентов.

В то же время только у белорусских студентов выявлена связь между эмоциональным компонентом этнической идентичности и эмиграционной активностью: уменьшение привязанности к своей этнической группе может способствовать формированию у белорусских студентов как эмиграционных намерений, так и поведения по его реализации. Эти данные

соотносятся с результатами исследования, согласно которому у современных белорусских студентов отмечается неактуальность этничности и уход «...от собственной культурной группы в поисках устойчивых социально-психологических групп вне этнического критерия» [5, с. 135]. Данная тенденция к размыванию этнической идентичности у белорусской студенческой молодежи может стимулировать рост эмиграционной активности, как в форме пассивно-предпочитаемой, так и в форме активно-реализуемой стратегии. В свою очередь, только у российских студентов выявлена связь эмиграционных намерений с неопределенностью этнической идентичности: нечеткие представления о собственной этнической принадлежности могут стимулировать поиск групп для самоидентификации, в том числе и путем формирования эмиграционных интенций у российской студенческой молодежи. Таким образом, согласно результатам исследования, приоритетную роль в формировании эмиграционной активности студенческой молодежи трех стран играют эмоциональные, а не когнитивные компоненты этнической, гражданской и глобальной идентичностей.

Заключение

Результаты исследования позволяют положительно ответить на вопрос, поставленный в начале статьи. Действительно существуют различия в связях эмоциональных и когнитивных компонентов этнической, гражданской, глобальной идентичностей и эмиграционной активности у белорусской, казахстанской и российской студенческой молодежи. Обнаруженное отсутствие единства в системе факторов эмиграционной активности у студентов Беларуси, Казахстана и России подтверждает значимость учета гражданского и социокультурного контекстов при организации работы по профилактике эмиграционной активности молодежи и сохранению ценного человеческого капитала внутри стран.

Несмотря на некоторые ограничения (корреляционный дизайн, в выборке преобладают девушки, данные получены на основании самоотчетов), результаты исследования могут быть использованы в сфере молодежной политики с целью прогнозирования и профилактики эмиграционной активности студентов, предупреждения массовой эмиграции молодежи трех стран. Научная значимость полученных результатов обусловлена приращением знания в области анализа проявлений различных социально-психологических феноменов у граждан стран постсоветского пространства. Дополнительный научный и практический вклад может быть внесен в дальнейшем в результате сравнительного анализа рассматриваемой системы предикторов эмиграционной активности у студентов и представителей других социально-демографических групп населения стран постсоветского пространства.

Литература

1. Гриценко В.В. Русские среди русских: проблемы адаптации вынужденных мигрантов из стран средней Азии и Казахстана в России // Этническая психология и общество / Под ред. Н.М. Лебедевой. М.: Старый сад, 1997. С. 306–315.
2. Гриценко В.В., Остапенко Л.В., Субботина И.А. Значимость гражданской, этнической и региональной идентичности для жителей малых российских городов и ее детерминанты // Социальная психология и общество. 2020. Том 11. № 4. С. 165–181. DOI:10.17759/sps.2020110412
3. Дергунова Н.В., Лукафина Д.А. Гражданская идентичность российской молодежи в условиях миграции // Власть. 2017. Том 25. № 10. С. 91–96.
4. Дырина А. Власть и оппозиция в Беларуси // Европейская безопасность: события, оценки, прогнозы. 2021. № 60(76). С. 22–27.
5. Казаренков В.И., Карпелович М.М. Связь этнической идентичности и самопрезентации студентов разных культурных групп в межличностном взаимодействии // Психолого-педагогический поиск. 2020. № 2(54). С. 133–143. DOI:10.37724/RSU.2020.54.2.013
6. Мурашченкова Н.В. Взаимосвязь ценностей и эмиграционных намерений студенческой молодежи г. Смоленска // Социальная психология и общество. 2021. Том 12. № 1. С. 77–93. DOI:10.17759/sps.2021120106
7. Мурашченкова Н.В., Гриценко В.В., Ефременкова М.Н. Кросс-культурное исследование социального-психологического пространства эмиграционных намерений молодежи: научно-методический аспект // Повышение качества профессиональной подготовки специалистов социальной и образовательной сфер / Под ред. Е.Л. Михайловой. Витебск: Витебский государственный университет имени П.М. Машерова, 2021. С. 48–51.
8. Нестик Т.А. Глобальная идентичность как социальное-психологический феномен: теоретико-эмпирическое исследование // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2017. Том 2. № 4(8). С. 145–185.
9. Нысанбаев А.Н., Бурова Е.Е., Сайлаубекқызы А. Особенности идентичности казахстанцев в условиях поликультурного общества // Социологические исследования. 2019. № 7. С. 37–47. DOI:10.31857/S013216250005791-3
10. Сычев О.А., Белоусов К.И., Зелаянская Н.Л., Аношкин И.В. Миграционные установки россиян: роль идентичности и моральных оснований // Психологический журнал. 2021. Том 42. № 3. С. 52–63. DOI: 10.31857/S020595920015193-8
11. Татарко А.Н., Лебедева Н.М. Методы этнической и кросскультурной психологии. М.: НИУ ВШЭ, 2011. 163 с.
12. Agadjanian V., Nedoluzhko L., Kumskov G. Eager to Leave? Intentions to Migrate Abroad among Young People in Kyrgyzstan // International Migration Review. 2008. Vol. 42. № 3. P. 620–651. DOI:10.1111/j.1747-7379.2008.00140.x
13. Ajzen I. Constructing a TPB questionnaire: Conceptual and methodological considerations. 2002. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.people.umass.edu/ajzen/pdf/tpb.measurement.pdf> (дата обращения: 20.02.2022).
14. Ajzen I. The theory of planned behavior // Organizational Behavior and Human Decision Processes. 1991. Vol. 50. № 2. P. 179–211. DOI:10.1016/0749-5978(91)90020-T
15. Caron L. An Intergenerational Perspective on (Re)Migration: Return and Onward Mobility Intentions across Immigrant Generations // International

References

1. Gritsenko V.V. Russkie sredi russkikh: problemy adaptatsii vynuzhdennykh migrantov iz stran srednei Azii i Kazakhstana v Rossii [Russians among Russians: problems of adaptation of forced migrants from Central Asian countries and Kazakhstan to Russia]. In Lebedeva N.M. (ed.), *Etnicheskaya psikhologiya i obshchestvo* [Ethnic psychology and society]. Moscow: Staryi sad, 1997, pp. 306–315. (In Russ.).
2. Gritsenko V.V., Ostapenko L.V., Subbotina I.A. Znachimost' grazhdanskoi, etnicheskoi i regional'noi identichnosti dlya zhitelei malyx rossiiskikh gorodov i ee determinanty [The Importance of Civil, Ethnic and Regional Identity for Residents from Small Russian Towns and its]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social psychology and society*, 2020. Vol. 11, no. 4, pp. 165–181. DOI:10.17759/sps.2020110412 (In Russ.).
3. Dergunova N.V., Lukafina D.A. Grazhdanskaya identichnost' rossiiskoi molodezhi v usloviyakh migratsii [Civil Identity of Russian Youth in Conditions of Migration]. *Vlast' [Power]*, 2017. Vol. 25, no. 10, pp. 91–96. (In Russ.).
4. Dyrina A. Vlast' i oppozitsiya v Belarusi [Power and opposition in Belarus]. *Evropeiskaya bezopasnost': sobytiya, otsenki, prognozy* [European security: events, assessments, forecasts], 2021, no. 60 (76), pp. 22–27. (In Russ.).
5. Kazarenkov V.I., Karpelovich M.M. Svyaz' etnicheskoi identichnosti i samoprezentatsii studentov raznykh kul'turnykh grupp v mezhlchnostnom vzaimodeistvii [Communication of ethnic identity and self-presentation of students of different cultural groups in interpersonal interaction]. *Psikhologo-pedagogicheskii poisk* [Psychological and pedagogical search], 2020, no. 2 (54), pp. 133–143. DOI:10.37724/RSU.2020.54.2.013 (In Russ.).
6. Murashchenkova N.V. Vzaimosvyaz' tsennostei i emigratsionnykh namerenii studencheskoi molodezhi g. Smolenska [Interrelation of Values and Emigration Intentions of Student's Youth of Smolensk]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social psychology and society*, 2021. Vol. 12, no. 1, pp. 77–93. DOI:10.17759/sps.2021120106 (In Russ.).
7. Murashchenkova N.V., Gritsenko V.V., Efremenkova M.N. Kross-kul'turnoe issledovanie sotsial'no-psikhologicheskogo prostranstva emigratsionnykh namerenii molodezhi: nauchno-metodicheskii aspekt [Cross-cultural study of the socio-psychological space of youth emigration intentions: scientific and methodological aspect]. In Mikhailova E.L. (ed.), *Povyshenie kachestva professional'noi podgotovki spetsialistov sotsial'noi i obrazovatel'noi sfer* [Improving the quality of professional training of specialists in the social and educational spheres]. Vitebsk: Vitebskii gosudarstvennyi universitet im. P.M. Masherova, 2021, pp. 48–51. (In Russ.).
8. Nestik T.A. Global'naya identichnost' kak sotsial'no-psikhologicheskii fenomen: teoretiko-empiricheskoe issledovanie [Global identity as a socio-psychological phenomenon: theoretical and empirical research]. *Institut psikhologii Rossiiskoi akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya* [Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology], 2017. Vol. 2, no. 4 (8), pp. 145–185. (In Russ.).
9. Nysanbaev A.N., Burowa E.E., Sailaubek zyy A. Osobennosti identichnosti kazakhstantsev v usloviyakh polikul'turnogo obshchestva [Special aspects of Kazakhstanis' identity in the context of multicultural society]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological research], 2019, no. 7, pp. 37–47. DOI:10.31857/S013216250005791-3 (In Russ.).

- Migration Review. 2020. Vol. 54. № 3. P. 820–852. DOI:10.1177/0197918319885646
16. Jung J., Hogg M.A., Livingstone A.G., Choi H. From uncertain boundaries to uncertain identity: Effects of entitativity threat on identity–uncertainty and emigration // *Journal of Applied Social Psychology*. 2019. Vol. 49. № 10. P. 623–633. DOI:10.1111/jasp.12622
17. Marrow H., Klekowski von Koppenfels A. Modeling American Migration Aspirations: How Capital, Race, and National Identity Shape Americans' Ideas about Living Abroad // *International Migration Review*. 2020. Vol. 54. № 1. P. 83–119. DOI:10.1177/0197918318806852
18. Tajfel H., Turner J. The social identity theory of intergroup behavior // *Psychology of intergroup relations* / Ed. by S. Worchel, W.G. Austin. Chicago: Nelson-Hall. 1986. P. 7–24.
19. Tjaden J., Auer D., Laczko F. Linking Migration Intentions with Flows: Evidence and Potential Use // *International Migration*. 2019. Vol. 57. № 1. P. 36–57. DOI:10.1111/imig.12502
10. Sychev O.A., Belousov K.I., Zelyanskaya N.L., Anoshkin I.V. Migratsionnye ustanovki rossiyan: rol' identichnosti i moral'nykh osnovanii [Attitudes toward migration in Russian: role of social identity and moral foundations]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2021. Vol. 42, no. 3, pp. 52–63. DOI:10.31857/S020595920015193-8 (In Russ.).
11. Tatarko A.N., Lebedeva N.M. Metody etnicheskoi i krosskul'turnoi psikhologii [Methods of ethnic and cross-cultural psychology]. Moscow: NIU VShE, 2011. 163 p. (In Russ.).
12. Agadjanian V., Nedoluzhko L., Kumskov G. Eager to Leave? Intentions to Migrate Abroad among Young People in Kyrgyzstan. *International Migration Review*, 2008. Vol. 42, no. 3, pp. 620–651. DOI:10.1111/j.1747-7379.2008.00140.x
13. Ajzen I. Constructing a TPB questionnaire: Conceptual and methodological considerations. 2002. Available at: <http://www.people.umass.edu/ajzen/pdf/tpb.measurement.pdf>. (Accessed 20.02.2022).
14. Ajzen I. The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 1991. Vol. 50, no. 2, pp. 179–211. DOI:10.1016/0749-5978(91)90020-T
15. Caron L. An Intergenerational Perspective on (Re) Migration: Return and Onward Mobility Intentions across Immigrant Generations. *International Migration Review*, 2020. Vol. 54, no. 3, pp. 820–852. DOI:10.1177/0197918319885646
16. Jung J., Hogg M.A., Livingstone A.G., Choi H. From uncertain boundaries to uncertain identity: Effects of entitativity threat on identity–uncertainty and emigration. *Journal of Applied Social Psychology*, 2019. Vol. 49, no. 10, pp. 623–633. DOI:10.1111/jasp.12622
17. Marrow H., Klekowski von Koppenfels A. Modeling American Migration Aspirations: How Capital, Race, and National Identity Shape Americans' Ideas about Living Abroad. *International Migration Review*, 2020. Vol. 54, no. 1, pp. 83–119. DOI:10.1177/0197918318806852
18. Tajfel H., Turner J. The social identity theory of intergroup behavior. In Worchel S., Austin W.G. (eds.), *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson-Hall. 1986, pp. 7–24.
19. Tjaden J., Auer D., Laczko F. Linking Migration Intentions with Flows: Evidence and Potential Use. *International Migration*, 2019. Vol. 57, no. 1, pp. 36–57. DOI:10.1111/imig.12502

Информация об авторах

Мураценкова Надежда Викторовна, кандидат психологических наук, научный сотрудник Центра социокультурных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0793-3490>, e-mail: ncel@yandex.ru

Гриценко Валентина Васильевна, доктор психологических наук, профессор кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-3345-6789>, e-mail: gritsenko2006@yandex.ru

Ефременкова Мария Николаевна, аспирант кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0201-5340>, e-mail: mnemema@yandex.ru

Калинина Наталья Валентиновна, доктор психологических наук, заведующая кафедрой психологии, Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство) (ФГБОУ ВО «РГУ имени А.Н. Косыгина»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3619-7215>, e-mail: kalinata66@mail.ru

Константинов Всеволод Валентинович, доктор психологических наук, заведующий кафедрой общей психологии, Пензенский государственный университет (ФГБОУ ВО «ПГУ»), г. Пенза, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1443-3195>, e-mail: konstantinov_vse@mail.ru

Кулеш Елена Васильевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Тихоокеанский государственный университет (ФГБОУ ВО «ТОГУ»), г. Хабаровск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9010-6025>, e-mail: resurssentr@mail.ru

Гуриева Светлана Дзахотовна, доктор психологических наук, заведующая кафедрой социальной психологии, Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО «СПбГУ»), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4305-432X> e-mail: gurievsv@gmail.com

Маленова Арина Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского, (ФГБОУ ВО «ОмГУ имени Ф.М. Достоевского») г. Омск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5778-0739>, e-mail: malyonova@mail.ru

Information about the authors

Nadezhda V. Murashchenkova, PhD in Psychology, Research Fellow, Centre for Sociocultural Research, HSE University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0793-3490>, e-mail: ncel@yandex.ru

Valentina V. Gritsenko, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Cross-cultural Psychology and Multicultural Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-3345-6789>, e-mail: gritsenko2006@yandex.ru

Maria N. Efremenkova, Postgraduate Student of the Department of Cross-cultural Psychology and Multicultural Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0201-5340>, e-mail: mnemema@yandex.ru

Natalia V. Kalinina, Doctor of Psychology, Head of the Department of Psychology, The Kosygin State University of Russia, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3619-7215>, e-mail: kalinata66@mail.ru

Elena V. Kulesh, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology, Pacific State University, Khabarovsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9010-6025>, e-mail: resurssentr@mail.ru

Vsevolod V. Konstantinov, Doctor of Psychology, Head of the Department of General Psychology, Penza State University, Penza, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1443-3195>, e-mail: konstantinov_vse@mail.ru

Svetlana D. Gurieva, Doctor of Psychology, Head of the Department of Social Psychology, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, ORCID: [0000-0002-4305-432X](https://orcid.org/0000-0002-4305-432X), e-mail: gurievsv@gmail.com

Arina Yu. Malenova, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of General and Social Psychology, Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5778-0739>, e-mail: malyonova@mail.ru

Получена 05.03.2022

Принята в печать 25.08.2022

Received 05.03.2022

Accepted 25.08.2022

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ
THEORY AND METHODOLOGY

К проблеме смыслового строения сознания

Г.Г. Кравцов

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4418-3254>, e-mail: kravtsovgg@gmail.com

О.Г. Кравцов

Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, (ФГКОУ ВО МосУ)
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8875-0169>, e-mail: kravtsovog@gmail.com

В статье авторы рассматривают методологические истоки и основания психологической науки. Авторы указывают на невозможность механического перенесения естественнонаучной парадигмы и объяснительных принципов на психологическое содержание. Такой подход в психологии с неизбежностью приводит в методологический тупик. Человек оказывается частью детерминистических отношений и теряет самое главное — свою свободу. Выход за пределы этой старой методологии в своем подходе предложил Л.С. Выготский. В культурно-историческом подходе центральным понятием психологии является категория личности, а предметом изучения становится сознание. Но трактовку сознания Л.С. Выготский понимает существенно иначе, чем это имело место до него в психологии. Он пишет о системном и смысловом строении сознания. Причем для Л.С. Выготского первичен именно смысл. В этом контексте авторы рассматривают работы ближайших учеников и соратников Л.С. Выготского. В этих работах проблема сознания и соотношение смысла и значения решается иначе, чем в традиционной психологии. Значение — это всегда обобщение. Именно этими обобщениями и оперирует сознание. В статье авторы обсуждают проблемы теоретического и эмпирического обобщения в работах В.В. Давыдова. Авторы приходят к выводу о том, что решение проблемы обобщений, предложенное В.В. Давыдовым, уводит нас от научной традиции идущей от трудов Л.С. Выготского и его последователей.

Ключевые слова: культурно-исторический подход, теория деятельности, развивающее обучение, сознание, смысл, значение, проблема обобщений, методология психологии.

Для цитаты: Кравцов О.Г., Кравцов Г.Г. К проблеме смыслового строения сознания // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 3. С. 124–131. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180315>

On the Problem of the Semantic Structure of Consciousness

Gennady G. Kravtsov

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4418-3254>, e-mail: kravtsovgg@gmail.com

Oleg G. Kravtsov

V.Ya. Kikot' Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8875-0169>, e-mail: kravtsovog@gmail.com

In the article, the authors consider the methodological origins and foundations of psychological science. They point out the impossibility of a mechanical transfer of the paradigm and explanatory principles of natural science to the field of psychology, in which such an approach inevitably leads to a methodological dead end. A person becomes part of a deterministic relationship, losing their most important trait — their freedom. Lev Vygotsky proposed an approach that offers a path beyond this outdated methodology. In the cultural-historical approach, the central concept of psychology is the category of personality, while consciousness serves as the subject of study. However, Vygotsky interprets consciousness in a significantly different way than it had been in psychology before him. He writes about the systemic and semantic structure of consciousness and it is this aspect that is primary for Vygotsky. The authors consider the works of Lev Vygotsky's closest disciples and associates in this context. In these works, the problem of consciousness and the relationship between sense and meaning is solved in a manner different from traditional psychology. A meaning is always a generalization. Consciousness operates these generalizations. In this article, the authors discuss the problems of theoretical and empirical generalization in the works of Vasily Davydov. The authors conclude that the solution to the problem of generalization, as proposed by Davydov, leads away from the scientific tradition initiated by the works of Lev Vygotsky and his followers.

Keywords: Cultural-historical approach, Activity theory, Developmental education, Consciousness, Sense, Meaning, Problem of generalizations, Methodology of psychology.

For citation: Kravtsov G.G., Kravtsov O.G. On the Problem of the Semantic Structure of Consciousness. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 124–131. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180315>

В данной методологической статье предпринята попытка осуществить научный поиск, нацеленный на выявление методологических оснований культурно-исторического подхода в психологии. Благодаря возвращению к фундаментальным истокам неклассической психологии возможно построение не эклектичной научной теории и преодоление ограничений, свойственных позитивистскому и эмпирическому подходам. Такой анализ представляется крайне необходимым в настоящее время, так как в силу многих исторических причин идеи Л.С. Выготского оказались не востребовааны и искажены в рамках других научных подходов.

Объем данной статьи позволяет охватить только некоторые существующие позиции в психологии по обсуждаемому вопросу, что не умаляет их значения и интереса для рассмотрения. Однако главным предметом этой работы является не критическое отношение к многочисленным взглядам в научной психологии, а новое осознание и поднятие на поверхность для обсуждения изначальных идей неклассической теории Л.В. Выготского.

Любая конкретная наука, как известно, однозначно определяется своим предметом, т. е. тем, на изучение чего она направлена. В традиционных положительных науках из области естествознания вопрос об определении предмета той или иной науки, как правило, остро не стоит. Всем представителям этих наук интуитивно ясно, чем именно они занимаются и где проходят границы их профессиональной компетентности. А вот для психологии это вопрос жизненной значимости. После краха физиологической психологии В. Вундта психология погрузилась в темный период открытого кризиса, который со временем приобрел форму хронического заболевания. С этим, на самом деле смертельно опасным недугом,

впоследствии свыклись, а многие психологи даже к нему успешно приспособились и нашли свою научную нишу. Беда только в том, что так называемый «методологический плюрализм», который иногда преподносится как залог будущего богатства и расцвета психологической науки, на самом деле является вульгарным эклектизмом и неразборчивостью в методологических вопросах.

В методологическом исследовании «Исторический смысл психологического кризиса» Л.С. Выготский отмечает, что внешним проявлением этого кризиса является появление множества психологических школ и подходов, а его сущностным содержанием является потеря предмета психологической науки. [1, с. 292–436]. Так, у каждого подхода есть своя теория со своим объяснительным принципом, а это значит, что есть своя трактовка и определение предмета психологии. Соответственно, сколько существует различных подходов и теорий, сколько видных психологов, столько у нас и психологий. Именно так обстоит дело в современной психологии. Здесь закономерно возникает вопрос: а какой психологии следует учить студентов психологических факультетов?

При анализе ситуации, сложившейся в психологии к 1926 г., Л.С. Выготский уделил внимание не только психологическому кризису, но и основополагающим характеристикам этой науки, а также поиску путей выхода из кризиса [1, с. 292–436]. Он приходит к заключению, что психология — это, во-первых, единая наука со своими особыми предметом, методом и общепсихологической теорией. Во-вторых, психология это объяснительная наука, а значит, ее теория имеет свой объяснительный принцип. В-третьих, психология — это экспериментальная наука. Впоследствии, в работе «История развития высших психических функций», написанной в 1931 г., а частично

опубликованной только в 1960 г., Л.С. Выготский упрекает традиционную детскую психологию в том, что она «... не знала, как мы видели, проблемы высших психических функций, или, что то же, проблемы культурного развития ребенка. Поэтому для нее до сих пор остается закрытой центральной и высшая проблема всей психологии — проблема личности и ее развития» [4, с. 40—41] По его убеждению, «Только решительный выход за методологические пределы традиционной детской психологии может привести нас к исследованию развития того самого высшего психического синтеза, который с полным основанием должен быть назван личностью ребенка. История культурного развития ребенка приводит нас к истории развития личности» [4].

Таким образом, согласно Л.С. Выготскому, исходным предметом анализа и системообразующим стержнем при построении общепсихологической теории должна быть центральная и высшая проблема этой науки — проблема личности. В его работах нет исчерпывающего определения этого понятия. Однако в трудах Л.С. Выготского есть общий контекст его употребления, а также довольно точные и конкретные высказывания, проясняющие его взгляды на этот предмет. Следует также принять во внимание тот факт, что Л.С. Выготский был искренним марксистом. По его словам, он не хочет, понадевшись на цитаты из классиков, сочинить очередную психологическую теорию. Он видел свою задачу в том, чтобы, научившись на всем методе Маркса, написать в психологии свой «Капитал». Созданная Л.С. Выготским неклассическая психология — это не только новая психология, но и принципиально новая наука в целом, и новый способ постижения действительности.

К. Маркс не пользовался понятием личности, поскольку его не было в обиходе и научных трудах того времени. Когда он писал о человеке как личности, он употреблял словосочетание «свободная индивидуальность». С нашей точки зрения, это предельно абстрактное, но точное определение сущности понятия «личность». Оно полностью согласуется со взглядами Л.С. Выготского на этот предмет. Так, в работе «Педагогика подростка» он отмечает: «Там, где мы чувствуем себя источником движения, мы приписываем личностный характер своим поступкам» [5, с. 227]. Быть источником деяния — значит быть свободным. Это важнейший постулат Б. Спинозы, на работы которого неоднократно ссылается Л.С. Выготский.

Б. Спиноза считал себя учеником и последователем Р. Декарта, хотя в своих работах он опровергает почти все фундаментальные положения картезианской философии. Так, во-первых, в его картине мира нет тотального механицизма, провозглашенного Р. Декартом. Соответствующий картезианскому подходу каузальный детерминизм ныне присущ всей традиционной науке, ведущей свою родословную от Г. Галилея и И. Ньютона. Во-вторых, Б. Спиноза утверждал, что все на свете одушевлено. Такой панпсихизм категорически не признается «серьезными учеными», хотя только такой взгляд на мироздание позволяет конструктивно подойти к решению

знаменитой психофизической проблемы Р. Декарта. В-третьих, в работах Б. Спинозы впервые в истории философии появилась идея самопричинного бытия и внутренне обусловленного движения, т. е. идея «causa sui». Тем самым всей тотально господствующей логике обоснования через иное, закономерно вытекающей из формальной логики, доставшейся нам от «отца всех наук», как в средние века называли Аристотеля, теперь, после работ Б. Спинозы, можно противопоставить логику внутренней самодетерминации. Однако если у Б. Спинозы это была только идея внутренней самообусловленности, то в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского эта идея получила воплощение в конкретных психологических исследованиях [17].

Ключевым словом, обозначающим тот «камень преткновения», который не смогли одолеть представители традиционной и, по своему происхождению, естество-испытательной науки, является философская категория свободы. В этой науке для свободы нет места. Эта классическая наука тотально детерминистична, причем господствует в ней каузальный детерминизм — все на свете имеет свою причину, которая является внешней. Свобода для естественных наук это нечто эфемерное, существующее только в представлениях людей, далеких от «настоящей» науки.

Эпиграфом к методологическому исследованию «Исторический смысл психологического кризиса» Л.С. Выготский взял слова из Евангелия от Матфея: «Камень, который презрели строители, стал во главу угла...» [1, с. 291]. А в своих «Записных книжках» Л.С. Выготский написал, что высшей проблемой психологической науки является проблема человеческой свободы. В психологии общепризнано, что свободным является сознательно управляемое действие. Уже в этой формулировке есть указание на то, что истоки свободы лежат в сфере сознания.

Высшие психические функции, согласно Л.С. Выготскому, отличаются от элементарных в первую очередь тем, что они произвольны, а, значит, сознательно контролируемы и управляемы. Можно сказать, что в высших психических функциях человек имеет пространство завоеванной свободы. В произвольных деяниях человек свободен, и эта свобода осуществляется легко и без усилий. Произвольность — это уже обретенная свобода, в отличие от предшествующего ей этапа, где были нужны волевые усилия. В самом слове «произвольность» содержится его расшифровка — это то, что производно от воли. Воля это то, что есть только у человека. Это его высший психологический инструмент и проводник сознания.

В лекции «Проблема воли и ее развитие в детском возрасте» Л.С. Выготский подразделил все теории воли на гетерономные, пытающиеся вывести эту функцию психики из каких-то не волевых процессов, и автономные, объясняющие волю, исходя из законов, заложенных в самом волевом действии. Однако гетерономные теории «...не могли объяснить в воле самого существенного, а именно волевой характер актов, произвольность как таковую, а также внутреннюю свободу, которую испытывает человек, прини-

мая то или иное решение, и внешнее структурное многообразие действия, которыми волевые действия отличаются от неволевого» [2, с. 457].

Как известно, Л.С. Выготский предметом культурно-исторической психологии назвал сознание. У понятия сознания нет однозначного и общепризнанного определения ни в психологии, ни в философии. Некоторые исследователи считают его интуитивно ясным и не нуждающимся в глубоком психологическом анализе, а также в специальном изучении его состава и строения. Однако классики отечественной психологии Л.С. Выготский и А.Н. Леонтьев считали это понятие фундаментальной проблемой психологической науки. Уже на первых шагах анализа данного понятия обращает на себя внимание звуковой состав слова «сознание», в котором есть несомненная подсказка — со-знание, т. е. отношение к тому, что осознается, со знанием. Вот только само понятие «знание» является крайне проблематичным. В философии Сократа, как известно, именно отсутствие истинного знания является главной причиной всех человеческих бед и несчастий. Здесь возникает вполне обоснованное допущение, что сократовское «знание» существенно отличалось от общепринятого в наши дни значения этого слова. Так, по свидетельству Платона, его учитель признавался в том, что он слышит внутренний голос, который не указывает ему, что ему надо делать, но предостерегает от того, чего делать не следует. А ведь это исключительно важное знание о самом главном в нашей жизни — как избежать нежелательных, в том числе непоправимых последствий своих действий? В настоящее время под словом «знание» обычно понимается информированность или мало чем отличающаяся от нее компетентность, либо та или иная конкретная уместность, а также способность к выполнению каких-то определенных деятельностей. Но это совсем не то знание, о котором говорил Сократ. [16, с. 24–28]

В философии Платона был во весь рост поставлен вопрос об истоках и сути истинного знания. По этому учению путь к постижению истины ведет в глубины человеческой субъективности. Внешний мир, в котором мы живем, это у Платона мир теней и источник заблуждений. Поэтому майевтические беседы Сократа, заставляющие собеседника заглянуть внутрь самого себя, это и есть способ приблизиться к истинному знанию. Древняя мудрость утвердительно образом переключается с основополагающими принципами культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. И у Сократа и у Л.С. Выготского альфой и омегой самопознания и самосовершенствования является общение.

Исключительно важное значение для всей психологической науки, по нашему мнению, имеет идея Л.С. Выготского о системном и смысловом строении сознания. Думается, что все психологи прекрасно знают, что это такое. Однако приходится печалиться по тому поводу, что эта идея до сих пор не получила должной теоретической и экспериментальной проработки. Как известно, под системностью сознания Л.С. Выготский понимал особый склад взаимосвязей между психическими функциями на том или ином этапе возрастного развития. Это, по его словам, яв-

ляется внешней характеристикой строения сознания. А вот внутренней, а, значит, сущностной характеристикой сознания является его смысловое строение.

Мы оставляем за рамками нашего анализа систему межфункциональных отношений, с тем чтобы сосредоточиться на сущностной сфере сознания, а именно на его смысловом строении. Согласно Л.С. Выготскому, смысл — это единица сознания. Понятие смысла в культурно-исторической теории неотделимо от понятия значения, причем смысл первичен по отношению к значениям. В этом убеждает проведенный Л.С. Выготским в статье «Раннее детство» психологический анализ феномена автономной речи. Этот вид речи, как известно, начинает появляться у детей где-то в середине раннего возраста. Ребенок начинает говорить на каком-то придуманном им «тарабарском» языке. Употребляемые им «слова» могут быть совсем не похожи на нормативное звучание слов взрослой речи, а их значения тоже весьма отличны от значений слов взрослых. Тем не менее, пользуясь этими, ни на что общепринятое не похожими «словами», ребенок успешно добивается взаимопонимания с близкими взрослыми, а получив от них нужную ему помощь, достигает своей собственной цели. Поразительно, что благодаря вот таким необычным «словам», у которых, в отличие от полноценных слов, нет ничего, кроме внутреннего смысла, порожденного самим ребенком, он имеет главное психологическое средство для общения со взрослыми. По итогам анализа феномена автономной речи Л.С. Выготский делает вывод о том, что ее наличие на соответствующем этапе развития является закономерным и обязательным для всех детей раннего возраста. Отсюда следует, что смысл первичен по отношению к значениям слов, которые являются устоявшейся и общепризнанной зоной уникального смысла.

Радикально иное и даже прямо противоположное, чем у Л.С. Выготского, решение проблемы смысла и значения предложил А.Н. Леонтьев. Справедливо указав на то, что смысл это всегда смысл чего-то, он не согласился с тем, что это всегда смысл слова. Согласно взглядам А.Н. Леонтьева, «...речь это не демиург сознания». В его теории демиургом всего, что есть в психике человека, а, пожалуй, и не только в психике, является деятельность. Единицей деятельности в его теории является действие, а точнее, предметное действие. Соответственно смыслом обладает только эта единица деятельности. Основанием и критерием выделения конкретной деятельности в концепции А.Н. Леонтьева является то, на достижение чего эта деятельность направлена, т. е. ее предмет, который в этой теории объявлен мотивом деятельности. А вот критерием выделения предметного действия является его цель. При этом если цель действия всегда осознается, то мотивы деятельности, по словам А.Н. Леонтьева, как правило, неосознаваемы [14].

Следующим шагом в теории деятельности является утверждение понятия смысла, как смысла предметного действия. Как и в теории Л.С. Выготского, смысл чего-либо единичного устанавливается через его отношение к тому целому, в состав которого оно входит. В теории деятельности А.Н. Леонтьева смысл

действия порождается отношением его цели к мотиву осуществляемой в нем деятельности. Привязав понятие смысла к понятию предметного действия А.Н. Леонтьев все же вынужден предложить и свое решение проблемы смысла и значения в ее традиционной отнесенности к слову. По его версии, ребенок вначале усваивает независимо от него существующие во внешнем мире значения слов. А вот смысл усвоенных слов имеет иной источник происхождения, чем значения. Это уже будет не объективная речевая действительность, а глубинная сфера психики человека. В теории А.Н. Леонтьева, а, пожалуй, и во всем деятельностном подходе, ядром личности объявлена мотивационно-потребностная сфера психики. В качестве примера, поясняющего соотношение смысла и значения слов, А.Н. Леонтьев приводит слово «война», значение которого одинаково и для не нюхавшего пороха молодого человека, и для того, кто прошел через беды и тяготы войны, испытав на себе связанные с войной несчастья. Конечно же, смысл слова «война» у этих людей будет существенно разным [13].

Таким образом, в деятельностной теории А.Н. Леонтьева смысл и значение — это качественно различные психологические реалии, отличающиеся друг от друга, как по своему происхождению, так и по своей внутренней сущности. А в концепции Л.С. Выготского значение и смысл это, можно сказать, одна и та же психологическая реальность, просто значение — это определенная часть многомерного и уникального смысла, которая устоялась и стала общеупотребительной. Благодаря значениям слов мы можем общаться и понимать друг друга, в том числе и на смысловой уровне.

С нашей точки зрения, деятельностная трактовка проблемы смысла и значения оправдывает и теоретически узаконивает в образовательной практике дидактику, до сих пор сохраняющую верность принципам, которые Я.А. Коменский сформулировал 365 лет тому назад в своем труде «Великая дидактика». [9, с. 8—12] Выход за пределы этой средневековой, в своих основах, дидактики сопряжен с тем решением проблемы смысла и значения, который был предложен в культурно-исторической концепции. А если значение и смысл радикально различны, как по своему происхождению, так и по сути, то это означает, что вначале учитель должен разъяснить ученикам незнакомые им слова и добиться от них усвоения и правильного воспроизведения определений этих слов, а вот смысловое содержание получаемых школьниками знаний будет обусловлено последующим жизненным опытом детей, включая школьную жизнь и учение. Однако обучение в современной массовой школе подчинено принципам дидактики Я.А. Коменского, которая базируется на элементарном здравом смысле и философии Аристотеля.

Эта повсеместно распространенная в наших школах образовательная стратегия критиковалась П.Я. Гальпериным, Д.Б. Элькониним, В.В. Давыдовым [7, с. 24—31]. Данная стратегия ведет к насильственному формированию у школьников искусственных житейских понятий и представлений. Если же кто-то из школьников оказывается впослед-

ствии причастным к научному сознанию и способен к мышлению в системе научных понятий, то, по словам Д.Б. Эльконина, это исключение, ничем не объяснимое школьному обучению. Как правило, такому ученику просто повезло где-то, скорее всего за стенами школы, встретить заинтересованного в развитии детей взрослого, и благодаря общению с ним у этого школьника появилось научное мышление.

Проведенный Л.С. Выготским анализ феномена автономной речи убедительно свидетельствует о том, что механическое усвоения ребенком слов родной речи просто не существует. Можно сказать, что ребенок изначально изобретает свой собственный язык и с самого начала активно им пользуется. У слов автономной речи, как известно, нет ни общеупотребительных значений, ни нормативного звучания произносимых ребенком «слов». У них есть только тот уникальный личностный смысл, которым ребенок наделяет эти «слова». Со временем он подстраивает изобретенные им слова под общеупотребительные значения и звуковые формы слов родной речи. Таким образом, ребенок не механически запоминает слова родной речи, а, можно сказать, изобретает ее. Не существует прямого усвоения речи, а есть вхождение ребенка в действительность родного языка, происходящее путем творческого порождения самим ребенком и значений слов, и их смысловой основы, и общеупотребительного звучания. Эта логика овладения ребенком родной речью является не чем иным, как единой логикой психического и личностного развития детей в онтогенезе.

Согласно взглядам Л.С. Выготского, ключом к проблеме смыслового строения сознания является обобщение. Он пишет, что главным психологическим средством для человека является слово, а слово — это знак, а знак потому и знак, что у него есть значение, а значение — это обобщение, а у обобщения есть его вторая сторона — общение. Как мы общаемся, так и обобщаем, и наоборот. Общение и обобщение, по Л.С. Выготскому, это две стороны одной медали. Это, по нашему мнению, удивительные слова. Казалось бы, они содержат в себе вопиющее противоречие — ведь общение — это установление и осуществление межличностных отношений, т. е. это нечто межиндивидуальное, тогда как обобщение — это сугубо умственное образование, являющееся внутренним достоянием человека. В результате получается что-то, не поддающееся осмыслению, наподобие поговорки «в огороде бузина, а в Киеве дядька». На самом деле — это гениальное усмотрение единства внешнего и внутреннего в составе сознания. Это, по нашему убеждению, тот фундаментальный постулат, который открывает дверь к решению знаменитой проблемы универсалий, как называли в средние века проблему обобщений [11, с. 88—97].

А.Н. Леонтьев написал примечательные слова о том, что топор тоже обобщает. С нашей точки зрения это глубокое и весьма значимое соображение. Однако когда А.Н. Леонтьев поясняет, а как именно обобщает топор, то делает это полностью в русле теории эмпирических обобщений. По его словам, удар топора по бревну извлекает из него скрытые в нем свойства и тем

самым позволяет их абстрагировать и подвести к соответствующему обобщению, обозначенному словом. Надо признать, что и Л.С. Выготский, приоткрывший нам истинную природу и сущность обобщений тезисом о том, что обобщение и обобщение это две стороны одной медали, в собственных психологических исследованиях оставался на позициях теории эмпирических обобщений. Так, в монографии «Мышление и речь», посвященной развитию значений слов, главным экспериментальным инструментом проводившегося исследования являлась методика двойной стимуляции, известная также как методика Л.С. Выготского — Л.С. Сахарова. Ее прообразом была методика Н. Аха, на что указывал и сам Л.С. Выготский [3, с. 120–130]. Не описывая эту известную всем отечественным психологам методику, обратим внимание только на тот факт, что источником искусственных значений, придумываемых испытуемым, были свойства реальных предметов — разного размера, формы и цвета кубиков, параллелепипедов, конусов, пирамидок и т. д. Иными словами, в этом эксперименте порождаемые испытуемым обобщения имели своим истоком реальные предметы, а это значит, что все изобретающиеся испытуемыми значения являлись традиционными эмпирическими обобщениями.

Особое внимание проблеме обобщений было уделено в работах В.В. Давыдова. В монографии «Виды обобщений в обучении» в основу разрабатывавшейся им образовательной теории было положено противопоставление эмпирического и теоретического обобщений [8]. Однако и то и другое основополагающие понятия в теории В.В. Давыдова вызывают ряд вопросов. Так, эмпирическое обобщение в его работах трактуется в полном соответствии с той традицией, которая была задана Аристотелем. Главный изъян аристотелевской теории происхождения обобщений заключается в самой попытке вывести общее из единичного. Поразительно, что «отец всех наук», оставивший нам в наследство аппарат формальной логики, требования которой неукоснительно соблюдает и современная наука, а также научно обоснованная практика, выстроил логически невозможную конструкцию эмпирического обобщения.

В.В. Давыдов боролся с гегемонией эмпирических обобщений в образовании, противопоставляя им теоретические обобщения. Однако он боролся с тем, что нами же было искусственно создано. В этом месте закрадывается мысль — а может быть, и не надо бороться с тем, что уже есть, а надо просто обеспечить детям такую жизнь и такое обучение, чтобы этого больше не было.

Теоретическое обобщение и построенное на его основе обучение в исследованиях В.В. Давыдова занимает центральное место. Однако само слово «теоретическое» вызывает много вопросов. В философской и психологической литературе единого и устоявшегося мнения на этот счет не существует. Многословные дискуссии по этому поводу пока ни к чему не привели. А вот в работах В.В. Давыдова этот вопрос решается логично и однозначно — для определения понятия «теоретическое» нужно обратиться к той сфере действительности, где нечто заведомо теоретичное суще-

ствует в явном виде. Это, конечно же, наука. Научные теории несомненно теоретичны. Отсюда следует, что теоретическим будет все, что более-менее существенно связано с наукой. Научная теория, согласно В.В. Давыдову, имеет своим основанием генетически исходную абстракцию в качестве зародышевой клеточки, из которой в логике восхождения от абстрактного к конкретному вырастает и разворачивается в полную меру соответствующая теория. В этом вопросе он был солидарен с выводами Л.С. Выготского о том, что психология — это экспериментальная наука, опирающаяся на соответствующую теорию, объяснительным принципом которой является фундаментальное понятие, порождающее все следствия и заключения этой теории. В концепции В.В. Давыдова генетически исходная абстракция, порождающая психологическую теорию, должна быть реальным жизненным отношением, а не умственной конструкцией. [8]

Вышеприведенные положения концепции В.В. Давыдова вызывают вопросы. Например, не ясно, а чем восхождение абстрактного к конкретному отличается от элементарной логической дедукции? Так, математики говорят, что существует не менее полутора десятков способов доказательства теоремы Пифагора. Исходя из аксиом геометрии Евклида и пользуясь правилами вывода из них, можно сравнительно легко доказать эту теорему геометрическим способом. Однако для того, чтобы впервые познакомить человечество с этой теоремой, понадобился гений Пифагора. Но ведь у него не было ничего, на что он мог бы опереться. У него не было законов формальной логики и правил дедукции. У него была только ясность ума и гениальная интуиция. Вопрос о восхождении от абстрактного к конкретному и о возможной замене этого движения логической дедукцией остается открытым.

Ошибкой В.В. Давыдова является его трактовка понятия «теоретическое». Привязав этот термин к научной теории он вполне логично делает конкретный практический вывод о том, что содержанием учебных программ для начальной школы должны быть основы наук. Поскольку ведущей деятельностью на этом возрастном этапе является учебная, а она носит теоретический характер, то предметом усвоения для младших школьников должны стать теоретические обобщения, которые по своему происхождению связаны с научными теориями. Примечательно, что сами науки приходят к осознанию своих основ только на вершине их развития. В.В. Давыдов исходил из того, что в основании научной теории лежит некоторое генетически исходное отношение, которое в логике восхождения от абстрактного к конкретному разворачивается в систему положений, объясняющих все, что данная теория претендует объяснить. Это его понимание сути науки согласуется с мыслью Л.С. Выготского о том, что в основании психологической теории должен лежать объяснительный принцип в виде фундаментального понятия, только он должен доказать свое «королевское происхождение», т. е. должен быть философски отрефлексирован и обоснован. А вот этого, можно сказать, самого главного, что есть у Л.С. Выготского, нет в текстах работ В.В. Давыдова. У него нет ни слова по пово-

ду философской рефлексии, обосновывающей исходную идеализацию. А без этого, можно сказать, любая теория, как говорится, мало чего стоит. Сами по себе ни исходная абстракция, ни движение восхождения от абстрактного к конкретному никак не обеспечивают теоретическую суть научной теории и никак не проясняют, почему научная теория «теоретична». Это значит, что и основы наук, в понимании В.В. Давыдова, не могут быть источником теоретических обобщений.

Как мы убедились в нашей исследовательской работе, ошибочное определение В.В. Давыдовым понятия «теоретическое» ставит под сомнение его теорию развивающего обучения и созданные им учебные программы. В его концепции понятие теоретического обобщения, как уже отмечалось, является основополагающим. Согласно его взглядам, младшие школьники в рамках учебной деятельности и под руководством учителя усваивают теоретические обобщения и понятия, благодаря чему овладевают теоретическим мышлением. Однако наша исследовательская и практическая работа с детьми этого возраста свидетельствует, что младшие школьники принципиально не способны к научному мышлению [12]. В то же время мы убедились, что они могут вполне устойчиво удерживать позицию теоретика и теоретически мыслить. Иными словами, теоретическое и научное мышление это принципиально разные умственные процессы, значимо разведенные во времени онтогенеза.

Как известно, и Л.С. Выготский и Ж. Пиаже считали, что научное мышление может быть доступно только подросткам [15]. Согласно данным наших исследований, такая возможность открывается перед

подростками ближе к концу этого возрастного периода, да и то только перед теми, кому повезло в индивидуальном развитии и они встретили образованного взрослого, владеющего мышлением в системе научных понятий, а также искренне заинтересованного в развитии детей, общение с которым сделало подростков носителями научного сознания.

Как уже отмечалось, самое существенное значение при выборе и обосновании объяснительного принципа теории имеет философская рефлексия. Беда, однако, в том, что самого понятия рефлексии нет в деятельностном подходе. Этот подход изначально исходит из субъект-объектного отношения, которое никак не является рефлексивным. Из деятельности рефлексия принципиально не выводима, и, наоборот, из рефлексии не получить деятельность. Отсюда следует, что любые теоретические построения в русле деятельностного подхода принципиально не могут определить и обосновать понятие теоретического, поскольку сама его сущность рефлексивна.

Подводя некоторые итоги нашего анализа, можно сказать, что основополагающие понятия теории В.В. Давыдова — эмпирическое и теоретическое обобщения — не выдерживают критики. Чтобы выявить действительную природу и сущность тех обобщений, которые лежат на магистральной линии смыслового развития сознания у детей дошкольного и младшего школьного возраста, нужна иная трактовка этих понятий. В самом общем виде направление соответствующих поисков можно обозначить как глубокую психологизацию исследований в педагогике и образовании в русле культурно-исторического подхода.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Исторический смысл психологического кризиса // Собр. соч.: в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 292–436.
2. *Выготский Л.С.* Проблема воли и ее развитие в детском возрасте // Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 454–465.
3. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 5–361.
4. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. С. 5–328.
5. *Выготский Л.С.* Педология подростка // Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 244–385.
6. *Выготский Л.С.* Раннее детство // Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 340–367.
7. *Гальперин П. Я.* К вопросу о внутренней речи // Доклады АПН РСФСР. 1957. № 4. С. 24–31.
8. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972. 423 с.
9. *Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г.* Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. М.: Педагогика, 1989. 416 с. (Библиотека учителя).
10. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Культурно-исторический подход к вопросам образования // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 4–13. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160401>

References

1. *Vygotskii L.S.* Istoricheskii smysl psikhologicheskogo krizisa [The historical meaning of the psychological crisis] *Sobranie sochinenii: v 6-ti t. T. 1.* [Collected Works: in 6 volumes, Vol. 1.]. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 292–436. (In Russ.).
2. *Vygotskii L.S.* Problema voli i ee razvitie v detskom vozraste. [The problem of will and its development in childhood]. *Sobranie sochinenii: v 6-ti t. T. 2.* [Collected Works: in 6 volumes, Vol. 2.]. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 454–465. (In Russ.).
3. *Vygotskii L.S.* Myshlenie i rech' [Thinking and speech] *Sobranie sochinenii: v 6-ti t. T. 2.* [Collected Works: in 6 volumes, Vol. 4.]. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 4–361. (In Russ.).
4. *Vygotskii L.S.* Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [History of the development of higher mental functions] *Sobranie sochinenii: v 6-ti t. T. 3.* [Collected Works: in 6 volumes, Vol. 3.]. Moscow: Pedagogika, 1983, pp. 5–328. (In Russ.).
5. *Vygotskii L.S.* Pedologiya podrostka [Adolescent pedology] *Sobranie sochinenii: v 6-ti t. T. 4.* [Collected Works: in 6 volumes, Vol. 4.]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 244–385. (In Russ.).
6. *Vygotskii L.S.* Rannee detstvo [Early childhood] *Sobranie sochinenii: v 6-ti t. T. 4.* [Collected Works: in 6 volumes, Vol. 4.]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 340–367. (In Russ.).
7. *Gal'perin P.Ya.* K voprosu o vnutrennei rechi [To the question of inner speech.] *Doklady APN RSFSR [Reports of the APN of the RSFSR]*, 1957, no. 4. pp. 24–31. (In Russ.).

11. Кравцов Г.Г. Виды обобщений и понятий / Обучение и развитие: современная теория и практика: Материалы XVI Международных чтений памяти Л.С. Выготского / Под ред. В.Т. Кудрявцева: В 2 ч. Ч. 2. М.: Левь, 2015. 240 с. С. 88–97.

12. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Психология игры: культурно-исторический подход. М.: Левь, 2017. С. 344.

13. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 3-е изд. М.: Изд-во МГУ, 1972. 574 с.

14. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 303 с.

15. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Перевод А.М. Пятигорского [Электронный ресурс]. СПб., 2003 // Центр гуманитарных технологий. 20.10.2010. URL: <https://gtmarket.ru/library/basis/325> (дата обращения: 22.05.2022).

16. Сотонин К.И. Сократ: Введение в косметику. М.: Издательство книжного магазина «Циолковский», 2020. 320 с.

17. Спиноза Б. Этика. Труды московского психологического общества. Вып. V. М., 1892. 384 с.

8. Davydov V.V. Vidy obobshcheniya v obuchenii [Types of generalization in learning]. Moscow: Pedagogika, 1972. 423 p. (In Russ.).

9. Komenskii Ya.A., Lokk D., Russo Zh.-Zh., Pestalotstsi I.G. Pedagogicheskoe nasledie [Pedagogical legacy]. Sost. V.M.Klarin, A.N.Dzhurinskii. Moscow: Pedagogika, 1989. 416 P. Biblioteka uchitelya [teacher's library]. (In Russ.).

10. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Kul'turno-istoricheskii podkhod k voprosam obrazovaniya [Cultural-historical approach to education]. *Kul'turnoistoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 4, pp. 4–13. DOI:10.17759/chp.2020160401 (In Russ.).

11. Kravtsov G.G. Vidy obobshchenii i ponyatii [Types of generalizations and concepts]. *Obuchenie i razvitiie: sovremennaya teoriya i praktika Materialy Shestnadtzatyi Mezhdunarodnykh chtenii pamyati L.S. Vygot'skogo [In the collection: Education and development: modern theory and practice. Materials of the Sixteen's International Readings in memory of L.S. Vygotsky]*, 2015, pp. 88–97. (In Russ.).

12. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Psikhologiya igry: kul'turno-istoricheskii podkhod [Psychology of play: a cultural-historical approach]. Moscow, 2017. 344 p. (In Russ.).

13. Leont'ev A.N. Problemy razvitiya psikhiki [Problems of the development of the psyche]. Moscow: MSU publishing house, 1972. 574 p. (In Russ.).

14. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat, 1975. 303 p. (In Russ.).

15. Piazhe Zhan. Psikhologiya intellekta [Psychology of intelligence]. Pyatigorskiy A.M. (ed.), 2003. Elektronnaya publikatsiya: Tsentri gumanitarnykh tekhnologii [*Electronic Publication: Center for Humanitarian Technologies*] 20.10.2010. URL: <https://gtmarket.ru/library/basis/3252> (Accessed 22.05.2022) (In Russ.).

16. Sotonin K.I. Sokrat: Vvedenie v kosmetiku [Socrates: An Introduction to Cosmetics]. Publ. Moscow: Publ. knizhnogo magazina «Tsiolkovskii», 2020, pp. 24–28 (In Russ.).

17. Spinoza B. Etika [Ethics]. *Trudy moskovskogo psikhologicheskogo obshchestva. Vypusk V. [Proceedings of the Moscow Psychological Society. Release V]*. Moscow. 1892, 384 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Кравцов Геннадий Григорьевич, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-исторической психологии детства», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4418-3254>, e-mail: kravtsovvg@gmail.com

Кравцов Олег Геннадиевич, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры юридической психологии, Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя (ФГКОУ ВО МосУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8875-0169>, e-mail: kravtsovog@gmail.com

Information about the authors

Gennady G. Kravtsov, doctor of Psychology, Professor, UNESCO Chair “Cultural-Historical Psychology of Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4418-3254>, e-mail: kravtsovvg@gmail.com

Oleg G. Kravtsov, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Legal Psychology, V.Ya. Kikot' Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8875-0169>, e-mail: kravtsovog@gmail.com

Получена 03.06.2022

Принята в печать 25.08.2022

Received 03.06.2022

Accepted 25.08.2022

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ
MEMORY DATES

Как делается деятель.
Юбилейное интервью с Н.Н. Нечаевым
Часть 2. Некоторые нерешенные проблемы
психологии и возможности их решения

Статья представляет собой вторую часть интервью, проведенного с автором в рамках проекта «Психолог-и-Я. Живые истории» Московского государственного психолого-педагогического университета (ФБОУ ВО МГППУ). В нем автор раскрывает свой подход к оценке роли культурно-исторической теории Л.С. Выготского и теории деятельности А.Н. Леонтьева в системе психологии, анализируются современные тенденции развития высшего образования, место моделирования деятельности специалистов в профессиональной подготовке психологов.

Автор идеи и ведущий проекта — В.Т. Кудрявцев (далее — ВК). Встреча состоялась 4 февраля 2021 года¹.

Ключевые слова: орудие и знак, культурно-историческая психология Л.С. Выготского и деятельностный подход А.Н. Леонтьева, совместная деятельность, идеальное, высшее образование, моделирование деятельности, культура.

Для цитаты: Как делается деятель. Юбилейное интервью с Н.Н. Нечаевым. Часть 2. Некоторые нерешенные проблемы психологии и возможности их решения // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 3. С. 132–141. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180316>

How is a Doer Done.
The Anniversary Interview with N.N. Nechaev
Part 2. Some Unsolved Problems of Psychology
and the Possibilities of their Solution

The article is made in the form of interview with the author within the frames of the project “Psychologist-and-I”. Live stories” of the Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE). There the author describes his approach to the evaluation of the role of Vygotsky’s cultural and historical theory and Leontiev’s activity theory in the system of psychology. Also the present day trends of higher education development as well as the place of modelling of specialized activity within the psychologists’ professional training system are analyzed.

The author and leader of the project: V.T. Kudriavtsev. The meeting took place on the 4-th of February 2021.

Keywords: P. Janet, cultural and historical psychology by L.S. Vygotsky, activity approach by A.N. Leontiev, tool and sign, joint activity, ideal, higher education, modelling of activity, culture.

¹ Видео-запись встречи по адресу: <https://www.youtube.com/watch?t=46&fbclid=IwAR2QFHhZeHfkHWccYC-NKXqKUEfHnvzq69D23cOuMaohZYH0usbyt6EVkxA&v=iaRfcXCCRM0&feature=youtu.be>

For citation: How is a Doer Done. The Anniversary Interview with N.N. Nechaev. Part 2. Some Unsolved Problems of Psychology and the Possibilities of their Solution. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 132–141. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180316>

В.К. Сейчас довольно активно обсуждается соотношение культурно-исторической теории и деятельностного подхода. Эта тема затрагивалась во всех наших выпусках. Я знаю, что недавно у тебя вышла статья на эту тему в журнале «Вопросы психологии». Как бы ты кратко сформулировал свою позицию?

Н.Н. Для меня это ключевой вопрос и до настоящего времени очень актуальный. И вновь для ответа на него надо обратиться к студенческим годам.

Когда я завершил курсовую работу под руководством Блюмы Вульфовой Зейгарник и перешел на 5-й курс, встал вопрос о теме диплома. Ее предложил Петр Яковлевич, предварительно посоветовавшись с Александром Романовичем и Алексеем Николаевичем. Меня пригласили в кабинет к Леонтьеву, где присутствовали все трое — тогда у меня со всеми ними были хорошие отношения, — и предложили название темы: «Л.С. Выготский и французская социологическая школа». Эта тема и стала темой моего диплома, а три профессора приняли участие в научном руководстве.

Алексей Николаевич дал мне несколько книг на французском языке — одна из них сохранилась у меня до сих пор, — и я начал работать. Довольно быстро я осознал, что представление об идеях Выготского, которое тогда сложилось по его главной книге «Мышление и речь», — а другого быть не могло, поскольку многие его работы еще не были изданы, — является не совсем верным (у меня же сохранился ряд прижизненных изданий его работ, которые я недавно передал в библиотеку нашего университета). Я читал работы французских авторов, и у меня при чтении работ Выготского и П. Жане возникло ощущение схожести текстов, порой казалось, что в ряде мест речь идет просто о переводе с французского.

В 1986 г. в журнале «Вестник МГУ»² А.А. Пузырей в своем комментарии к изданной в журнале рукописи Л.С. Выготского, которую он назвал «Конкретная психология человека», попытался по ссылкам на П. Жане, которые содержались в этой рукописи Л.С. Выготского, установить источник цитирования, но ему это не удалось, так как Л.С. Выготский цитировал доступные ему стенограммы лекций П. Жане, прочитанных последним в Коллеж де Франс в 1926–1927 гг.

Вот передо мной книга Жане, полученная по международному заказу: «La pensee interieure et ses troubles» — «Внутреннее мышление и его нарушения». Это как раз тот курс лекций, который был прочитан П. Жане в 1926–1927 гг. Многие идеи, содер-

жащиеся в этом курсе, действительно кажутся очень знакомыми, если их сопоставлять с работами Выготского. Причем сам Выготский этого не скрывает. В своей статье «Коллектив как фактор развития дефективного ребенка», представленной в 5-м томе его Собрания сочинений, содержится одна из самых развернутых формулировок закона становления высших психических функций (причем Выготский использует термин не «высшие психические функции», а «высшие психологические функции» и, соответственно, говорит о переходе от «интерпсихологических» к «интрапсихологическим»), которую он сопровождает следующими словами: «Мы должны пояснить на конкретных примерах, как проявляется в психологическом развитии ребенка этот великий фундаментальный закон психологии, по выражению П. Жане»³. И, собственно, вся эта статья Выготского посвящена конкретизации указанного положения Жане.

И когда я в 1968 г. с подобными же соображениями пришел к триумvirату моих научных руководителей, Алексей Николаевич сказал: «По-моему, сейчас позиционировать эти идеи не очень актуально. Возьми что-нибудь попроще». Так, эта несостоявшаяся дипломная работа по Выготскому осталась со мной на всю жизнь.

В марте 2018 г. в журнале «Вопросы психологии» вышла моя статья «О возможностях реинтеграции культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и теории деятельности А.Н. Леонтьева»⁴. В ней показано, что теория Выготского и теория Леонтьева — это два рукава, которые вначале были общим потоком в виде «инструментальной психологии», но затем под влиянием французских авторов линия Выготского пошла в сторону анализа коммуникативного аспекта деятельности, выявления роли знака в конституировании психологических возможностей человека, а у Леонтьева — в сторону исследования роли орудия в предметно-орудийной деятельности.

Конечно, в этом контексте Гальперин был леонтьевцем. Его кандидатская диссертация «О различии вспомогательных средств у животных и орудий у человека» этому наглядное свидетельство. Все участники харьковской группы психологов считали, что само орудие воплощает способ его применения, который — уже как «значение» — как бы прикреплено к орудью. Однако психологическая концепция природы и происхождения идеального позволяет утверждать, что идеальное не может «прикрепляться», идеальное — это психологические новообразования,

² *Выготский Л.С.* Конкретная психология человека / Вестник МГУ. Серия «Психология». 1986. № 1. С. 51–65.

³ *Выготский Л.С.* Собр. соч. Т. 5. М.: Педагогика, 1983. С. 197.

⁴ *Нечаев Н.Н.* О возможности реинтеграции культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и теории деятельности А.Н. Леонтьева // Вопросы психологии. 2018. № 2. С. 3–18.

закономерно возникающие в ходе нашей деятельности, благодаря которым мы конституируем наш «субъективный образ объективного мира», видим этот мир по-другому.

В одной из своих последних статей, вышедшей в журнале «Культурно-историческая психология» в 2020 г.⁵, я постарался показать, что каждый из наших учителей зафиксировал какой-то важный аспект в развитии деятельности. Здесь я хочу специально упомянуть В.В. Рубцова, который, разрабатывая категорию совместно-распределенной деятельности, этот проблемный узел развязывает. В ходе психологического анализа совместной деятельности становится очевидным: орудийное преобразование действительности без коммуникации участников этой деятельности есть бессмыслица: субъект может быть и сделает то, что необходимо для решения возникшей перед ним задачи, но не сможет осознать и, следовательно, осознанно понимать, что же он сделал, если у него нет задачи объяснить это другому, даже если этим «другим» будет он сам.

Такая же ситуация имеет место и в гальперинской теории поэтапного формирования. Если, как это принято в практике поэтапного формирования, психолог сохраняет традиционную «этапность», «разводит» материальное действие и громкую социализованную речь, то тем самым он разрушает их органическое единство как, пусть и противоречивых, но предполагающих друг друга моментов совместной деятельности. В экспериментальном плане такое «разведение», может быть, и является оправданным, скажем, для фиксации какой-то выявленной особенности осуществления деятельности, но на самом деле коммуникативный и орудийный аспекты всегда представляют собой единство. С самого первого момента вовлечения субъекта в экспериментальную ситуацию ему дается инструкция, значит, участники вступают в коммуникацию, составляющую условие совместной деятельности и возможности ее развития.

Представляется, что нужно еще многое рассчитать в наших представлениях и о культурно-исторической теории и о деятельностном подходе, чтобы уйти от «накатанных» штампов в понимании идей и Л.С. Выготского, и А.Н. Леонтьева.

В.К. Статья, о которой говорит Николай Николаевич, вышла на английском языке. Однако ее русскоязычный вариант тоже напечатан, в «Психологической газете» — ссылку на нее можно найти на сайте газеты⁶ и на сайте: <http://nechaev.pro/>.

Я предоставляю слово еще одному постоянному участнику наших семинаров, В.В. Рубцову.

В.Р. Поздравляя юбиляра, хочу сказать, что университет представил его к награде, получение которой он практически обосновал — медали Л.С. Выготского.

Я хочу вспомнить своего учителя, В.В. Давыдова, который очень чувствовал социальную природу действия. Он тоже ссылался на работы Жане. И его тоже волновал вопрос о деятельности и о том, что у Выготского называлось высшие психические функции, или, как было сказано, высшие психологические функции. Надо понимать, что здесь нет простого «промокашечного» переноса, и в терминах, и в понятиях. В наших работах мы показывали этот удивительный переход, когда идеальное в форме совместности удерживало операциональную структуру действия. И указание на орудие как орудие или как знак... Я понял, что вы тоже были в такой ситуации, когда я или Б. Эльконин задавали Давыдову вопрос: «Как же так, действие — это действие с предметами и вдруг — появление смысла, действие с речью, на которое указывал Выготский, как вы это сохраняете? Давыдов очень не любил отвечать на этот вопрос. Однако в своей последней статье «О нерешенных проблемах теории деятельности» он этот вопрос поднимает. Он связывает изменение социальной ситуации с изменением деятельности. Это ведь ключевой вопрос.

Финский ученый У. Энгстрем, изучавший подходы А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова, ввел в обиход понятие «социальная теория деятельности». Это сочетание не может радовать нас, потому что есть теория деятельности, а есть Выготский со своей теорией развития высших психических функций, т. е. культурно-историческая линия.

В чем, по-вашему, связь операциональной стороны действия с социальной ситуацией, если исходить из позиции Давыдова, да и вашей позиции?

Н.Н. Мне интересно вновь вернуться к вопросу, который обсуждался на одном из наших методологических семинаров. Мне нравится то, что если даже речь идет об аспирантской работе, мы обсуждаем ее на очень серьезном уровне: мы понимаем, что дело не в академических степенях, а в том, как человек ставит вопрос. В таких вещах вопрос должен ставиться принципиально.

Мне кажется, мы должны изменить свое представление о речи. Я перечитываю Выготского чуть ли не ежедневно — всегда, когда намечается какой-то поворот в изменении моего понимания, мне важно найти его конкретный текст по данному поводу. Перечитывая его вновь, я часто вижу то, чего не увидел раньше. Наверное потому, что я сам уже изменился, пусть прошла всего лишь неделя.

Как я уже говорил, с 1991 по 2016 г. я работал в Лингвистическом университете и очень много общался с «речевиками»: от фонетистов до литературоведов, трактующих смыслы. По прошествии этого периода я вижу, сколь прочным является представление о том, что смыслы содержатся в языке, закрепле-

⁵ Nechaev N.N. «Ambivalence» of joint activity as the basis for the emergence of psychological growths: ways to develop the activity approach // Культурно-историческая психология. 2020. № 3. С. 27–37.

⁶ Нечаев Н.Н. «Двойственность» совместной деятельности как основа становления психологических новообразований: пути развития деятельностного подхода // Психологическая газета. URL: <https://www.psy.su/feed/8660/>

ны за его единицами. Это представление укореняют словари: мы видим там некие сочетания букв — слова — вместе с указаниями на то, что данное сочетание имеет определенное значение или несколько значений. В этих случаях лингвисты говорят о полисемии слова. Но у слов нет полисемии — все эти разные значения есть у человека, они принадлежат человеку, который может использовать один и тот же звуковой комплекс для выражения того смысла, который становится значимым для него в конкретной ситуации взаимодействия, опосредованного коммуникацией.

Помню щекотливую ситуацию, в которую я попал на защите одной своей магистрантки, когда меня попросили выступить после вопросов ее рецензента, которая, как мне показалось, не поняла какие-то моменты работы. Я, говоря о значении слов, неосторожно привел слово «д-у-р-а» как пример различных вариантов использования этого «звукового комплекса» в различных коммуникативных ситуациях. Я хотел показать, что смыслы, которые мы связываем с определенным звуковым комплексом, на самом деле определяются ситуацией коммуникации, коммуникации — не в информационно-техническом контексте используемых каналов, но коммуникации как формы общения в контексте отношений людей. И мой пример вызвал совершенно неадекватную его содержанию реакцию рецензента, для которого данный звуковой комплекс, произнесенный мной, был трактован как прямое оскорбление.

Этот подход к слову есть именно то, что разделяло Выготского и Леонтьева. Леонтьев применительно к речи всегда говорил «опосредствование» и речевое общение рассматривал как «орудийное общение». Выготский же считал, что рассмотрение знака как орудия — ошибочное рассмотрение. Известно его хрестоматийное высказывание: «орудие направлено вовне, знак направлен внутрь». Но ведь и орудие тоже направлено «внутри»: человек, действуя лопатой, ощущает, что она тяжелая. Значит, копание канавы для него может стать делом бессмысленным или, наоборот, осмысленным, если, скажем, это не просто канава, а индивидуальный окоп для защиты. Более того, само это орудийное действие может рассматриваться и как коммуникативный акт; неслучайно «жестовая речь» может быть гораздо выразительней, чем привычная нам вербальная оболочка нашей коммуникации. И, конечно же, и речью можно убить, если она вызывает к жизни, т. е. актуализирует для человека что-то такое, что невыносимо для него.

Я несколько раз проводил эксперимент, когда вдруг в процессе устного общения переходил на то, что можно назвать тарабарским языком — набором непонятных звукосочетаний. При этом используемая мной интонация явно подразумевала выражение какого-то смысла, но для русскоязычного человека в этом потоке звуков нет сообщения. Это была лишь имитация звуков несуществующего языка, возможно, напоминающего тюркский (однажды моя слу-

шательница, женщина из Казахстана, даже начала внимательно прислушиваться к тому, что я произносил, ей показалось, что в этих звуках она улавливает какие-то смыслы).

Мы осмысляем звуки, и актуализация этого смысла меняет конструкцию нашего понимания. Я советую всем перечитывать серьезные книги — читая их, мы осознаем то, в чем мы изменились, а тем самым человек узнает («осознает») себя. Об этом говорил еще Л.Н. Толстой: «Подмечай, что ты помнишь, а что забываешь: по этому ты узнаешь сам себя». Иными словами, мы своей речевой/звуковой продукцией актуализируем те смыслы, которые бессознательно приобретаем в совместной деятельности, и тем самым их осознаем. Поэтому, чтобы их осознать, надо об этом кому-то рассказать.

Вспомним, что З. Фрейд изучал бессознательное, используя речь пациента: выясняется, что через какое-то время звуковые комплексы, которые пациент воспроизводит как поток свободных ассоциаций, очерчивают определенное смысловое поле для психоаналитика, и он уже может использовать это в психотерапии.

Б.Э. Вопрос об уподоблении, действии по логике предмета... Это же икс. Во-первых, кто-то должен намекнуть, что некий предмет должен употребляться в функции орудия, которая ребенку и вообще другому человеку не дана. Он видит, как отец действует отверткой и тоже ее хватает, но для него это игра. Во-вторых, что такое логика этого самого предмета? Будь то возникновение ощущения, будь то звуковысотный слух? Что в вещи, которую мы ощупываем, задает то, что мы определяем словом логика? Если отвечать на этот вопрос, то первое, что мы увидим: логика — это переходы в предмете. При ощупывании стола наша рука в ходе уподобления будет фиксировать углы, т. е. изменения своего хода. И, как показано в гениальном леонтьевском эксперименте, рука может ощупать переход цветов. Такой работы в экспериментальном, а не словесно-логическом плане больше нет.

Н.Н. Мною такая работа была проведена в словесно-логическом плане: это статья 2003 г. «Леонтьев и Гальперин: диалог во времени»⁷. Я показал там, что Леонтьев был неправ и гипотеза уподобления объекту — ложная, она отвечает вульгарно-натуралистической теории отражения. Но тогда нельзя было по-другому, хотя операционализм, как философская доктрина, выше: мы видим объект нашего действия в качестве того или иного предмета через операции, а не саму вещь как таковую. Любую вещь как таковую можно использовать самым различным способом.

Б.Э. Верно, но я не говорю об истинности или ложности теории. Если ты берешь уподобление или, допустим, операции, ты должен показать, что свя-

⁷ Нечаев Н.Н. А.Н. Леонтьев и П.Я. Гальперин: диалог во времени / «Вопросы психологии», 2003, № 2. С. 50–69.

зывает эти операции. И тогда здесь идет разговор о слове. Поэтому я говорю: то, что называется действием, вслед за Даниилом Борисовичем и его работами о предметных действиях, требует для себя значения другого, жеста другого: здесь очень интересны эксперименты Запорожца тех лет. Жесты, действия взрослого телом ребенка, подчеркнутые его словом...

Н.Н. Звуковым комплексом, который в совместной деятельности приобретает смыслы, т. е., «опредмечиваясь», выступает как значение.

Б.Э. Да, но это еще одно ответвление. Об этом отдельно. Само то, что звуковой комплекс моего пса для меня обретает смыслы, и мой для него тоже, если не считать это рефлексом, — это отдельный интересный вопрос.

Н.Н. Что ж, я готов максимально подробно аргументировать эту точку зрения, прежде всего для себя — здесь еще нет готовых ответов. Смыслы каждый раз будут возникать разными в зависимости от задач и целей наших действий.

Вот сюжет, который многие вычитывают у Выготского, но не «прочитывают». Это взятое им из дневников Достоевского наблюдение — разговор между собой нескольких мастеровых — это есть в 7-й главе работы «Мышление и речь». Пятеро мастеровых идут и что-то обсуждают, произнося при этом лишь одно известное слово из трех букв, которое, как писал Достоевский, в присутствии дам не произносят. Каждый из них говорит о своем, но они договариваются, так как есть общее «поле» смыслов.

Б.Э. Я думаю, здесь более широкий контекст, дело не в данном чудесном звуковом комплексе. В данной ситуации важно было вместе выпить, потом вместе идти — в этом их единение. Здесь не один смысл, мы имеем дело с разносмысловым комплексом.

Н.Н. Всем советую посмотреть книгу современного лингвиста А.В. Вдовиченко: «Расставание с языком»⁸, где показано, что можно изменить оболочку звукового комплекса, а смыслы, тем не менее, будут переданы. Вернее, будут пробуждены, т. е. смыслы появятся у другого участника коммуникации, потому что передать их нельзя.

Вся эта наша сегодняшняя встреча нужна для того, чтобы и пробудить, и породить те смыслы, которые возникают у тех, кто нас слушает.

В.Р. Мы подошли к интересной точке, которая, с одной стороны, нас разводит, а с другой — сводит. Действительно, Выготский не занимался проблемой генеза. Он занимался тем, как бессмысленное слово обретает значение. Он показал жизнь этих значений на примере своей методики. Фактически, он в этой связи ничего не сказал о том, какую роль

играет коммуникация для развития этого процесса. Он просто показывает, как ребенок по-разному комплекзует свойства предметов, как по-разному эти свойства образуют, с его точки зрения, осмысленные совокупности у ребенка, но он не показывает, какую роль в данном случае играет взрослый. Он просто сам спроектировал эту провокационную ситуацию для ребенка, он прямо задает вопрос и прямо строит свою методику. В этом смысле Выготский открывает новую сферу и ставит вопрос, который задавали потом последователи Пиаже: что есть коммуникативные действия, их не может там не быть. Я согласен: здесь нужны тонкие экспериментальные исследования (в этом отношении интересна работа А. Конокотина, где идет переосмысление смысла и появление нового значения). С этих позиций Другой — как пространство возможности появления значения в отношении к смыслу.

Я не соглашусь с тобой, Николай, по поводу уподобления, но это относится к другой сфере исследования. Итак, ключевой вопрос: что является рамкой для происхождения нового значения? Как возникает значение для самого ребенка, что делает взрослый в этой ситуации, как возникает общность, какая это общность — это описано в наших работах. Но проблема остается, проблема, которую надо изучать. Исследования продолжаются: появились работы, рассматривающие специфику этого акта, этого контакта, этой общности, в которой живет смысл. Доклад должен сделать Николай Николаевич.

Н.Н. Я согласен, но прошу предварительно ознакомиться с двумя моими статьями: «О возможностях реинтеграции культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и теории деятельности А.Н. Леонтьева», опубликованной в журнале «Вопросы психологии» № 2 за 2018 г., и «О новом подходе к языку и речевой деятельности в условиях цифровизации», опубликованной в журнале «Вопросы психологии» № 6 за 2019 г. Их обе можно найти у меня на сайте.

В.К. Мы переходим к блиц-вопросам. И первый из них: каков критерий хорошей лекции?

Н.Н. Прежде всего, аплодисменты студентов. Но даже если аплодисментов нет, это ситуация, когда студенты не уходят сразу, а, нарушая все графики, не отпускают тебя. Еще один критерий — приходят ли они дружно на следующую лекцию. Насколько я знаю себя как лектора, для меня важно искусство заражения. Поэтому самая трудная лекция — не когда слушателей несколько сотен, а когда их всего несколько человек.

У меня были и такие лекции. В качестве лектора Всесоюзного общества «Знание» я был послан с целью поддержки морально-психологического состояния наших военных, которые несли службу в Киргизии на советско-китайской границе. Это был 1978 год,

⁸ Вдовиченко А.В. Критическая ретроспектива лингвистического знания. Расставание с «языком». М., 2007. 510 с.

когда отношения с КНР были очень напряженными. Так вот, на одной из застав я читал лекцию о воспитании детей для двух женщин — жен командира заставы и его заместителя. После лекции были простые и насущные вопросы, типа: что делать, если солдаты, недобровольные дополнительными нарядами, учат детей командиров матерным словам? Совет был простой: надо, чтобы командиры действовали справедливо.

Лекция важна вчувствованием. У меня были ситуации, когда после лекции мне говорили: «Лекция была блестящей, но я ничего не смог записать». Это значит — плохо. Но все же я считаю главным, чтобы каждая лекция была основой для следующего шага в развитии студента.

В.К. Чем для тебя является семья?

Н.Н. Это вся моя жизнь, мы с женой вместе почти 50 лет, у меня двое взрослых, состоявшихся детей. К сожалению, дочь живет далеко, но мы часто переписываемся и переговариваемся, благо технические возможности сейчас немалые. Зато сын рядом с нами. Это все мое, я не мыслю жизни без них. Семья — это не тыл, это жизнь.

В.К. Я знаю, что ты поешь. Не мог бы ты немного показать что-то для нас?

Н.Н. Действительно, я с детства пою, и, став студентом МГУ, я пришел записываться в хор, но меня направили в студию вокала. Я занимался там примерно год, пока был на философском факультете, но потом, с переходом на психологическое отделение, оставил эти занятия. Зато я много участвовал в самодельности: сохранилась смешная фотография, где я на концерте старательно исполняю арию Фигаро: «Мальчик резвый, кудрявый, влюбленный...». Пел я очень зажигательно.

Теперь я часто пою в компании, у нас есть друзья-музыканты высокого класса, они с удовольствием садятся за инструмент, а я с удовольствием пою, чаще всего романсы.

В.К. Передаю слово А.А. Марголису, который давно хочет задать свой вопрос.

А.М. Мой вопрос к Николаю Николаевичу связан с циклом его работ, включая и его диссертацию, по подготовке кадров в системе высшего образования. Фактически это реализация деятельностного подхода в подготовке кадров высшей квалификации. Мне кажется, что это крайне важная тема, учитывая, что мы занимаемся образованием, профессиональным образованием. Не могли бы вы сформулировать основной тезис, который вам кажется отсутствующим в практике образования в настоящее время, без которого реализация деятельностного подхода в подготовке специалистов невозможна.

Н.Н. Аркадий Аронович, спасибо, очень важный вопрос.

Надо отметить, что моя докторская диссертация 1987 г. действительно была первой серьезной работой по психологии высшей школы, как тогда называлась эта отрасль, одной из первых рассматривавших именно психологию процесса — подавляющее большинство работ оставались педагогическими. Она называлась «Проектное моделирование как творческая деятельность» с подзаголовком «Психологические основы высшего архитектурного образования». К сожалению, я не озаботился задачей ее публикации, она опубликована частично. Первым оппонентом по этой работе был В.В. Давыдов, который в своем выступлении констатировал, что в этой диссертации — две диссертации: одна про проектное моделирование как творчество, а вторая как раз про высшее образование. Мне удалось это соединить общей канвой благодаря идеям моего учителя, П.Я. Гальперина.

В общем виде мой подход к высшему образованию заключается в том, что это самый высокий уровень — для русского уха этот уровень «передается» белорусским языком: «высшее» образование.

Для меня высшее образование — в отличие от высшей школы — это передний край культуры. Человек может выйти на него в разном возрасте, когда он в состоянии сделать то, чего никто другой не делал. Недавно десятилетний мальчик обыграл чемпиона мира по шахматам. Высшее образование — это не диплом. Когда человек говорит, что у него два высших образования, значит, у него нет ни одного. Высшее образование либо есть, либо его нет, и оно исчезает, когда человек, пусть даже профессор, перестает двигаться вперед. Эта необходимость движения выражается через употребление соответствующих языковых форм: недаром по-итальянски, т. е. на языке, идущем от древней латыни, школа — это «scala» (лестница).

Следовательно, самый главный тезис, отсутствующий в современной модели высшей школы, заключается в том, что должна быть перевернута вся система. Начинать надо с тех задач, подчеркну, профессиональных задач, которые обычно предлагаются на заключительном курсе, а их надо предлагать с самого начала подготовки, но так, чтобы они были сильны для студента, начинающего свое профессиональное развитие. И только тогда становится нужной та теория, которую ему сейчас вдвдвливают на младших курсах и которая в таком отдельном виде (вне практических задач) ему не нужна. Так, математика для будущего физика — это инструмент, и встает вопрос, когда ему нужно давать эту математику. Инструмент, лежащий на полке — это не инструмент, значит, надо находить те профессиональные задачи, которые могут и должны быть освоены с помощью этого инструмента.

На эту тему были опубликованы тезисы моего выступления на Международной конференции 1996 г., посвященной столетию со дня рождения Л.С. Выготского. Высшее образование начинается, когда человек преодолевает свою ограниченность.

Нам с женой часто говорили: какие у вас умные дети! Школьную программу они осваивали, в основном, без проблем. Но для ребенка в любом возрасте

важно создавать ситуацию преодоления своих сложившихся возможностей, но именно это, по сути, и есть ситуация высшего образования: сделать так, как не сделал никто.

Здесь возникает вопрос к самим основам наших теорий, которые должны быть раскрыты не путем прослушивания и прочтения первоисточников, содержание которых становится актуальным лишь тогда, когда жизнь заставляет задуматься, а создавать проблемы, для которых эти идеи могут стать той ориентировочной основой, которая выступит руководством для решения этих проблем. Но даже Алексей Николаевич, умный человек, понимавший роль теории, всегда представлял такую схему: сначала надо освоить, интериоризировать то, что нужно, а уж потом экстериоризировать, т. е. реализовывать свои возможности. Подобная точка зрения требует принципиальной корректировки: интериоризация — это побочный продукт экстериоризации. И в той мере, в какой мы меняем жизнь, мы интериоризируем школу, знание и др. Они возникают как закономерный продукт моей деятельности, становясь формой моего понимания, принятой в данной социальной группе.

А.М. Я полностью согласен с тем, что Вы говорите про интериоризацию, но надо ли рассматривать ее как ключевой процесс? Многие беды современного образования связаны с непониманием роли экстериоризации, а не интериоризации.

Еще один вопрос в развитие того, что вы говорили. Видите ли Вы аналог, подобие моделированию как клеточке в подготовке архитекторов в вашей работе — в подготовке педагогов или психологов?

Н.Н. Я благодарен судьбе, что на этом этапе жизни я попал в наш университет. Главный лозунг здесь — «Университет для равнодушных людей» — очень мне близкий, хотя равнодушных, т. е. тех, для кого все уже ясно, тоже, к сожалению, хватает.

Я считаю, что волонтерство — это главное, это ключ к профессиональной подготовке будущего педагога-психолога. Регулируемое волонтерство, когда будущие педагоги-психологи становятся педагогами-психологами уже на первом курсе, решая задачи, пусть и модельные (я знаю, что в Университете делается специальный симулятор подобного рода задач). Может быть, симулятор — неудачное слово, оно предполагает уподобление тому, что уже было. Не уподобление, а преодоление. Делать сегодня, исходя из того, что будет завтра. Это похоже на создание системы мастерских (как делали выдающиеся реформаторы педагогики начала XX века, типа Дьюи). Я готов в этом участвовать. Я читал курс бакалаврам третьего года обучения: по моему мнению, из 25 человек четверо явно готовы к такой форме работы. Задания профессионального уровня и специальной направленности, которые они смогут делать, обеспечат их профессиональный рост.

Студенческая научная работа — это научная работа студентов. Я готов взять подобную экспериментальную группу.

В.Р. У меня вопрос, связанный с тем, что Николай Николаевич был на острие противоречий между выготскианским и леонтьевским подходами. Это точка для нас остается центральной, потому что это разные истории в предмете исследования. Я полагаюсь в этом вопросе на мысли, высказанные В.В. Давыдовым. Но Николаю Николаевичу предстоит сделать доклад на эту тему.

В.К. Я ретранслирую вопрос, который задали наши общие магистранты первого курса. Ты скорректировал название нашей встречи, назвав себя не учеником, а учащимся. Как и чему учащийся профессор учится у своих магистрантов или же он работает с ними?

Н.Н. Я думаю, основа — это деятельностный подход. Меня никто не учит, кроме меня самого. В результате совместной работы я вскрываю и открываю себя для себя самого. Но себя уже другого, потому что в совместной работе возникает то, что я сам делать не могу. Как сказал поэт: «Голос единицы тоньше писка».

Я очень коллективен. Может быть, это связано с самым начальным этапом моей жизни. Возвращаясь к началу нашей беседы: я родился в исправительно-трудовом лагере под названием «А.Л.Ж.И.Р.» — Акмолинский Лагерь Жен Изменников Родины, в месте, где содержались жены «изменников родины». Туда попала моя мама из-за своего мужа, расстрелянного в 1937 г. Первые полгода своей жизни, до ее освобождения, я провёл там, среди женщин, изголодавшихся по материнству. Наверное, поэтому я такой открытый миру человек.

И я учусь все время. Не проходит и дня, чтобы я не сделал запись или пометку в своих электронных дневниках относительно новой мысли, нового понимания, нового поворота. Я и студентов учу читать так, чтобы не довольствоваться первичным пониманием, когда, казалось бы, все ясно. Значит, ты еще не вполне готов. А если ты зацепился за какую-то мысль автора, то выдели ее и зафиксируй свою, возникшую благодаря твоему прочтению. При чтении других мы открываем себя. Тем самым я делаю шаг в своем понимании самого себя — как Мюнхгаузен, вытаскивающий себя за волосы.

Я не люблю термин «саморазвитие», употребляемый сейчас в психологической и педагогической литературе. Его можно уподобить онанизму.

Для меня очень важно, чтобы люди, с которыми я работаю, хотели бы изменить себя. И пытаюсь помочь им в таких попытках изменить себя, я приобретаю больше, чем они, ведь за мной стоит background моей деятельности, которой у них еще нет или не было. У каждого возраста свои прелести.

В.К. А за ними стоишь ты со своим backgroundом, поэтому непонятно, кому повезло. Вопрос от участников: И. Кистяковская интересуется, какую работу вы считаете главной среди своих работ?

Н.Н. Может быть, неловко скажу, но каждую свою работу я считаю репрезентативной. Я пишу долго, каждую работу выстрадываю. Но, например, статья 1975 г. — я написал ее за 3 дня, она потом вошла в мой сборник работ, изданных в 2014 г. Эта статья называется «О механизме управления поэтапным формированием умственных действий и понятий». Там я впервые сформулировал точку зрения, что закон поэтапного формирования, т. е. психологический закон становления новообразований, может использоваться по-разному, так сказать, и в добро, и в зло. Под последним я имею в виду некоторые работы из школы Н.Ф. Талызиной, где поэтапное формирование понимается как шагистика: сено/солома. С подобной точки зрения первым, кто ввел поэтапное формирование в жизнь, был Петр I. Сержанты его армии, учившие строевому шагу неграмотных крестьян, не знавших, что значит право/лево, привязывали им к одной ноге сено, а к другой — солому. Так формировался правильный навык. Действительно, почти поэтапное формирование умственных действий и понятий: есть ориентиры, есть материальное действие, есть речевой этап, а мотивацию задавали командиры.

А. Шапиро: Мне интересно, как Николай Николаевич относится к изучению языков и сколько языков он знает?

Н.Н. Должен вас разочаровать, я не знаю ни одного языка, даже русский для меня — «terra incognita». Я учил французский, и, по словам французов, у меня неплохое произношение. Мне повезло: моя жена — лингвист и помогает мне в случае необходимости с английским. Моя дочь знает китайский, английский — в общем, я живу в языковом окружении. Работая в лингвистическом вузе, я всегда вспоминал одну поговорку: «В доме повешенного не говорят о веревке». Если бы я начал там распространять свой взгляд на язык и речь, мне бы стало там очень неуютно.

Надеюсь, Саша, я ответил на вопрос.

Я вижу среди участников нашей встречи своего друга по философскому факультету Геннадия Лобастова.

Г.Л. Я попал на эту сессию случайно, зайдя по ссылке. Я не знал о твоём юбилее, поздравляю от души. Я вижу в тебе одного из немногих серьезных ученых, кто вхож в философию и для кого философия — это не внешнее знание, а внутренняя потенция работы в собственной сфере. С тобой всегда интересно говорить, потому что у тебя есть философская культура, всегда проявляющаяся в твоём деле. Это не назывная культура, это культура творческого человека. Твоя позиция, которую я знаю и сейчас слышу, — в понимании того, что человек — это не некое извне питаемое существо, но человек, в форме активной творческой деятельности входящий в этот мир и этот мир изменяющий. И себя изменяющий. Замечательно, что ты видишь массу вещей, которые общественное сознание и научное сознание, как его часть, проглатывает и живет околонучной пошлостью, притом считая, что это и есть научное сознание.

Важно, что в твоей работе, тобою воспитывается глубокая философская культура. Желаю тебе успехов в научных делах, понимая, что ты в таких пожеланиях не нуждаешься. Но через это пожелание выражается отношение к человеку — к тебе. Я уверен, что твоё отношение к науке, к другим, к самому себе никуда не денется, оно каждый раз становится все глубже, все интереснее, раскрывая смысл бытия в этом мире. Эта смысловая позиция нас объединяет.

Н.Н. Спасибо, Гена. Для меня очень важно наше сотрудничество по поводу научных конференций, посвященных Э.В. Ильенкову.

Г.Л. Коля, приглашаю тебя принять участие в следующих ильенковских чтениях.

Н.Н. Спасибо, очень интересно.

В.К. Думаю, после этого диалога уместно задать один из вопросов, посланный в чат. Вопрос: «Что вы думаете о проблеме идеального?»

Н.Н. Проблема идеального — нерешенная проблема.

Я в своих лекциях широко использую видеоряд, в том числе так называемые «гифки». Вот одна из них. Кота, сидящего на столе, заинтересовал стакан с водой, который стоит рядом с ним так, что он может опускать туда лапу и облизывать ее. Он повторяет эти действия, но в какой-то момент стакан исчезает, его убирают. Кот направляет лапу в то же место, но стакана нет, и кот «с недоумением» смотрит на экспериментатора.

Для меня этот маленький эксперимент — про проблему идеального. Для Ильенкова идеальное связано с человеком, с культурой. Для меня идеальное выступает так, как об этом говорил Гальперин: идеальное — это то, чего еще или уже нет, но с учетом чего я могу что-то сделать иначе. Выготский разбирал эту проблему в работе «Исторический смысл психологического кризиса», рассматривая ее как проблему кажимости. Он пытался уйти от этого, но в конечном итоге пришел к выводу: кажимость — это то, что возникает в ходе нашей деятельности и «начинает» определять нашу деятельность. И поэтому он зафиксировал: мир, с одной стороны, идеален — и здесь правота Ильенкова: мы видим мир только через призму идеального, — но с другой стороны, выступает неправота идеалистов: мы видим объективный мир через призму нашей деятельности и наших возможностей, постоянно возникающих в нашей деятельности и благодаря этой совместной деятельности.

Я пытался ответить на этот вопрос в своих курсах лекций: «Основы общей генетической психологии» и «Методологические проблемы психологии образования» — оба этих курса выложены на моем сайте.

В.К. Дальше серьезное послание и серьезный вопрос от Алекса Шмидта, предваряемый большой цитатой из Джона Донна.

Наука — часть человеческой культуры. Занимаясь научной, т. е. культурной деятельностью, вы являетесь частью научного глобального мира, российского академического сообщества и локальных сообществ в виде кафедр... Наука, и шире — культура, являются силой, преобразующей окружающий мир. Чувствуете ли вы как ваша деятельность и деятельность научных коллективов, частью которых вы являетесь, преобразует действительность и влияет на ход событий? Приведите, по возможности, какие-то яркие примеры.

Н.Н. Вопрос блестящий, но очень сложный. Его автор исходит из аксиом, что есть некая культура, и есть некая наука. Для меня это не аксиомы, а теоремы, потому что культура — это люди, считающие, что это устроено так, а это — эдак. Если они людоеды, то их культура людоедская, а если они порхают в эфире, то их культура эфирная. Мне трудно ответить на этот вопрос, потому что культура — это не мертвые останки, «былые останки немого прошлого». Об этом хорошо сказал Г. Лобастов; он, опираясь на точку зрения Э. Ильенкова, сформулировал и мою позицию: культура — это моя деятельность с другими людьми. И если я, как говорил булгаковский профессор Преображенский, начинаю мочиться мимо унитаза, наступает разруха. А если у вас в доме все чисто и приходящая уборщица говорит о том, как у нас чисто и какие мы культурные люди, то это значит, что она ощущает людей, а не то, что у нас чисто. Чистота для нее — свидетельство нашей культурности.

В этом вопросе проявляется своего рода культурный фетишизм. Мы все признаем шедеврами Джоконду Леонардо или Мадонну Рафаэля. Мы — это те, кто пребывает в соответствующем культурном контексте, т. е. за этим признанием — знание о том, какой огромный период времени прошел с тех пор, и это делает данные работы свидетельствами человеческой жизни прошлых эпох. Я видел эти работы в музеях. Джоконда Леонардо висит за стеклом, она относительно небольшого формата и на первый взгляд ничем не отличается от литографии, которую можно купить в магазине. Я думаю, что таким будет восприятие любого «ненасмотренного» человека. В этом случае визит в музей превращается в мероприятие «для галочки», по типу «Ося и Киса были здесь».

У меня сложное отношение к этой проблеме, и я боюсь, что разочарую автора этого серьезного и значимого для него вопроса. В целом, я отвечаю на него так: я лишь в той мере влияю на людей, в какой другие люди начинают влиять на других людей в заданном мною как бы векторе, а это происходит не всегда.

В.К. Автор уточнил свой вопрос: это вопрос о контексте окружающей нас российской культуры.

Н.Н. Культура нас не окружает. Если говорить о контексте российской культуры: я, Нечаев Николай Николаевич, есть фрагмент российской культуры, и

то, что значимо для меня, есть фрагмент российской культуры. Но то, что значимо для меня, может быть совсем не значимо для других.

В пьесе Метерлинка «Синяя птица» дети встречают уже умерших, но как бы спящих дедушку и бабушку, которые говорят: «Мы оживаем, когда нас вспоминают». Культура живет, когда она жива в деятельности каждого из нас. Сама по себе она ничто.

В.К. Я тоже помню, как в детстве смотрел во МХАТе Синюю птицу. В сцене, где появляется Хлеб, я очень удивился, потому что узнал по голосу актера, игравшего эту замечательную роль. Это был Николай Николаевич Озеров, актер МХАТа, но я его узнал, потому что он был широко известен как лучший спортивный комментатор того времени, а я увлекался футболом и хоккеем.

Н.Н. Это блестящий пример: твоя хоккейная культура привела к тому, что ты видел актера не Хлебом, персонажем пьесы, а хоккейным комментатором.

В.К. Есть еще много вопросов, а мы работаем уже почти три часа. С учетом предстоящего семинара, в котором многое надо обсудить, я задаю последний вопрос. Если бы открылось окошко, в котором бы появился П.Я. Гальперин, какой вопрос, только один вопрос ты бы ему задал?

Н.Н. Ответ будет не в темпе «блиц», мне важно это проговорить.

Я уже говорил, что моя докторская защита состоялась 2 октября 1987 г., и это случайно совпало с днем рождения Петра Яковлевича, ему в этот день исполнилось 85 лет. Он не смог быть на защите, но пришла одна из его учениц Лада Иосифовна Айдарова и в своем выступлении передала слова самого Гальперина: «Это для меня большой подарок — Коля сегодня защищает докторскую диссертацию».

Я уверен, что если бы он появился в окошечке, он бы спросил: «Коля, как дела?». А я бы ответил: «Хорошо. Двигаем науку. Думаю, Вам было бы интересно узнать, что оба — и Выготский, и Леонтьев — были не совсем правы, а Вы, Петр Яковлевич, оказались правы. Вы в своей теории поэтапного формирования постарались их соединить, пусть и механистически». (Наверное, я нашел бы другие слова.) Но идея была схвачена. И за это мы Вам очень благодарны».

В.К. Позволь еще раз поздравить тебя с юбилеем. У тебя все есть, и есть еще перспектива. Сам факт, что мы почти три часа беседуем online и, кажется, еще не устали: многие остаются до конца, и это замечательно. Царящий здесь дух вдохновляет, энергетизирует и бодрит, направляет на то, чтобы говорить дальше. Все это — о том, что ты молод. Перефразируя Сальвадора Дали, я мог бы сказать, что твоя молодость и твоя личность намного крупнее, чем твой талант. У плохого таланта — наоборот: он вырывается вперед, и личность ползет за ним долго-долго. Мы тебя

любим и всегда ждем встречи. Огромное спасибо, что ты согласился участвовать в этой встрече.

Н.Н. Володя, большое спасибо. Очень рад был видеть всех, включая и магистрантов — здесь Татьяна Попова, магистрантка прошлого выпуска, Володя Рыжков, мой коллега по Госкомитету по народному образованию, в котором я работал в эпоху перестройки, — и всех остальных. Всем большое спасибо.

Хотел обратиться к ректору: Аркадий Аронович, я прошу извинения за то, что порой говорю жесткие вещи, хотя и пытаюсь найти для них щадящую форму.

В.К. В этом твоя прелесть, за это тебя ценим. Много благодарностей в чате.

Н.Н. Хотел еще отметить, что очень рад на этом этапе оказаться в психолого-педагогическом университете, где, «куда ни плюнь», одни психологи. В течение жизни я не всегда был в своей профессиональной среде, поэтому очень благодарен Виталию Владимировичу за приглашение работать в Университете. Оно поступило уже давно, но я не мог нарушить прежних обязательств и перешел в МГППУ лишь несколько лет назад. И я очень рад.

В.Р. Несколько слов в завершение. Думаю, нам очень повезло, что Николай Николаевич, Коля является нашим современником. Для меня важно, что и кафедра, и университет, и научное сообщество говорит о том, что Вы, конечно же, находитесь в культурном пространстве, у которого есть и значения, и смыслы, и которое продвигает себя, благодаря тому, что оно движется в смыслах и значениях.

Н.Н. Согласен.

В.Р. Поскольку эта общность все время продвигает внешнее, а без этого нельзя, то она и развивается. И Вы вместе с ней. А мы вместе с вами. Поэтому я очень рад, что состоялась наша встреча и мы можем все вместе двигаться в культурном поле людей и идей. Судя по всему, у нас это получается. Большое спасибо Владимиру Товиевичу за то, что он старался держать в узде Николая Николаевича, что в целом невозможно, но ему это удалось.

Николай Николаевич, берегите семью, она у вас очень хорошая.

Н.Н. Большое спасибо всем.

Нечаев Николай Николаевич, действительный член Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, профессор Международной кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6965-2312>, e-mail: nnnechaev@gmail.com

Nikolay N. Nechaev, Doctor of Psychology, Full Member of the Russian Academy of Education, Professor, UNESCO International Chair of Cultural-Historical Psychology of Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6965-2312>, e-mail: nnnechaev@gmail.com

Получена 12.12.2021

Принята в печать 25.08.2022

Received 12.12.2021

Accepted 25.08.2022