

ISSN 1816-5435
ISSN (online) 2224-8935

№ 4/2022

международный научный журнал
International Scientific Journal

www.psyjournals.ru/kip

культурно-историческая
ПСИХОЛОГИЯ

cultural-historical
PSYCHOLOGY



МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

MOSCOW STATE UNIVERSITY
OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION

Международный научный журнал

International Scientific Journal

Культурно-историческая психология

2022. Том 18. № 4

Cultural-Historical Psychology

2022. Vol. 18, no. 4

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



Содержание

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

| | |
|--|----|
| Развитие формально-логического и диалектического мышления у детей 5–8 лет <i>Н.Е. Веракса, Э.В. Айрапетян, О.В. Алмазова, К.С. Тарасова</i> | 4 |
| Детская игра в условиях цифровой трансформации: культурно-исторический контекст (Часть 2) <i>О.В. Рубцова, О.В. Саломатова</i> | 15 |
| Я-реальное и Я-виртуальное: идентификационные матрицы подростков и взрослых <i>Г.У. Солдатова, С.В. Чигарькова, С.Н. Илюхина</i> | 27 |
| Оценка соматических симптомов в общей популяции: стандартизация русскоязычной версии РНQ-15 <i>А.А. Золотарева</i> | 38 |
| Психологические ресурсы совладания со страхом перед COVID-19 и негативными психоэмоциональными состояниями у студентов России и Казахстана <i>В.В. Грищенко, А.Д. Резник, В.В. Константинов, И.В. Гужва, Т.Ю. Маринова, Р. Израйловиц</i> | 47 |
| Казахские традиционные загадки как специфическая форма трансляции культурно-исторического опыта <i>А.М. Нургалиева, К.А. Нургалиев</i> | 59 |

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|---|-----|
| Сравнительный анализ результативности индивидуальной и групповой форм языкового обучения в зоне ближайшего развития в среднем школьном возрасте <i>Д.Н. Чернов</i> | 70 |
| В поисках субъекта учебной деятельности <i>О.Л. Обухова, Г.А. Цукерман, Н.А. Шибанова</i> | 80 |
| Обучение актеров: компетенции или способности <i>В.С. Собкин, Т.А. Лыкова, М.В. Сиян</i> | 90 |
| Оценка использования языка как средства опосредования при обучении естественным наукам с точки зрения теории деятельности: дискурсивный анализ в условиях социокультурного многообразия образовательной среды в Греции <i>Д. Латурис</i> | 102 |

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ

| | |
|---|-----|
| Становление речи и сознания в антропогенезе: эволюционные драйверы и социально-психологические механизмы <i>Н.С. Розов</i> | 111 |
|---|-----|

Contents

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

| | |
|---|----|
| Development of Formal-logical and Dialectical Thinking in Children of 5–8 Years Old <i>N.E. Veraksa, Z.V. Airapetyan, O.V. Almazova, K.S. Tarasova</i> | 4 |
| Children's Play in the Context of Digital Transformation: Cultural and Historical Perspective (Part 2) <i>O.V. Rubtsova, O.V. Salomatova</i> | 15 |
| Real Self and Virtual Self: Identity Matrices of Adolescents and Adults <i>G.U. Soldatova, S.V. Chigarkova, S.N. Ilyukhina</i> | 27 |
| Measurement of Somatic Symptoms in the General Population: Standardization of the Russian Version of the PHQ-15 <i>A.A. Zolotareva</i> | 38 |
| Psychological Resources for Coping with Fear of COVID-19 and Negative Psycho-emotional States among Students in Russia and Kazakhstan <i>V.V. Gritsenko, A.D. Reznik, V.V. Konstantinov, T.Yu. Marinova, I.V. Guzhva, R. Isralowitz</i> | 47 |
| Kazakh Traditional Riddles as a Specific Form of Translation of Cultural-Historical Experience <i>A.M. Nurgaliyeva, K.A. Nourgaliev</i> | 59 |

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

| | |
|---|-----|
| Comparative Analysis of the Effectiveness of Individual and Group Forms of Language Learning in the Zone of Proximal Development in Middle School Age <i>D.N. Chernov</i> | 70 |
| In Search of a Subject of Learning Activity <i>O.L. Obukhova, G.A. Zuckerman, N.A. Shibanova</i> | 80 |
| Actor Training: Competencies or Aptitude <i>V.S. Sobkin, T.A. Lykova, M.V. Siyan</i> | 90 |
| Assessing Use of Language as Mediating Mean in Science Teaching in Activity Theory Terms: a Discourse Analysis in Socioculturally Diverse Classroom Settings in Greece <i>D. Lathouris</i> | 102 |

DISCUSSIONS AND DISCOURSES

| | |
|---|-----|
| The Formation of Speech and Consciousness in Anthropogenesis: Evolutionary Drivers and Socio-Psychological Mechanisms <i>N.S. Rozov</i> | 111 |
|---|-----|

Развитие формально-логического и диалектического мышления у детей 5–8 лет

Н.Е. Веракса

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

З.В. Айрапетян

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГОУ ВПО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4466-9799>, e-mail: zlata.a.v@yandex.ru

О.В. Алмазова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГОУ ВПО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>; e-mail: almaz.arg@gmail.com

К.С. Тарасова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГОУ ВПО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9072-8761>, e-mail: christinap@bk.ru

В статье представлены данные лонгитюдного исследования, направленного на оценку развития формально-логического и диалектического мышления у детей старшего дошкольного (5–6, затем 6–7 лет) и младшего (7–8 лет) школьного возраста. В исследовании формально-логического мышления приняли участие 58 детей. Были использованы пробы Ж. Пиаже: «Вероятность», «Весы» и «Цилиндр». В исследовании диалектического мышления приняли участие 92 ребенка. Для диагностики были применены три методики: «Рисунок необычного дерева», «Что может быть одновременно?» и «Циклы». Для корреляционного анализа были использованы данные 52 детей, которые были продиагностированы в 5–6 и 7–8 лет. Полученные результаты показывают, что дошкольный возраст сенситивен для развития формальных операций и диалектических мыслительных действий. Была установлена положительная связь между способностью детей 5–6 и 7–8 лет координировать два разнонаправленных движения для создания единого образа и преодолением противоречий. При переходе к обучению в школе снижаются показатели по решению творческой задачи, которая предполагает самостоятельное конструирование противоположных объектов.

Ключевые слова: формально-логическое мышление, диалектическое мышление, логические операции, противоречия, сериация, дошкольный возраст, младший школьный возраст.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта №19-18-00521-П.

Для цитаты: Веракса Н.Е., Айрапетян З.В., Алмазова О.В., Тарасова К.С. Развитие формально-логического и диалектического мышления у детей 5–8 лет // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18, № 4. С. 4–14.
DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180401>

Development of Formal-logical and Dialectical Thinking in Children of 5–8 Years Old

Nikolai E. Veraksa

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

Zlata V. Airapetyan

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4466-9799>, e-mail: zlata.a.v@yandex.ru

Olga V. Almazova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>, e-mail: almaz.arg@gmail.com

Kristina S. Tarasova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9072-8761>, e-mail: christinap@bk

This article presents the longitudinal study results dedicated to evaluation of formal-logical and dialectical thinking development in senior preschool children (5–6 and then 6–7 years old) as well as in elementary school children (7–8 years old). The formal–logical thinking study included 58 children. We used Piaget tests: “Probability”, “Scales” and “Cylinder”. The dialectical thinking study included 92 children. We evaluated three techniques: “Drawing an unusual tree”, “What can be both at the same time?” and “Cycles”. Data of 52 children who participated in the study at the age of 5–6 years old and 7–8 years old were used for the correlation analysis. The research results showed that the preschool age is sensitive for the development of formal operations as well as dialectical thought activities. A positive correlation was identified between the ability of 5–6 and 7–8 years old children to coordinate two differently directed movements to create a holistic image and overcome contradictions. It was also found that during the transition to learning at school, indicators for solving a creative problem (which involved the independent construction of opposite objects) decreased.

Keywords: formal-logical thinking, dialectical thinking, logical operations, contradictions, serialization, preschool age, junior school age.

Funding. The reported study was funded by Russian Science Foundation (RSF), project number 19-18-00521-II

For citation: Veraksa N.E., Airapetyan Z.V., Almazova O.V., Tarasova K.S. Development of Formal-logical and Dialectical Thinking in Children of 5–8 Years Old. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 4, pp. 4–14. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180401>

Введение

Развитие детской когнитивной психологии XX века подготовило основания для изучения двух самостоятельных форм мышления: формально-логического и диалектического. Анализ работ зарубежных [10; 14; 17; 20] и отечественных [2; 6; 7; 8; 9; 11; 18; 19] ученых позволил сформулировать основные отличительные особенности этих форм мышления. В качестве отличительной черты формальной логики выступило оперирование мыслительными формами, абстрагированными от содержания, а под диалектической логикой стали понимать логику разворачивания противоречия развивающегося содержания» [2, с. 5.]. Диалектика интерпретировалась в качестве несамостоятельного процесса, поддерживающего формирование формальных структур [14]. В нашей

статье мы рассмотрим различия с точки зрения парадигмы ассимиляции и аккомодации Ж. Пиаже, для того чтобы удержать перспективу целостности когнитивного развития.

Развитие формально-логического мышления представляет собой длительный процесс, который сопровождается сменами стадий. Каждый этап является результатом качественных изменений в когнитивном развитии ребенка и характеризуется достижением нового уровня подвижного равновесия интеллектуальных процессов. Становление логических операций в парадигме ассимиляции («канва действий, способных активно воспроизводиться») и аккомодации («влияние среды, которое оказывает обратное действие, меняющее ассимилятивный цикл») характеризуется как достижение равновесия между этими процессами. Ж. Пиаже подчеркивал,

что «...равновесие операционального мышления отнюдь не представляет собой некоего состояния покоя, а является системой уравнивающих обменов и трансформаций, бесконечно компенсирующих друг друга» [10, с. 19]. Процесс развития мышления сопровождается изменениями форм равновесия. Так, равновесие перцептивных структур характеризуется «перемещением равновесия», когда каждое изменение значения одного из действующих отношений влечет за собой трансформацию целого, вплоть до образования нового равновесия, отличного от того, которое характеризовало предыдущее состояние. Равновесие операциональных структур одновременно и мобильно, и постоянно; трансформации, внутренне присущие таким системам, не изменяют этого равновесия, потому что они всегда точно компенсируются обратными — реальными или потенциальными — операциями (обратимость).

По мнению Ж. Пиаже, диалектика имеет непосредственное отношение к формированию равновесия: «...в любом познавательном развитии происходит чередование диалектической и дискурсивной фаз» [14, с. 188]. «Диалектика составляет генетический аспект всякого равновесия» [14; 10], т. е. приводит к построению структур. В дискурсивной фазе устойчивые структуры порождают новые взаимозависимости, и опять возникает диалектика, поскольку формируется новая общность, требующая новых уравнивающих процессов.

Диалектика ведет к построению взаимодействий и связей, которые, по мнению Ж. Пиаже, организованы по модели спирали [14]. В качестве основного конфликта, запускающего процессы взаимодействия, Ж. Пиаже выделял напряженность между «возможным» и «необходимым»: «Приобретение знания R (reales) влечет за собой несколько новых возможностей P (possibles). Между некоторыми из этих необходимых отношений N (necesarias) устанавливаются такие, которые затем охватывают исходный объект R, но в дополненной форме R2. Из R2 немедленно вытекают новые возможности P2, а затем новые потребности приведут к R3 и т. д.» [14, с. 193]. Таким образом, в рамках теории Пиаже диалектика является вспомогательным процессом становления новой когнитивной стадии.

Ж. Пиаже отрицает наличие противоречий между двумя объектами. По его мнению, «...как только качества элементов абстрагируются, чтобы рассматривать их как единицы, эквивалентные друг другу, включения могут поддерживаться только расположением, что порождает новую, гораздо более сложную общность, которая является последовательностью в пределах» [14, с. 187]. «Ребенок не способен мыслить отношениями до тех пор, пока он не научился проводить сериации. Сериация является первичной реальностью, любое асимметричное отношение которой есть лишь временно абстрагированный элемент» [10, с. 17]. Таким образом, рассуждая о равновесии структур в рамках операционной модели, Ж. Пиаже исключает противоречия за счет применения операции сериации.

Полемизируя с Ж. Пиаже, К. Ригель уделил внимание проблеме понимания детьми противоречий и предложил описания диалектических проявлений на каждой стадии когнитивного развития. В частности, на дооперациональной стадии, по его мнению, ребенок воспринимает два понятия одновременно и способен сортировать предметы по цвету на красные и зеленые, т. е. на те, которые показывают наличие атрибута, например, красного цвета, и те, которые показывают его отсутствие (не красные). К. Ригель отмечал: «Пиаже систематически ищет противоречия в суждениях ребенка и тем самым подрывает свои собственные диалектические интерпретации, а также недооценивает диалектичность ребенка» [17, с. 11], так как противоречия решаются формально. По мнению Ригеля, это приводит к «отчуждению» мышления, а для того, чтобы достичь зрелости, «отчужденный» ребенок должен будет вернуться к диалектической основе мышления [17, с. 11]. Развитие идей К. Ригеля о возвращении к диалектическим основам мышления послужило основанием для интерпретации диалектических операций в качестве постформальных [20]. Так, М. Бессечес, выделил 24 диалектические схемы, которые взрослый человек использует для решения субъективно сложных задач [20, с. 7]. Однако рассмотрение диалектического мышления как постформального приводит к тому, что исключается возможность изучения этой формы мышления в детском возрасте.

В исследовании О. Шиян и коллег [12] была выдвинута гипотеза о том, что в детском возрасте формальные структуры связаны с диалектическим мышлением, если «...формальный интеллект понимается в традиции Ж. Пиаже, как становление обратимости» [12, с. 21]. Авторы использовали пробы, которые диагностируют представления о сохранении (множеств, длины, массы) и понимания соотношения «часть—целое». В исследовании была показана значимая связь между успешностью решения детьми задачи на сохранение и их способностью к преодолению противоречия.

В отечественной психологии сложилась концепция структурно-диалектической психологии. Это направление сформировалось в контексте культурно-исторической теории и подкреплено работами А.В. Запорожца, в которых были получены данные о чувствительности дошкольников к противоречиям [6]. Диалектическое мышление определяется Н.Е. Вераксой в качестве самостоятельной ветви когнитивного развития и представляет собой систему мыслительных действий, направленных на оперирование отношениями противоположностей в процессе решения диалектических задач [1].

Основу модели диалектического мышления составляют отношения противоположности, позволяющие выстроить динамичную структуру мыслительных действий. Диалектическое действие превращения представляет собой мысленную трансформацию объекта А в свою противоположность В (например, утро—вечер). Диалектическое опосредствование объединяет противоположности А и В в единый объект

АВ (оранжевый цвет, как желтый и красный одновременно). Диалектическая сериация представляет собой мысленное воспроизведение постепенной трансформации объекта от исходного состояния А к своему противоположному состоянию В через промежуточное состояние АВ. Понимание структуры этого действия связано с построением циклического представления, которое отражает процесс изменения объекта из исходного состояния в противоположное, а затем обратно — из противоположного в исходное (например, утро—день—вечер—ночь—утро) [1]. Были определены 3 основные задачи, на решение которых направлено диалектическое мышление: 1) создание творческого продукта [9], 2) понимание процессов развития [5], 3) преодоление противоречий [9].

Как показали результаты исследования, проведенного на детях дошкольного возраста [4], процесс развития диалектического мышления носит гетерохронный характер. Предпосылки развития диалектического мышления возникают уже в младшем дошкольном возрасте [3]. К 4 годам ребенок понимает процессы превращения, хотя в полной мере такая задача, как «Рисунок необычного дерева», остается сложной для детей и количество диалектических рисунков увеличивается к подготовительной группе. В старшем дошкольном возрасте ребенок успешно справляется с сериациями, у него возникает понимание процессов превращения и обращения. На протяжении дошкольного возраста у ребенка совершенствуется способность преодолевать противоречия, применяя мыслительное действие опосредствования. В проведенном ранее исследовании [4] были получены данные о положительной корреляционной связи результатов выполнения детьми 5–6 лет пробы «Вероятность» и результатов выполнения методики «Циклы». Мы предположили, что такой результат может отражать циклическую структуру диалектического мышления у детей старшего дошкольного возраста.

Методы и методики

В нашей работе были поставлены две задачи: 1) проанализировать развитие формально-логического и диалектического мышления у детей с 5 до 8 лет; 2) изучить взаимосвязи этих форм мышления.

Мы выдвинули следующие гипотезы. Гипотеза 1: у детей младшего школьного возраста сохранится обнаруженная ранее в старшем дошкольном возрасте связь развития способности координировать два процесса и оценивать вероятность результата с пониманием процессов развития. Гипотеза 2: понимание пространственных мультипликативных отношений связано с развитием опосредствования. Гипотеза 3: по сравнению с детьми 5–6-летнего возраста у детей младшего школьного возраста обнаружится снижение успешности решения диалектических задач при повышении успешности выполнения формально-логических операций.

В лонгитюдном исследовании развития формально-логического мышления приняли участие 58 детей,

которые выполнили 3 пробы: «Вероятность», «Весы» и «Цилиндр» в старшей группе детского сада и в первом классе школы (разница между выполнением — 2 года). Среди них 27 (46,6%) мальчиков и 31 (53,4%) девочка. В исследовании развития диалектического мышления приняли участие 92 ребенка, у которых диагностика была проведена 3 раза — в старшей группе детского сада, в подготовительной группе детского сада и в первом классе. Среди них 44 (47,8%) мальчика и 48 (52,2%) девочек. Все дети выполнили 3 методики: «Рисунок необычного дерева», «Циклы», «Что может быть одновременно?». Для анализа данных о связи двух форм мышления были использованы данные 52 детей, участвовавших в обоих срезах (в 5–6, а затем в 7–8 лет). Все дети на момент диагностики посещали образовательные учреждения в г. Москве. Исследование проводилось с 2019 по 2021 год.

Проба «Весы» [15; 4] была направлена на оценку операций, позволяющих координировать и количественно определять переменные веса и расстояния. Ребенку предлагалась наглядная задача с использованием рычажных весов с 12 равноудаленными от точки опоры отверстиями с каждой стороны и 16 металлическими грузиками весом по 32 гр. (рис. 1). На протяжении всей процедуры проведения плечи весов были зафиксированы в горизонтальном положении. Каждый раз после размещения грузиков экспериментатор задавал ребенку вопрос: «Что произойдет с весами, когда я разблокирую затвор? Они останутся в таком же положении или наклонятся в эту сторону или в эту? В какую? Как ты это понял (а)?». Всего в пробе было пять заданий, из них 2 ознакомительных и 3 тестовых.

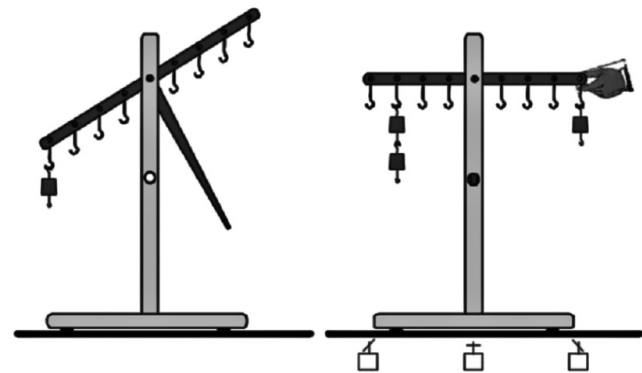


Рис. 1. Устройство для проведения пробы «Весы»

Проба «Вероятность» [15; 4] была направлена на оценку операций, позволяющих оценивать вероятность достижения определенного результата, исходя из разных соотношений белых и черных фишек. Инструкция звучала следующим образом: «Представь, что мы положили фишки в мешочки и потрясли. А теперь представь, что мы достаем отсюда (показываем на левую кучку фишек) и отсюда (показываем на правую кучку) по одной фишке. С какой стороны шанс достать белую фишку будет выше? Как ты это понял(а)?». Всего в пробе было пять заданий, из них 2 ознакомительных и 3 тестовых.

Проба «Цилиндр» [16; 4] оценивала способность координировать два разнонаправленных процесса. Перед ребенком на столе располагали специальную установку, состоящую из цилиндра, который можно вращать с помощью ручки и закрепленной сверху планки. На цилиндр закрепляли лист бумаги со стартовой точкой. На планке устанавливали карандаш, что позволяло перемещать его вдоль цилиндра (рис. 2).

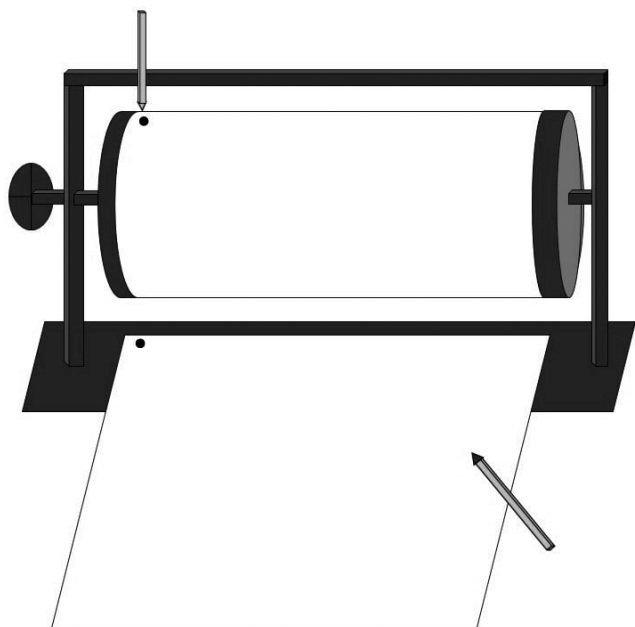


Рис. 2. Устройство для проведения пробы «Цилиндр» и расположение листа для выполнения задания, фронтальный вид со стороны ребенка

Экспериментатор объяснял значение стартовой точки и демонстрировал принципы работы элементов установки. Для выполнения каждого задания ребенку предъявляли лист бумаги со стартовой точкой. Инструкция звучала следующим образом: «Нарисуй, какой получится след, если...». В ознакомительных заданиях экспериментатор демонстрировал ребенку движения карандаша и цилиндра, а в тестовых пробах тестер только озвучивал условия задачи. Всего в пробе было пять заданий, из них 2 ознакомительных и 3 тестовых.

Таким образом, в пробах Пиаже присутствовала координация двух параметров: количества и цвета фишек; количества грузиков и расстояния, на которых они висят; движения цилиндра по вертикали и карандаша по горизонтали. Во всех трех пробах Пиаже каждый ответ ребенка оценивался по стандартизированной 4-балльной системе [15; 16]: если ребенок не понимал задание, ему ставили 0 баллов; если ребенок в своем ответе учитывал только один параметр, ему ставили 1 балл; если ребенок в ответе упоминал оба параметра, но при прогнозе опирался только на один из них, ему ставили 2 балла; если ребенок пытался соотнести два параметра, ему ставили 3 балла.

Методика «Рисунок необычного дерева» [3] позволяла оценить успешность решения ребенком творческой задачи по созданию нового графического образа. Для выполнения рисунка дети использовали бланк (лист формата А4) и простой карандаш. Ребенку предлагалась инструкция: «Нарисуй, пожалуйста, необычное дерево». После завершения рисунка ребенка просили подробно рассказать, в чем заключается необычность изображенного дерева. В результате мы оценивали тип деревьев: нормативное, символическое и диалектическое (0–2 балла) и трансформаций (0–7 баллов) в соответствии со стандартной процедурой оценки [3]. Среди «нормативных» рисунков были выделены 4 вида деревьев по степени трансформации: 0 – трансформация отсутствовала; 1 – частичная трансформация затрагивает одну часть дерева; 2 – комплексная трансформация – на дереве растут разные плоды растительного происхождения, не свойственные дереву (грибное дерево); 3 – попытка полной трансформации, но дерево существует (кактус). В «символических» рисунках изменения обусловлены волшебством и темой исполнения желаний детей: 4 – в рисунке присутствует тема волшебства и необычности, есть элементы оживления и отражения темы желаний; 5 – комплексная трансформация, при которой отражено многообразие объектов и создание нового образа с помощью скрещивания с иными объектами; 6 – попытка полной трансформации, при которой наблюдаются структурные изменения, но есть и символизм (дерево-фонтан). 7 баллов начислялись за «диалектические» деревья, в которых отразилась структурная трансформация (перевернутые деревья, растущие вниз кроной).

Методика «Циклы» [3] оценивала способность ребенка решать задачи, отражающие процессы развития. Ребенку предлагались три задания с пятью карточками. Всего было использовано три сюжета: «Растворение кусков сахара в чае», «Приготовление кипятка в чайнике», «Наступление грозы». Инструкция звучала следующим образом: «Разложи карточки так, чтобы получилась история». В зависимости от того, как ребенок выполнял задание, за каждую пробу он получал от 0 до 5 баллов, максимально 15 баллов за 3 задания.

Методика «Что может быть одновременно?» [3] была направлена на оценку способности преодолевать противоречия. Методика включала пять вопросов, содержащих противоречивую пару признаков. Детям предлагалось ответить на вопрос: «Что бывает сразу, одновременно: и черным, и белым; и легким, и тяжелым; и большим, и маленьким; и живым, и неживым; и тем же самым, и другим?». За каждое задание начислялось от 0 до 4 баллов, итоговая оценка, полученная ребенком при выполнении методики, могла варьироваться от 0 до 20 баллов.

Результаты

Анализ полученных данных производился в 3 этапа. На первом этапе были сформированы

описательные статистики выполнения детьми методик, направленных на оценку формально-логического и диалектического мышления. Далее с помощью критерия Вилкоксона для пар связанных выборок была проверена значимость различий в оценках в старшей, подготовительной группах и в первом классе по рассматриваемым параметрам. На третьем этапе был проведен корреляционный анализ связей показателей двух форм мышления. Подсчеты производились в программе IBM SPSS statistics v. 26.

Формально-логическое мышление

В табл. 1 представлена статистика для каждого вида проб Ж. Пиаже. Для всех проб средние значения от старшей группы к первому классу возрастают, а разброс данных уменьшается. При помощи критерия Вилкоксона для пар связанных выборок была проверена значимость различий в оценках в старшей группе и первом классе по рассматриваемым параметрам.

По всем рассматриваемым оценкам, кроме «Весы, медиана» оценки в первом классе значимо выше, чем в старшей группе; это указывает на то, что 5–7-летний возраст сенситивен для развития способностей, лежащих в основе успешного выполнения проб Ж. Пиаже. Чем старше становятся дети, тем лучше они справляются с мультипликативными задачами на координацию двух параметров и оценку вероятностей. В целом, это соответствует развитию формальных операций в детском возрасте и, в свою очередь, указывает на сенситивный период — 5–7 лет для развития способностей, лежащих в основе успешного выполнения проб Ж. Пиаже.

Диалектическое мышление

В старшей группе детского сада, выполняя методику «Рисунок необычного дерева», 47 детей (51,1%) нарисовали нормативное дерево, 36 (39,1%) — символическое и 9 (9,8%) — диалектическое. В подготовительной группе детского сада (через год после первого рисунка) 22 (23,9%) ребенка нарисовали нормативное дерево, 53 (57,6%) — символическое и 17 (18,5%) — диалектическое. В первом классе школы (через два года после первого рисунка) 20 детей (21,7%) нарисовали нормативное дерево, 63 (68,5%) — символическое и 9 (9,8%) — диалектическое. Число «нормативных» деревьев резко сокращается от старшей группы к подготовительной (с 36 до 22) и остается примерно на этом же уровне (с 22 до 20) в первом классе. Число «диалектических» деревьев возрастает от старшей к подготовительной группе (с 9 до 17) и снова падает в первом классе (с 17 до 9). Таким образом, анализируя соотношение типов изображения деревьев, мы видим, что с возрастом дети лучше справляются с творческой задачей (снижение количества нормативных деревьев), при этом к концу дошкольного возраста дети активнее используют диалектическое мыслительное действие превращения, т. е. рисуют перевернутые деревья, деревья, на которых растут деревья и т. д., т. е., сохраняя идею дерева, трансформируют структуру. При этом можно отметить снижение частоты этих действий при переходе к школьному обучению. Такое снижение в решении творческих задач характерно для младшего школьного возраста. Для оценки статистической значимости этого скачка мы использовали критерий Вилкоксона для связанных выборок, в котором оценили еще и подуровни трансформаций, которые можно рассматривать, как

Таблица 1

Статистика выполнения проб Пиаже в старшей группе детского сада и первом классе школы (N=58)

| Параметр: | M (SD) | Med | M (SD) | Med | M (SD) | Med |
|---|-------------|------|--------------|------|----------------|------|
| | Максимум | | Медиана | | Суммарный балл | |
| «Вероятность», диапазон значений в одной пробе: 0–9 баллов | | | | | | |
| Старшая группа | 1,03 (0,56) | 1 | 0,90 (0,48) | 1 | 2,81 (1,42) | 3 |
| Первый класс | 1,32 (0,57) | 1 | 1,12 (0,426) | 1 | 3,41 (1,06) | 3 |
| Разность | | | | | | |
| W | -2,446 | | -2,457 | | -2,748 | |
| p | 0,014 | | 0,014 | | 0,006 | |
| «Весы», диапазон значений в одной пробе: 0–9 баллов | | | | | | |
| Старшая группа | 1,17 (0,65) | 1,00 | 1,10 (0,51) | 1,00 | 5,34 (2,32) | 5,00 |
| Первый класс | 2,36 (0,91) | 3,00 | 1,29 (0,56) | 1,00 | 7,97 (2,42) | 8,00 |
| Разность | | | | | | |
| W | -5,107 | | -1,826 | | -4,549 | |
| p | <0,001 | | 0,068 | | <0,001 | |
| «Цилиндр», диапазон значений в одной пробе: 0–9 баллов | | | | | | |
| Старшая группа | 1,78 (0,87) | 2,00 | 1,66 (0,84) | 2,00 | 4,95 (2,42) | 6,00 |
| Первый класс | 2,09 (0,70) | 2,00 | 1,90 (0,64) | 2,00 | 5,69 (1,78) | 6,00 |
| Разность | | | | | | |
| W | -2,253 | | -2,150 | | -2,236 | |
| p | 0,024 | | 0,032 | | 0,025 | |

ранговую шкалу. В табл. 2 приведены основные психометрические характеристики подуровней детей, как результата выполнения методики «Необычное дерево» в разном возрасте.

Полученные ранее нормы выполнения детьми старшего дошкольного возраста [3] указывают на то, что средние показатели выполнения методики «Циклы» лежат в диапазоне от 3 до 9 баллов, а для методики «Что может быть одновременно?» высокий уровень выполнения отсчитывается от 7 баллов. Показатель подуровня в диапазоне от 4–6 баллов указывает на изображение «символических» деревьев различной степени трансформации; 7 баллов означают, что дети изображали «диалектические» деревья, что является показателем применения диалектического мыслительного действия превращения.

При помощи критерия Фридмана для нескольких связанных выборок было установлено, что есть значимые различия в оценках детей разных групп по параметрам: «Необычное дерево», подуровни ($\chi^2=14,445$; $p=0,001$), «Циклы», общий балл ($\chi^2=98,646$; $p<0,001$) и «Что может быть одновременно?», общий балл ($\chi^2=73,576$; $p<0,001$). Далее, при помощи попарного сравнения критерием Вилкоксона для двух связанных выборок, было выявлено, между какими конкретно возрастными есть различия.

Анализ результатов выполнения детьми методики «Рисунок необычного дерева» с применением критерия Вилкоксона для связанных выборок показал:

1) подуровень выполнения методики в старшей группе значимо ниже, чем в подготовительной группе ($W=-3,981$; $p<0,001$) и в первом классе ($W=-3,966$; $p<0,001$);

2) подуровни выполнения методики в подготовительной группе и в первом классе значимо не различаются ($W=-0,114$; $p=0,909$). Можно заключить, что в конце дошкольного детства в выполнении этой методики наблюдается значимый прирост, который при начале обучения в школе несколько нивелируется.

В ходе сравнительного анализа результатов выполнения детьми заданий методики «Циклы», прове-

денного с помощью t-критерия для связанных выборок было установлено:

1) оценки детей в старшей группе оказались значимо ниже, чем в подготовительной группе ($W=-6,983$; $p<0,001$) и в первом классе ($W=-7,655$; $p<0,001$);

2) оценки детей в подготовительной группе значимо ниже, чем в первом классе ($W=-5,394$; $p<0,001$). Дети стали лучше решать задачи о процессах развития, используя действие диалектической сериации.

Анализ результатов выполнения детьми методики «Что может быть одновременно?» показал:

1) оценки детей в старшей группе значимо ниже, чем в подготовительной группе ($W=-5,712$; $p<0,001$) и в первом классе ($W=-7,478$; $p<0,001$);

2) оценки детей в подготовительной группе значимо ниже, чем в первом классе ($W=-4,461$; $p<0,001$). Дети стали успешнее преодолевать противоречия, оперируя действием опосредствования. Полученные результаты позволяют нам сделать вывод, что старший дошкольный и младший школьный возраст чувствительны для развития диалектического мыслительного опосредствования.

Корреляционная плеяда оценок выполнения детьми трех методик на протяжении трех лет ($r>0,2$; $p<0,05$) была подсчитана с помощью коэффициента корреляции Спирмена и приведена на рис. 3.

Как видно из рисунка, результаты выполнения детьми методики «Что может быть одновременно?» оказались связаны попарно во всех возрастных группах. Оценки дошкольников старшей и подготовительной групп по методике «Циклы» также оказались связаны между собой.

Результаты выполнения методики «Рисунок необычного дерева» не связаны с результатами выполнения по другим методикам. Внутри же методики оказались связанными оценки, полученные детьми в подготовительной группе и первом классе. Результаты детей данной выборки показывают наличие устойчивой положительной связи оценок способности находить единый объект, обладающий двумя заданными противоположными свойствами. Полученные данные говорят, что диалектическое опосред-

Таблица 2

Статистика выполнения методик, направленных на оценку диалектического мышления в старшей и подготовительной группах детского сада и первом классе школы (N=92)

| Группа | Среднее | Медиана | Станд. отк, | Минимум | Максимум |
|---|---------|---------|-------------|---------|----------|
| «Необычное дерево», подуровни | | | | | |
| Старшая группа | 2,78 | 4,00 | 2,454 | 0 | 7 |
| Подготовительная группа | 4,12 | 4,00 | 2,220 | 0 | 7 |
| Первый класс | 3,98 | 4,00 | 1,816 | 0 | 7 |
| «Циклы», общий балл | | | | | |
| Старшая группа | 5,30 | 5,00 | 3,441 | 0 | 13 |
| Подготовительная группа | 9,65 | 9,00 | 2,658 | 3 | 15 |
| Первый класс | 11,45 | 12,00 | 3,072 | 0 | 14 |
| «Что может быть одновременно?», общий балл | | | | | |
| Старшая группа | 3,66 | 2,00 | 3,433 | 0 | 14 |
| Подготовительная группа | 7,20 | 7,00 | 4,277 | 0 | 17 |
| Первый класс | 9,82 | 10,00 | 4,098 | 0 | 18 |

ствование представляет устойчивую линию развития диалектического мышления на протяжении дошкольного и начала младшего школьного возраста. При этом успешность решения задач на преодоление противоречий связана со способностью дошкольников понимать процессы развития.

Корреляционная плеяда оценок параметров диалектических и формально-логических операций в старшей группе детского сада и в первом классе ($r > 0,2$; $p < 0,05$) представлена на рис. 4.

В результате корреляционного анализа было выявлено:

1) общий балл по методике «Что может быть одновременно?» в старшей группе детского сада связан с суммарным баллом пробы «Цилиндр» в старшей группе ($r = 0,31$; $p < 0,05$);

2) общий балл по методике «Что может быть одновременно?» в первом классе связан с суммарным баллом пробы «Цилиндр» в старшей группе ($r = 0,30$; $p < 0,05$) и в первом классе ($r = 0,46$; $p < 0,05$).

3) была обнаружена положительная связь между способностью одновременно координировать два процесса и преодолевать противоречие. При этом, чем лучше ребенок способен совершать формальное действие в старшей группе, тем лучше у него получается преодолевать противоречия в старшей группе и в дальнейшем в первом классе. В первом классе связь этих двух действий также сохраняется.

Обсуждение результатов

В проведенном ранее исследовании [4] были получены данные о положительной корреляционной связи способности у детей 5–6 лет координировать два процесса и оценивать вероятность результата с пониманием процессов развития, определять вероятность наступления определенного события и понимания процессов развития. Мы предположили в гипотезе 1, что связи будут проявляться и в последующих замерах. Однако в нашем исследовании связь не была обнаружена. Вместе с тем подтвердилась гипотеза 2 и была обнаружена корреляционная зависимость между способностью ребенка решать задачу на преодоление противоречия («Что может быть одновременно?») и пониманием мультипликативных пространственных отношений (см. рис. 4). Существование подобной связи может быть объяснено тем, что в пробе «Цилиндр», успешность решения, т. е. правильное представление о предполагаемом рисунке, возможно только в том случае, если ребенок будет учитывать, что карандаш движется одновременно и по вертикали, и по горизонтали. Это означает, что движение карандаша есть опосредствование двух противоположных движений. Следовательно, и в пробе «Цилиндр», и в методике «Что может быть одновременно?» решение опирается на использование сходных диалектических мыслительных операций, а именно — операции опосредствования. Результаты диагностики показали, что

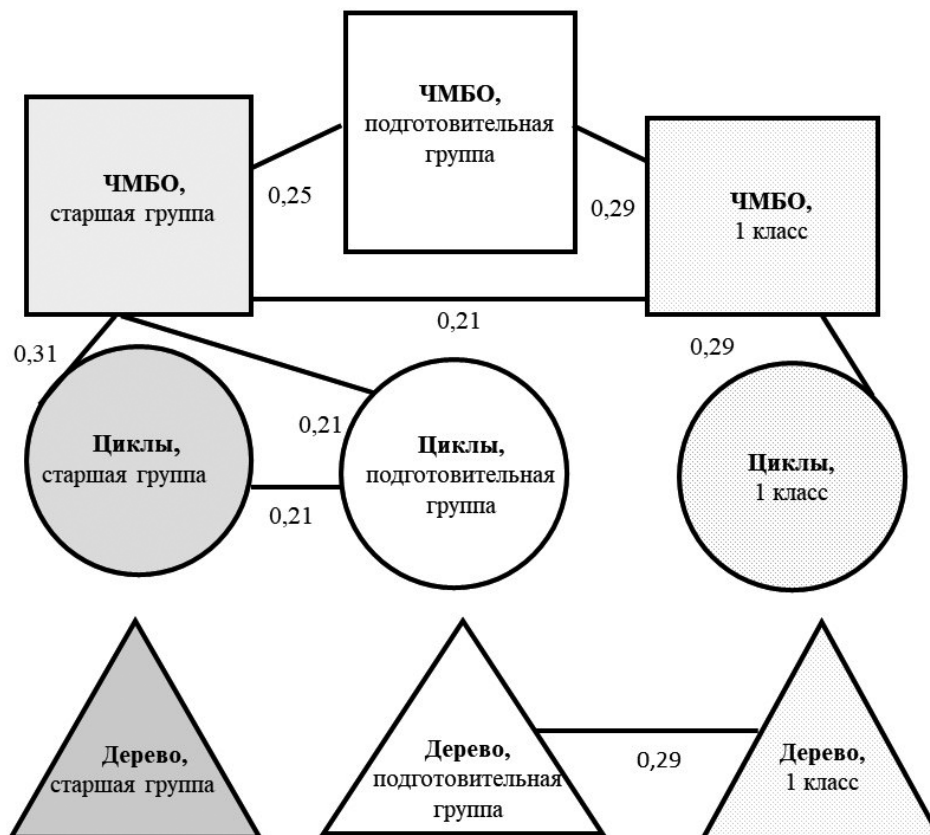


Рис. 3. Корреляционная плеяда оценок выполнения методик на выявление уровня развития диалектического мышления у детей в трех диагностиках (в старшей группе детского сада, в подготовительной группе детского сада и в первом классе школы): ЧМБО — «Что может быть одновременно?»; темно-серый цвет — старшая группа; светло-серый — первый класс

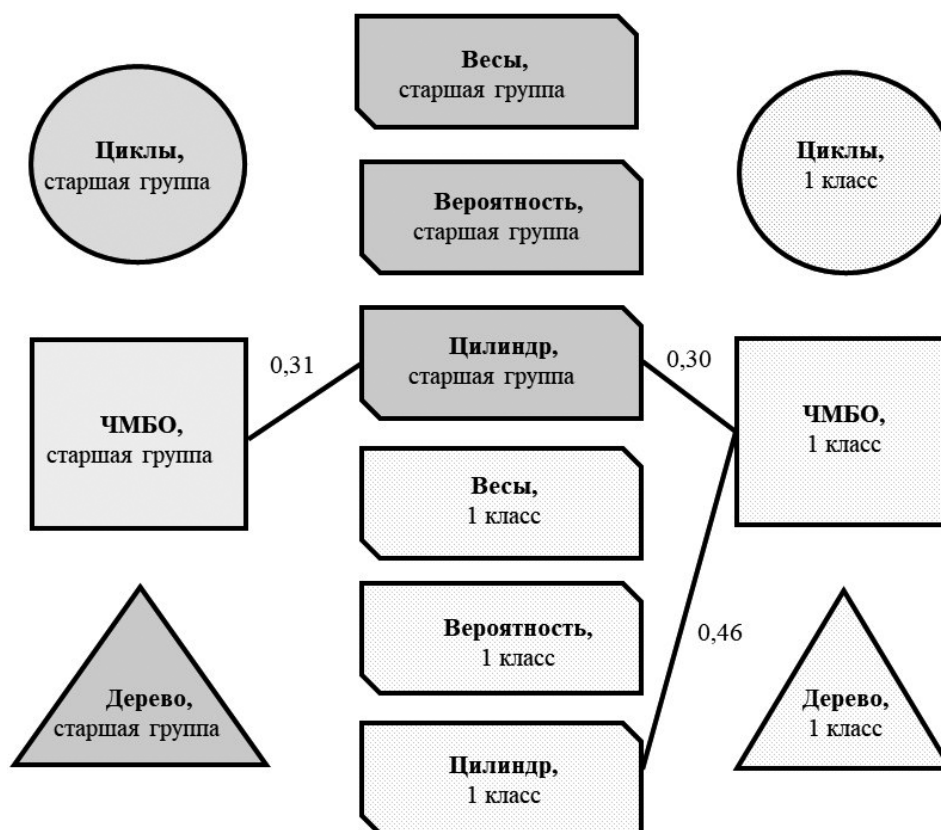


Рис. 4. Корреляционная плеяда оценок диалектического мышления и проб Пиаже в старшей группе детского сада и в первом классе ($r > 0,2$; $p < 0,05$) ($n = 52$): ЧМБО — «Что может быть одновременно?»; темно-серый цвет — старшая группа; светло-серый — первый класс

подтвердилась не гипотеза 1, а гипотеза 2 о том, что понимание пространственных мультипликативных отношений связано с развитием опосредствования. При этом мы можем уточнить, что действие опосредствования, направленное на преодоление противоречия, наиболее тесно связано с координацией двух разнонаправленных действий в едином продукте (см. рис. 4). Другими словами, мы можем сказать, что диалектическое мышление связано с формально-логическими операциями мультипликации. Подчеркнем еще раз: существенный момент здесь заключается в том, что мультипликативные действия рассматриваются нами не только как результат развития формального мышления, но и как следствие развития диалектического мышления. Развитие же диалектического мышления мы связываем в дошкольном возрасте с развитием игровой деятельности, имеющей довольно сложную диалектическую структуру. Мы предполагаем, что обнаруженные корреляционные зависимости во многом основаны на переходе диалектического мышления дошкольников в процессе своего развития на новый более высокий уровень. Вероятно, к началу стадии конкретных операций (т. е. ближе к 7 годам) дети начинают активно использовать диалектическую операцию опосредствования, что позволяет им решать мультипликативные задачи. Данные о положительной связи успешности выполнения действия опосредствования с результатами диагностики формальных операций представлены в публикации О.А. Шиян и коллег [12].

Вместе с тем нами была выдвинута гипотеза о возможности регресса показателей диалектического мышления в конце дошкольного возраста. В проведенном ранее исследовании под руководством Н.Е. Вераксы были получены данные о снижении показателей диалектического мышления у детей в начальной школе [1]. Эти данные частично подтвердились: мы не обнаружили корреляционные связи результатов выполнения методик «Что может быть одновременно?» и «Рисунок необычного дерева», однако способность преодолевать противоречия в течении 3 лет возросла, а показатели способности создавать новый образ с опорой на диалектические преобразования, после роста в подготовительной группе, снова снизились у первоклассников до показателей детей 5–6-летнего возраста. В большинстве рисунков детей 7–8 лет преобладают символические изображения, т. е. «необычное дерево» отражает чаще эмоциональную составляющую изменений образа дерева, нежели структурные трансформации. Опираясь на культурно-историческую теорию Л.С. Выготского, мы можем предположить, что диалектическое мышление подвергается качественному изменению. Вероятно, при переходе к обучению в школе возникает новая социальная ситуация развития, в которой развитие диалектического мышления реализуется в контексте доминирования знакового отражения объектов в системе понятий.

Выводы

1. Проведенное экспериментальное исследование показало, что старший дошкольный возраст чувствителен для развития диалектического мышления. В первом классе дети, принявшие участие в нашем лонгитюдном исследовании, успешнее справляются с заданиями на преодоление противоречий и понимание процессов развития, чем в дошкольном возрасте. В то же время у детей младшего школьного возраста наблюдается снижение использования диалектического мыслительного действия превращения при выполнении творческих графических заданий.

Эти результаты частично подтверждают предположение о том, что у детей младшего школьного возраста обнаруживается снижение успешности решения диалектических задач при повышении успешности выполнения формально-логических операций. Вероятно, это изменение связано со сменой ведущей игровой деятельности на учебную. В этом случае снижается возможность

действия ребенка в мнимой ситуации, позволяющей снять противоречие между желаемым и возможным.

В дальнейшем мы планируем изучить связи двух форм мышления в 8–9-летнем возрасте, для того чтобы проанализировать динамику когнитивного развития в младшем школьном возрасте и сравнить показатели двух форм мышления у детей 5–6, 7–8 и 8–9 лет данной лонгитюдной выборки.

2. С возрастом дети успешнее справляются с решением формально-логических задач, направленных на координацию двух условий. Результаты корреляционного анализа показывают, что в 5- и 7-летнем возрасте успехи в преодолении детьми противоречий положительно связаны с пониманием мультипликативных пространственных отношений, когда движения двух разнонаправленных объектов создают единый образ, что свидетельствует в пользу предположения о том, что понимание пространственных мультипликативных отношений связано с развитием диалектического опосредствования.

Литература

1. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление. Уфа: Вагант, 2006. 212 с.
2. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление: логика и психология // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 3. С. 4–12. DOI:10.17759/chp.2019150301
3. Веракса Н.Е., Алмазова О.В., Айрапетян З.В., Тарасова К.С. Гетерохронность развития диалектического мышления у детей старшего дошкольного возраста // Психологический журнал. 2021. Том 42. № 4. С. 59–73
4. Веракса Н.Е., Алмазова О.В., Тарасова К.С. Диалектическое и формально-логическое мышление старших дошкольников // Российский психологический журнал. 2022 (в печати)
5. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении. М.: Педагогика, 1972. 424 с.
6. Запорожец А.В., Луков Г.Д. О развитии рассуждения у ребенка младшего возраста // Культурно-историческая психология. 2007. Том 3. № 1. С. 101–108
7. Золотарева А.А., Аверина П.А., Тимошина А.Л. Психологические предикторы апатии в средней и поздней зрелости // Национальный психологический журнал. 2021. № 2(42). С. 88–97. DOI:10.11621/npj.2021.0208
8. Ильенков Э.В. Проблема противоречия в логике // Диалектическое противоречие. М.: Политиздат, 1979. С. 122–143.
9. Копнин П.В. Диалектическая логика и ее отношение к формальной логике / Б.М. Кедров (ред.), Диалектика и логика. М.: АН СССР, 1962. С. 33–62.
10. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2004. 192 с.
11. Ржанова И.Е., Алексеева О.С., Фоминых А.Я. Половые различия по показателям когнитивной сферы у детей дошкольного и младшего школьного возраста // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 2. С. 141–157. DOI:10.11621/vsp.2020.02.07
12. Шиян О.А., Белолуцкая А.К., Ле-Ван Т.Н., Зададаев С.А. Когнитивное развитие дошкольников: взаимосвязь нормативных, преобразующих и символических способностей // Современное дошкольное

References

1. Veraksa N.E. Dialekticheskoe myshlenie [Dialectical thinking]. Ufa: Vagant, 2006. 212 p. (In Russ.).
2. Veraksa N.E. Dialekticheskoe myshlenie: logika i psikhologiya [Dialectical thinking: logic and psychology]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 4–12. DOI:10.17759/chp.2019150301(In Russ.).
3. Veraksa N.E., Almazova O.V., Airapetyan Z.V., Tarasova K.S. Geterokhronnost' razvitiya dialekticheskogo myshleniya u detei starshego doshkol'nogo vozrasta [Heterochronism of the development of dialectical thinking in children of senior preschool age]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2021. Vol. 42, no. 4, pp. 59–73. (In Russ.).
4. Veraksa N.E., Almazova O.V., Tarasova K.S. Dialectical and formal-logical thinking of older preschoolers // *Russian psychological journal* (accepted for publication). (In Russ.).
5. Davydov V.V. Vidy obobshchenii v obuchenii [Types of generalizations in teaching] Moscow: Pedagogika, 1972. 424 p. (In Russ.).
6. Zaporozhets A.V., Lukov G.D. O razvitii rassuzhdeniya u rebenka mladshogo vozrasta [On the Development of Reasoning in Preschool Children]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2007. Vol. 3, pp. 101–108 (In Russ.).
7. Zolotareva A.A. Measurement of boredom proneness: Russian adaptation of the BPS-SR. *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal]*, 2020. Vol.13, pp. 40–49. DOI:10.11621/npj.2020.0104 (In Russ.).
8. Il'enkov E.V. Problema protivorechiya v logike [The problem of contradiction in logic] *Dialekticheskoe protivorechie [Dialectical contradiction]*. Moscow: Politizdat, 1979. pp. 122–143. (In Russ.).
9. Koppin P.V. Dialekticheskaya logika i ee otnoshenie k formal'noi logike [Dialectical logic and its relation to formal logic]. In Kedrov B.M. (ed.), *[Dialektika i logika. Zakony myshleniya]*. Moscow: AN SSSR., 1962, pp. 33–62. (In Russ.).
10. Piazhe J. Psikhologiya intellekta [Psychology of intelligence]. Saint-Petersburg: Piter, 2004. 192 p. (In Russ.).
11. Rzhanova I.E., Alekseeva O.S., Fominykh A.Ya. Gender differences in cognitive indicators in preschool and primary

образование. 2021. № 6(108). С. 14–25. DOI:10.24412/1997-9657-2021-6108-14-25

13. *Inhelder B., Piaget J.* De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent. Paris: PUF, 1955.

14. *Piaget J.* Les Formes Élémentaires de la Dialectique. Paris: Gallimard, 1980. 249 p.

15. *Piaget J., Inhelder B.* La genese de l'idée de hasard chez l'enfant. Paris: PFU, 1951. 257 p.

16. *Piaget J., Inhelder B., Szeminska A.* La géométrie spontanée de l'enfant. Paris: PFU, 1948. 239 p.

17. *Riegel K.F.* Dialectic operations: The final period of cognitive development // *Human Development*. 1973. Vol. 16(5). P. 346–370. DOI:10.1159/000271287

18. *Sidneva A.N., Vysotskaya E.V., Korotaeva I.V., Mozharovsky I.L., Shinelis V.A.* How Do Primary Schoolchildren Use Concept Definitions in Recognition Tasks? // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2022. Vol. 13(2), P. 29–46. DOI:10.11621/pir.2020.0203

19. *Valeeva R., Kalimullin A.* Adapting or changing: The covid-19 pandemic and teacher education in Russia // *Education Sciences*. 2021. Vol. 11., P. 1–12.

20. *Veraksa N., Basseches M., Brandão A.* Dialectical Thinking: A Proposed Foundation for a Post-modern Psychology // *Front. Psychol.* 2022. Vol. 13: 710815, P. 1–15. DOI:10.3389/fpsyg.2022.710815

school age children. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 2020. Vol. 2, pp. 141–157. DOI:10.11621/vsp.2020.02.07 (In Russ.).

12. *Shiyan O.A., Belolutskaia A.K., Le-Van T.N., Zadadaev S.A.* Kognitivnoe razvitie doshkol'nikov: vzaimosvyaz' normativnykh, preobrazuyushchikh i simvolicheskikh sposobnostei [Cognitive development of preschoolers: the relationship of normative, transformative and symbolic abilities]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie [Modern preschool education]*, 2021. Vol. 6(108). pp. 14–25. DOI:10.24412/1997-9657-2021-6108-14-25 (In Russ.).

13. *Inhelder B., Piaget J.* De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent, Paris: PFU, 1955.

14. *Piaget J.* Les Formes Élémentaires de la Dialectique. Gallimard, 1980. 249 p.

15. *Piaget J., Inhelder B.* La genese de l'idée de hasard chez l'enfant. Paris: PFU, 1951. 257 p.

16. *Piaget J., Inhelder B., Szeminska A.* La géométrie spontanée de l'enfant. Paris: PFU, 1948. 239 p.

17. *Riegel K.F.* Dialectic operations: The final period of cognitive development. *Human Development*, 1973. Vol. 16(5), pp. 346–370. DOI:10.1159/000271287

18. *Sidneva A.N., Vysotskaya E.V., Korotaeva I.V., Mozharovsky I.L., Shinelis V.A.* How Do Primary Schoolchildren Use Concept Definitions in Recognition Tasks? *Psychology in Russia: State of the Art*, 2022. Vol. 13(2), pp. 29–46. DOI:10.11621/pir.2020.0203

19. *Valeeva R., Kalimullin A.* Adapting or changing: The covid-19 pandemic and teacher education in Russia. *Education Sciences*, 2021. Vol. 11, pp. 1–12.

20. *Veraksa N., Basseches M., Brandão A.* Dialectical Thinking: A Proposed Foundation for a Post-modern Psychology. *Front. Psychol.*, 2022. Vol. 13:710815, P. 1–15. DOI:10.3389/fpsyg.2022.710815

Информация об авторах

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

Айрапетян Злата Валерьевна, младший научный сотрудник факультета психологии, кафедры психологии образования и педагогики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГОУ ВПО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4466-9799>, e-mail: zлата.a.v@yandex.ru

Алмазова Ольга Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГОУ ВПО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>, e-mail: almaz.arg@gmail.com

Тарасова Кристина Сергеевна, кандидат психологических наук, научный сотрудник факультета психологии, кафедры психологии образования и педагогики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГОУ ВПО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9072-8761>, e-mail: christinap@bk

Information about the authors

Nikolay E. Veraksa, Doctor Psychology, Professor, Faculty of Psychology, Department of Educational Psychology and Pedagogical Sciences, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

Zlata V. Airapetyan, Junior Researcher, Faculty of Psychology, Department of Educational Psychology and Pedagogical Sciences, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4466-9799>, e-mail: zлата.a.v@yandex.ru

Olga V. Almazova, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Developmental Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>, e-mail: almaz.arg@gmail.com

Kristina S. Tarasova, PhD in Psychology, Scientific Researcher, Faculty of Psychology, Department of Educational Psychology and Pedagogical Sciences, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9072-8761>, e-mail: christinap@bk

Получена 26.07.2022

Принята в печать 08.12.2022

Received 26.07.2022

Accepted 08.12.2022

Детская игра в условиях цифровой трансформации: культурно-исторический контекст (Часть 2)

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

В статье обсуждается проблема типологизации цифровой игры. Рассматриваются основные подходы к классификации «традиционной» игровой деятельности в зарубежной и отечественной науке. Показано, что для большинства иностранных авторов критерием выделения типа игры является либо уровень ее когнитивной сложности (Ж. Пиаже, К.Н. Rubin, К. Stagnitti, S. Smilansky, N. Takata), либо характер социальных взаимодействий, в которые ребенок оказывается вовлеченным в процессе игры (М.В. Parten, J. Mildred). В отечественной науке приводятся классификации игры, предложенные Е.Е. Кравцовой, С.Л. Новоселовой, Н.Я. Михайленко и Н.А. Коротковой, Е.О. Смирновой. Подчеркивается необходимость различения понятий «цифровая игра» как программный продукт и «цифровая игра» как специфический вид игровой деятельности. Обсуждается возможность применения классификаций компьютерных игр (видеоигр) и «традиционных» игр для анализа цифровой игры. Приводится классификация цифровой игры Дж. Марш, разработанная на основе типологии Б. Хьюза. Обосновывается идея о том, что для выделения типов цифровой игры наиболее перспективными являются классификации «традиционной» игры при условии их соответствующей адаптации.

Ключевые слова: цифровая игра, классификация игр, типологизация, компьютерная игра, видеоигра, игровая деятельность.

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 2) // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 4. С. 15–26. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180402>

Children's Play in the Context of Digital Transformation: Cultural and Historical Perspective (Part 2)

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 focuses on the problem of classification of digital play. Key approaches to classifying types of traditional play activity in foreign and in Russian psychology are studied. The authors argue that for the majority of foreign researchers the criteria for indicating a type of play is represented either by the level of

its cognitive complexity (J. Piaget, K.H. Rubin, K. Stagnitti, S. Smilansky, N. Takata) or by the character of social interactions, in which the child is involved in the process of play (M.B. Parten, J. Mildred). Classifications of play, suggested by Russian scholars — E.E. Kravtsova, S.L. Novoselova, N.Ya. Mikhailenko and N.A. Korotkova, E.O. Smirnova — are discussed. The authors stress the need of differentiating between the concepts of “digital play” and “digital game”. They also discuss the possibility of applying classifications of video games and those of traditional play for the analysis of digital play. The article also focuses on the classification of digital play elaborated by J. Marsh on the basis of the taxonomy of play types by B. Hughes. Authors argue that for indicating types of digital play it might be more efficient to apply classifications of traditional play under condition of their adaptation.

Keywords: digital play, classification of play types, taxonomy of play, computer game, video game, play activity.

Funding. Olga Rubtsova's work was financed by the Russian Science Foundation (Project no. 20-18-00028).

For citation: Rubtsova O.V., Salomatova O.V. Children's Play in the Context of Digital Transformation: Cultural and Historical Perspective (Part 2). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 4, pp. 15–26. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180402>

Типологизация цифровой игры: к постановке проблемы

Как уже отмечалось [9], в последние несколько лет в психолого-педагогической науке появляется все меньше работ, основанных на противопоставлении традиционной и цифровой игры. Игровая деятельность с использованием технологий и различных видов цифрового контента рассматривается как новая форма игровой деятельности, где реальные и виртуальные объекты сосуществуют и взаимодействуют в режиме реального времени. При этом новое средство (телефон, планшет и пр.) выступает таким же неотъемлемым атрибутом игры, как традиционная игрушка.

Важным этапом в изучении цифровой игры как нового социокультурного феномена стало понимание ее неоднородности, обусловленной разнообразием применяемых технологий и возможных сценариев их инкрустации в игровой процесс. Можно предположить, что, как и традиционная игровая деятельность, цифровая игра эволюционирует и развивается в зависимости от возраста ребенка, уровня его цифровых навыков и характера взаимодействия с гаджетами (частота взаимодействия, вовлеченность взрослых и сверстников в игровую деятельность и др.). В связи с этим возникает вопрос о выделении разновидностей цифровой игры, ее типологизации.

Очевидно, что подходы к решению данной проблемы будут существенно различаться в зависимости от концептуального представления о традиционной игровой деятельности, ее видах и функциях. В рамках настоящей статьи предпринята попытка кратко рассмотреть некоторые классификации игры, основанные на известных концепциях игровой деятельности (включая культурно-историческую теорию), а также обсудить возможность их проецирования на игру, опосредованную применением технологий.

Зарубежные подходы к классификации традиционной игры

Проблема выделения типов игровой деятельности привлекает внимание многих зарубежных психологов и педагогов. Большинство иностранных классификаций могут быть сгруппированы вокруг двух основных подходов к пониманию игры: *когнитивного* и *социального*. Авторы, принадлежащие к первому направлению, выделяют типы игры в зависимости от *уровня их когнитивной сложности* (Ж. Пиаже, К.Н. Rubin, К. Stagnitti, S. Smilansky, N. Takata). В рамках второго направления критерием выделения типа игры выступает *характер социальных взаимодействий*, в которые ребенок оказывается вовлеченным в процессе игры (M.B. Parten, J. Mildred). В некоторых классификациях выделяемые типы игры рассматриваются в качестве стадий, связанных с общей линией когнитивного и/или социального развития, тогда как некоторые предполагают параллельное развитие и пересечение разных типов игры. Существует также немногочисленная группа классификаций, в основу которых положен критерий игрушек, с которыми ребенок взаимодействует в процессе игровой деятельности [19].

Классификации когнитивного направления опираются на идеи Ж. Пиаже. В соответствии с его концепцией стадийного развития, содержание детской игры развивается от субъективных конструкций к адекватному отражению реальности [29]. Играя, дети не осваивают новые умения, но практикуют и закрепляют те навыки, которые были недавно приобретены. Ж. Пиаже выделял три типа детской игры [26]:

- тренировочная игра (practice play) — визуальное, звуковое и тактильное экспериментирование;
- символическая игра (symbolic play) — игра с использованием одних предметов вместо других, использование отсутствующих предметов, действия «как будто»;
- игра с правилами — игра по заранее установленным правилам, которые приняты всеми игроками.

Со временем последователи Ж. Пиаже существенно дополнили его типологию игр, включив в нее различные типы и подтипы, позволяющие детально проследить усложнение игровых действий с развитием когнитивных способностей ребенка.

Так, например, Н. Таката (N. Takata) на основе классификации Ж. Пиаже предложил возрастную типологию игр, выделив следующие типы [28]:

- сенсомоторная игра (0–2 года);
- символическая (symbolic) и простая конструктивная (simple constructive) игра (2–4 года);
- драматическая (dramatic) и сложная конструктивная (complex constructive) игра (4–7 лет);
- игра с правилами (7–12 лет);
- развлекательные (recreational) и соревновательные (competitive) игры (12–16 лет).

Классификации социального направления восходят к идеям М.Б. Партена (M.B. Parten), выделявшего типы игры в зависимости от характера взаимодействий детей друг с другом в ходе игрового процесса [25]. М.Б. Партен описал следующие виды игры:

- одиночная игра (solitary play) — ребенок играет один, не обращая внимания на окружающих его детей;
- параллельная игра (parallel play) — дети находятся рядом, но играют самостоятельно в одну и ту же игру, изредка взаимодействуя друг с другом;
- ассоциированная игра (associative play) — ребенок сосредоточен на своем занятии, но он уже способен делиться, одалживать и наблюдать за действиями своих сверстников;
- совместная игра (cooperative play) — дети организуют свою игру совместно с общей целью и способны распределять роли.

Идеи М.Б. Партена легли в основу Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья детей и подростков¹, принятой Всемирной организацией здравоохранения в 2007 г.

Еще одна группа классификаций связана с типом игрушек, которые дети используют во время игры (В.М. Кудроуитц, В. Гудсон). Классификации данной группы не являются строго научными, поскольку часто опираются на характеристики игрушек, заявленные производителями, в то время как в реальной игре детей функции и назначение игрушек определяются самим ребенком.

Так, например, Б. Гудсон и М. Бронсон (B. Goodson, M. Bronson) предложили группировать игры в зависимости от игрушек, необходимых для того или иного типа игры, выделив следующие виды игровой деятельности [20]:

- активная игра — предполагает игрушки для катания, мячи, спортивный инвентарь;
- манипулятивная игра — включает такие элементы, как конструктор, шнуровка, бусины для называния, игрушки для игры с песком и водой;
- игра «понарошку» (make-believe play) — предполагает взаимодействие с куклами, марионетками,

мягкими игрушками, декорациями, игрушечным транспортом;

- творческая игра (creative play) — подразумевает музыкальные инструменты, художественные и ремесленные материалы, аудиовизуальное оборудование;

- обучающая игра (learning play) — может включать книги, специальные игрушки для развития конкретных навыков.

Необходимо отметить, что исследователи детской игры не всегда единодушны в анализе существующих классификаций и их принадлежности к тому или иному направлению. Так, например, Э. Мэллоу (E. Mellou) [24] и К. Стегнитти (K. Stagnitti) [27] относят к представителям когнитивного направления не только Ж. Пиаже и ряд его последователей, но также и Л.С. Выготского. В свою очередь, Ф.П. Хьюз (F.P. Hughes) противопоставляет теории когнитивного развития и так называемый контекстуальный подход к игре. Контекстуальный подход, по мнению Ф.П. Хьюза, основан на убеждении, что развитие ребенка невозможно в полной мере понять без обращения к социокультурному и историческому контексту, в котором оно происходит [22]. В качестве примера такого подхода Ф.П. Хьюз приводит культурно-историческую теорию Л.С. Выготского.

Б. Хьюз (B. Hughes) является автором одной из наиболее известных зарубежных классификаций игровой деятельности [21]. По мнению Е.О. Смирновой, в рамках его классификации «...виды игры выделены скорее на уровне здравого смысла, чем на каких-либо теоретических основаниях» [12, с. 6]. Типология игр Б. Хьюза была изначально разработана как практический инструмент анализа детской игры, предназначенный для воспитателей и других специалистов, работающих с детьми. Автором было выделено 16 видов детской игры, причем к некоторым из них сложно подобрать соответствия в отечественной традиции (см. табл. на с. 22–23).

В целом, можно сказать, что за рубежом проблема типологизации детской игры регулярно оказывается в фокусе исследований, привлекая внимание как психологов, так и педагогов, заинтересованных в практических инструментах анализа и оценки игровой деятельности современных детей.

Отечественные подходы к классификации традиционной игры

Как известно, отечественные представления об игровой деятельности опираются, прежде всего, на идеи Л.С. Выготского, для которого ключевой характеристикой детской игры выступало наличие мнимой ситуации. Мнимая ситуация позволяет ребенку придумывать игровое поле, использовать игровое замещение, задавать правила игры и брать на себя определенную роль [3]. Развивая идеи Л.С. Выготского

¹ The International Classification of Functioning, Disability and Health Children and Youth (ICF-CY).

о феномене детской игры, Д.Б. Эльконин сместил акцент с мнимой ситуации на роль, так как в ходе проигрывания роли преобразуются действия ребенка, его отношение к действительности [15]. В ходе дальнейших исследований А.В. Запорожец обратил внимание на значение инициативы ребенка в игровой деятельности. Автором был предложен термин «самодеятельная игра», указывающий на определяющую роль детской инициативы в разворачивании сюжетно-ролевой игры [16].

Необходимо отметить, что именно сюжетно-ролевая игра долгое время оставалась в фокусе внимания отечественных авторов, выступая в качестве «высшей», наиболее развитой формы игры, на развитие которой в дошкольном детстве должны быть направлены основные усилия. Возможно, по этой причине проблема типологизации детской игры и изучения других ее видов не привлекала такого внимания отечественных исследователей, как за рубежом.

Интересно, что термин «сюжетно-ролевая игра» не имеет абсолютного синонима в зарубежной традиции. Обычно при переводе используют понятия «pretend play» («to pretend» — «притворяться, прикидываться, делать вид») или «make-believe play» («make-believe» — «выдумка, фантазия, притворство»). Кроме того, встречаются такие термины, как «fantasy play», «dramatic play», «role play», «social-dramatic play». Все эти понятия не являются взаимозаменяемыми и акцентируют внимание на определенных аспектах сюжетно-ролевой игры.

Наиболее известные классификации детской игры в отечественной психологии принадлежат Е.Е. Кравцовой, С.Л. Новосёловой, Н.Я. Михайленко и Н.А. Коротковой, Е.О. Смирновой.

По мнению Е.Е. Кравцовой, существует тесная взаимосвязь между развитием воображения и игрой в дошкольном возрасте. Автор прослеживает их развитие следующим образом: от воображения как предпосылки игры (игра режиссерская) к воображению — результату игры (игра образно-ролевая), затем к развернутому воображению в игре (игра сюжетно-ролевая) и, наконец, снова к воображению как предпосылке игровой деятельности (игра с правилами, поздняя форма режиссерской игры) [4]. На этом основании Е.Е. Кравцова выделяет 4 типа игровой деятельности, которые соответствуют определенным возрастным периодам (рис. 1).

Развивая идеи Д.Б. Эльконина, Н.А. Короткова и Н.Я. Михайленко рассматривают игру как эле-

мент культуры общества, в том числе воспитательной и трудовой. Авторы различают следующие типы игр:

1. Игры с правилами — в их основе лежат правила:
 - подвижные игры;
 - настольные игры;
 - словесные игры.
2. Сюжетные (творческие) игры — в их основе лежит превращение или одушевление вещей:
 - ролевые игры (ребенок сам превращается в кого-то);
 - режиссерские игры (предполагают одушевление и управление предметами);
 - игры-драматизации (включают разыгрывание по ролям литературного сюжета).

При этом Н.А. Короткова и Н.Я. Михайленко отмечают, что в играх с правилами есть элементы сюжета, а в сюжетных играх присутствуют определенные правила [7].

Развивая идеи А.В. Запорожца, С.Л. Новосёлова [8] предлагает классификацию игр, в основу которой положен критерий инициативы (рис. 2). Автор четко разграничивает игры, составляющие ведущую деятельность дошкольника и обеспечивающие его возрастное развитие, и игры, выполняющие обучающую функцию или приобщающие ребенка к определенным культурным эталонам [16].

Отдельно хотелось бы остановиться на типах игровой деятельности, описанных Е.О. Смирновой. По мнению автора, в возрасте двух лет у ребенка зарождается *процессуальная игра* или квази-игра (по Л.С. Выготскому), которая представляет собой перенос действия с одного предмета на другой (с «настоящего» на «игрушечный»). Смысл этой игры заключается в самом процессе действия. Процессуальная игра не является игрой в строгом смысле, так как в ней отсутствуют роль, сюжет, воображаемая ситуация и т. д., однако она представляет собой необходимый этап для формирования собственно творческой игры. Процессуальная игра со временем уступает место *сюжетно-ролевой игре*, в которой развиваются центральные новообразования дошкольного возраста. Помимо сюжетно-ролевой игры, Е.О. Смирнова выделяет: режиссерскую игру, игру-драматизацию, игру по правилам (подвижную и настольную) и дидактическую игру. Режиссерская игра похожа на сюжетно-ролевую, но отличается тем, что ребенок взаимодействует не с людьми, а с игрушками. Надевая игрушки ролями, ребенок одушевляет их и разы-

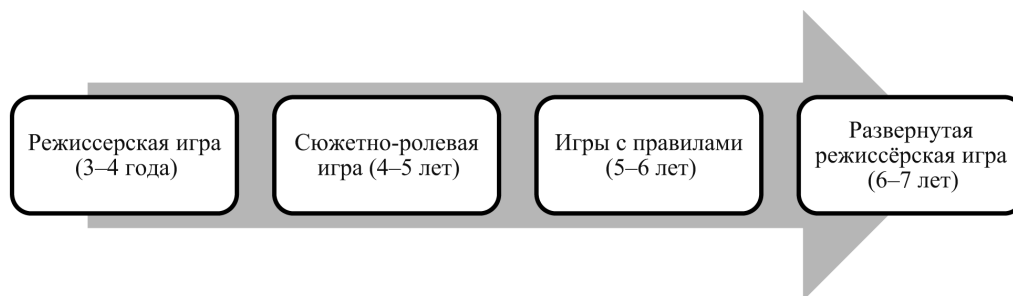


Рис. 1. Этапы развития игры, по Е.Е. Кравцовой

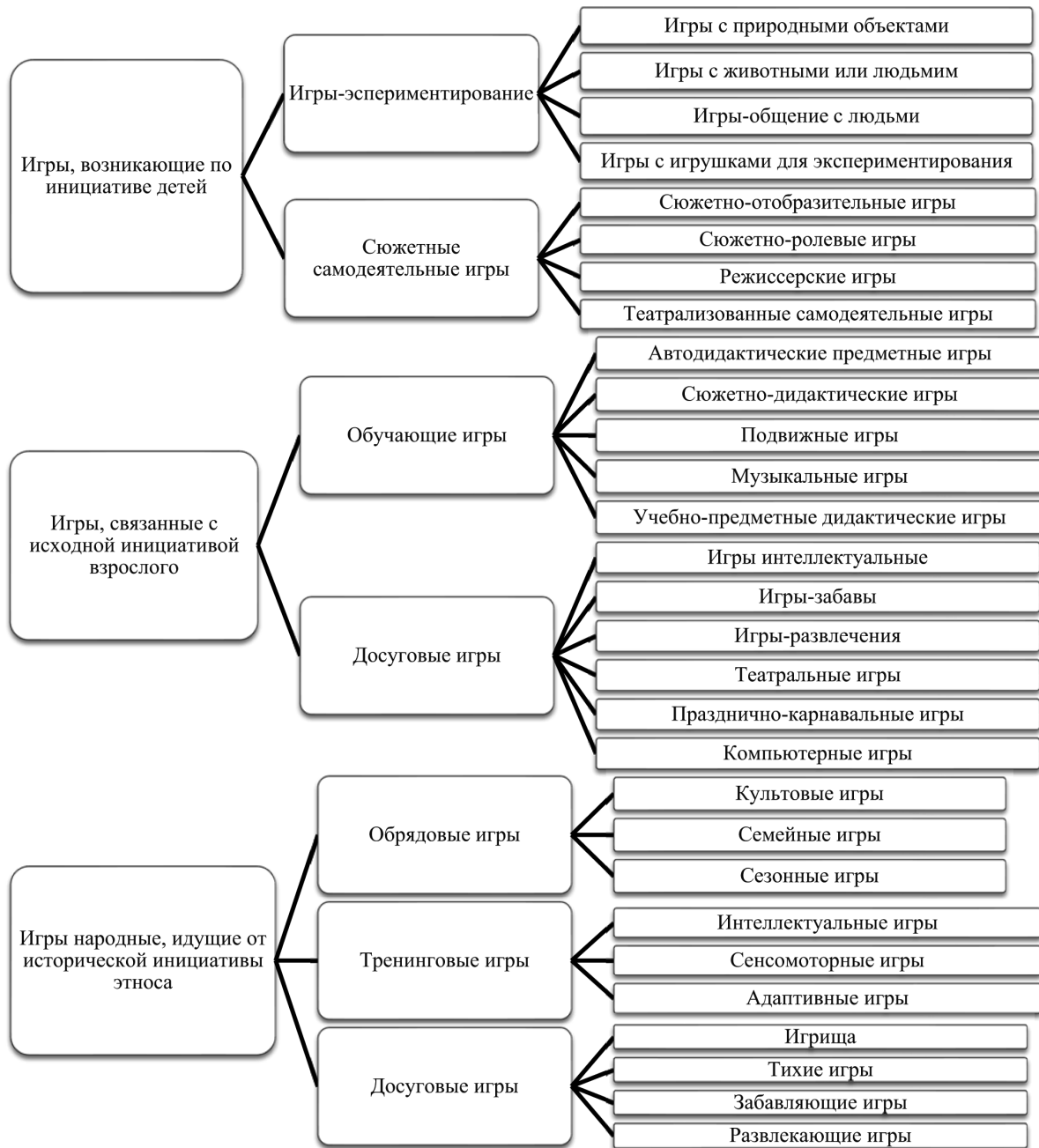


Рис. 2. Классификация детских игр, по С.Л. Новосёловой

группа берет на себя сами дети, при этом сюжет игры они заимствуют из сказок или фильмов. В играх по правилам действия участников регламентируются правилами, а не ролью. В такой игре обязательно есть победители и побежденные [10]. Важно отметить, что Е.О. Смирнова противопоставляет игру как самостоятельную деятельность детей и игру как инструмент обучения. Использование игровых методик для обучения (дидактических игр) подразумевает не только инициативу взрослого, но и его прямое руководство игрой, что, по мнению Е.О. Смирновой, не способствует развитию самостоятельности ребенка [11].

В целом, анализ наиболее известных классификаций детской игры отражает различия в концептуальных представлениях о данном явлении в зарубежной

и отечественной традиции. Очевидно, что эти различия будут также отражаться на интерпретации и типологизации феномена цифровой игры.

Подходы к классификации цифровой игры

Проблема типологизации игр, опосредованных технологиями, неизбежно возвращает нас к необходимости преодоления терминологической путаницы и, в частности, разграничения понятий «digital play» и «digital game», на которую обращают внимание Н.Н. Вересов и Н.Е. Веракса [30]. Как уже отмечалось [9], англоязычный термин «digital game» (цифровая игра) относится, прежде всего, к программному обеспечению. Его синонимами в русском языке явля-

ются термины «компьютерная игра» и «видеоигра»². В этом значении термин «цифровая игра» понимается как программный продукт, имеющий материальное воплощение. В свою очередь, термин «digital play», который также переводится на русский язык как «цифровая игра», обозначает игровую деятельность как процесс, предполагающий взаимодействие игроков между собой и с цифровыми устройствами. В этом смысле русскоязычный термин «цифровая игра» используется для обозначения специфического типа игровой деятельности.

Очень часто понятия цифровой игры как программного продукта и цифровой игры как типа игровой деятельности используют в качестве взаимозаменяемых. Более того, к цифровой игре как к типу игровой деятельности иногда пытаются применять классификации, изначально относящиеся к компьютерным играм (видеоиграм). Такие классификации либо отталкиваются от характеристик компьютерной игры как продукта, либо связывают компьютерные игры с психологическими и личностными характеристиками игрока.

Наиболее разработанными являются *жанровые классификации компьютерных игр*, выделяющих крупные классы — экшн, симулятор, стратегия, ролевая игра, приключение, головоломка и т. д. Критерием выделения игрового жанра выступает совокупность таких характеристик игры, как ее цель, задачи, сюжет, оформление [5]. К преимуществам жанровых классификаций видеоигр относят их универсальность и доступность для рядовых игроков, программистов, исследователей, а также возможность расширения существующих классификаций путем выделения новых подвидов в разных жанрах. В то же время в современных играх наблюдается смешение элементов разных жанров, что часто затрудняет их выделение [2].

Кроме жанровых классификаций, существуют *классификации компьютерных игр по психологическим основаниям*. Так, например, классификация А.Г. Шмелёва отталкивается от тех качеств игрока, развитие которых может быть достигнуто с помощью игры того или иного типа. Автор выделяет 7 типов компьютерных игр: логические, азартные, спортивные, военные, игры типа преследование—избегание, авантурные, тренажеры [17].

Классификация компьютерных игр, предложенная И.М. Кыштымовой и С.Б. Тимофеевым, основана на принципе системности и положении психосоциального подхода об опосредствовании процессов развития [6]. Согласно исходному предположению, игра является многоуровневой многокомпонентной структурой, модель которой представлена семью уровнями, два из которых — уровень геймплея и уровень сеттинга — обозначены как базовые, определяемые у всех видеоигр, а пять — вариативные. В состав

выделенных уровней входят 34 компонента, степень выраженности которых, оцениваемая в баллах по заданным шкалам, определяет принадлежность игры к определенному типу. Психологическая классификация видеоигр в соответствии с представленной в модели структурой может стать основанием для выдвижения и проверки гипотез о влиянии конкретной компьютерной игры на психологические особенности геймеров.

В качестве примера типологизации, связывающей компьютерные игры с различными психологическими и личностными характеристиками игрока, можно привести классификацию геймеров по критерию мотивации, предложенную Р. Бартлом (R. Bartle). Автор выделяет 4 основных мотива игры: ориентацию на игроков или на игровой мир (players or world), на действие или на взаимодействие (acting or interacting). По сочетанию этих мотивов выделяются 4 типа игроков: «достигающие» (achievers), ориентированные на получение наград и очков; «исследователи», стремящиеся полностью изучить игровой мир (explorers); «социализирующиеся» (socialisers), заинтересованные главным образом в коммуникации, и «убийцы» (killers), стремящиеся мешать другим игрокам [18].

Все описанные выше классификации ориентированы на взрослого игрока. Примеров типологий, ориентированных на игрока-ребенка, крайне мало, хотя в условиях цифровой трансформации знакомство ребенка с видеоиграми начинается в раннем детстве. Как уже отмечалось [9], одна из немногих классификаций детских компьютерных игр была предложена Е.О. Смирновой и Р.Е. Радаевой. Опираясь на жанровую типологию компьютерных игр, авторы предложили использовать роль игрока как основной критерий классификации. На основании позиции играющего были выделены 3 группы игр: над ситуацией (стратегии и др.), вне ситуации (игры-повествования и др.) и внутри ситуации (симуляторы и др.) [13].

С нашей точки зрения, перенос классификаций, изначально разработанных для компьютерных игр (видеоигр), на цифровую игру как деятельность не является вполне корректным, прежде всего потому, что взаимодействие ребенка с программным обеспечением далеко не всегда строится по правилам, предусмотренным разработчиками. Попытки свести взаимодействие с цифровым контентом исключительно к формам, привязанным к конкретным программным продуктам и их функциям, существенно обедняют представление о сложном характере игровой деятельности, опосредованной технологиями. В связи с этим мы разделяем позицию Дж. Марш (J. Marsh) о необходимости принципиально иного подхода к типологизации цифровой игры.

Дж. Марш предпринята попытка адаптировать классификации так называемой «традиционной»

² Под видеоигрой обычно подразумевается «... игра с использованием изображений, базирующаяся на взаимодействии человека и цифрового устройства (компьютера, ноутбука, телевизора, планшета, смартфона и пр.) Раньше под видеоиграми подразумевались только игры с использованием специального портативного устройства — приставки или игровой консоли. С учетом того, что современные игры часто являются мультиплатформенными, термины «компьютерная игра» и «видеоигра» часто употребляются как синонимы» [14, с. 25].

игры к игре с применением технологий [23]. В рамках эмпирического исследования цифровой игры Дж. Марш с коллегами рассматривают несколько «классических» классификаций игровой деятельности и приходят к выводу, что наиболее перспективной для описания цифровых игр является типология Б. Хьюза (см. табл. на с. 22–23).

Так, по мнению автора, *коммуникативная игра* (communication play) может быть соотнесена с цифровой игрой с использованием слов, песен, рифм, стихотворений и т. д., а также текстовых, аудио- и видеосообщений.

Творческая игра (creative play) может быть связана с процессом создания и исследования новых предметов в цифровых средах.

Игра-воображение (imaginative play) подразумевает, что дети наделяют предметы в цифровой среде воображаемыми свойствами.

Глубинная игра (deep play) связана с переживанием ребенком чувства опасности или необходимостью борьбы за выживание в цифровой игре.

Цифровая игра, в которой дети могут взять на себя фантастические роли (Человек-Паук, супергерой и т. д.) или включить в виртуальную игру персонажа традиционной игры, может быть отнесена к типу *игры-фантазии* (fantasy play).

Игра-драматизация (dramatic play) может быть понята как игра в цифровой среде, где воспроизводятся события и модели поведения, которые дети видели в социуме, но непосредственно в них не участвовали (например, телешоу). В таком типе цифровой игры могут использоваться пространство с виртуальными персонажами, чаты и др.

Игра-исследование (exploratory play) предполагает исследование детьми виртуальных объектов, пространств и т. д. с целью изучения их возможностей и свойств.

Виртуальная *двигательная игра* (locomotor play) включает в себя движение в цифровой среде (например, ребенок может играть в прятки с другими игроками или персонажами в виртуальном пространстве).

Игра-овладение (mastery play) в цифровой среде предполагает стремление детей к контролю над виртуальным окружающим миром, например, при его создании.

Цифровая игра, в которой дети исследуют виртуальные объекты с помощью зрения и осязания посредством экрана или мыши, может быть отнесена к категории *предметной игры* (object play).

Игра-рекапитуляция (recapitulative play) в цифровой среде предполагает изучение или воспроизведение в виртуальном пространстве действий, характерных для животных или древних людей (игра с огнем, ножами, собирание растений, смена внешнего вида с использованием масок, раскрашивание тела и т. д.).

Ролевая игра (role play) в виртуальном пространстве предполагает, что дети могут взять на себя роль других людей и персонажей (врач, водитель, учитель и т. д.); для этого они могут использовать виртуальных персонажей или сами участвовать в игре онлайн.

Виртуальная игра без правил, возня (rough and tumble play) происходит, когда виртуальные фигурки игроков касаются друг друга (например, натыкаясь друг на друга).

Вид цифровой игры, в ходе которой разрабатываются и используются правила социального взаимодействия, относится к категории *социальной игры* (social play).

Социально-драматическая игра (social-dramatic play) предполагает разыгрывание в цифровой среде сценариев, основанных на личном опыте игрока (например, игра в поход по магазинам). Проигрывание сценария может осуществляться как через игру с виртуальными персонажами, так и с помощью воображения, когда виртуальный персонаж из цифровой игры участвует в традиционной игре детей.

Символическая игра (symbolic play) предполагает, что дети используют один виртуальный объект для обозначения другого виртуального объекта (например, ботинок игрока становится палочкой).

Дж. Марш отмечает, что в рамках эмпирического исследования цифровой игры детей были зафиксированы 14 из 16 выделенных Б. Хьюзом типов игр [23]. Два типа игры — игра без правил (rough and tumble play) и игра-рекапитуляция (recapitulative play) — выявлены не были. Игра без правил (rough and tumble play) связана с физическим контактом, и, хотя цифровые игры предоставляют возможность виртуального физического контакта, в исследовании, описанном Дж. Марш, не было зафиксировано подобных игровых эпизодов. Игра-рекапитуляция (recapitulative play) — категория игр, которую достаточно сложно различить, поскольку она пересекается с другими типами игр. Б. Хьюз полагал, что данный тип игры имеет место тогда, когда у детей есть доступ к природе, так как он предполагает совершение детьми действий, характерных для животных или древних людей (игра с огнем, ножами, сбор растений, смена внешнего вида с использованием масок, раскрашивание тела и т. д.). Дж. Марш допускает, что цифровой аналог игры-рекапитуляции (recapitulative play) все же имел место в проведенном эмпирическом исследовании, когда дети в приложении Minecraft строили убежища и создавали виртуальные цивилизации [23].

Более подробно адаптация типологии детской игры, по Б. Хьюзу, к цифровой игре, по Дж. Марш, представлена в таблице (с. 22–23)..

Дж. Марш отмечает, что классификация Б. Хьюза позволяет охватить не все виды цифровой игры. Так, например, автор выделяет специфический тип цифровой игры — *трансгрессивную*³ *игру* (transgressive play),

³ Трансгрессия (от лат. trans — «сквозь, через»; gradi — «идти, двигаться») — термин неклассической философии, буквально означающий «выход за пределы». Трансгрессия фиксирует феномен перехода непреходимой границы, прежде всего границы между возможным и невозможным.

Адаптация типологии детской игры, по Б. Хьюзу, к цифровой игре (по Дж. Марш) [12; 21; 23]

| № | Тип игры, по Б. Хьюзу | Аналог в отечественной психологии (по Е.О. Смирновой) | Описание типа игры у Б. Хьюза | Адаптация к цифровой игре (по Дж. Марш) |
|----|---|--|--|---|
| 1 | Коммуникативная игра (communication play) | Эмоционально-практическое взаимодействие детей | Игра с использованием различных языковых ресурсов: придумывание рифм, песен, новых слов и т. д. | Цифровая игра с использованием слов, песен, рифм, стихотворений и т. д. Может включать текстовые сообщения и другие виды цифровой коммуникации |
| 2 | Творческая игра (creative play) | Продуктивная детская деятельность | Игра, в ходе которой дети исследуют окружающий мир, узнают свойства материалов, текстур, цветов и т. д., создают новые предметы | Игра, в ходе которой дети исследуют и создают новые предметы в цифровой среде |
| 3 | Глубинная игра (deep play) | Аналога нет | Игра, в которой дети сталкиваются с риском (лазание на большую высоту, катание с крутых горок и т. д.) | Игра в цифровой среде, в которой дети приобретают опыт переживания опасности и/или борьбы за выживание |
| 4 | Игра-фантазия (fantasy play) | Сходна с сюжетно-ролевой игрой | Игра, где дети могут взять на себя роли, которые не встречаются в реальной жизни (Человек-Паук, супергерой и т. д.) | Цифровая игра, где дети могут взять на себя роли, которые не встречаются в реальной жизни (Человек-Паук, супергерой и т. д.). Для этого можно использовать виртуального персонажа или включить в виртуальную игру персонажа традиционной игры |
| 5 | Игра-воображение (imaginative play) | Сходна с сюжетно-ролевой игрой | Наделение реальных предметов и сюжетов воображаемыми свойствами (например, собака плавает под водой, как рыба) | Цифровая игра, в которой дети наделяют виртуальные предметы воображаемыми свойствами |
| 6 | Игра-драматизация (dramatic play) | Игра-драматизация | Игра, в которой воспроизводятся события и модели поведения, которые дети видели в социуме, но непосредственно в них не участвовали | Игра в цифровой среде, где воспроизводятся события и модели поведения, которые дети видели в социуме, но непосредственно в них не участвовали (например, телешоу). Для такого типа цифровой игры могут использоваться пространство с виртуальными персонажами, чаты и т. д. |
| 7 | Игра-исследование (exploratory play) | Близка к детскому экспериментированию | Игра, в которой дети исследуют объекты с помощью органов чувств. Дети прибегают к экспериментированию, чтобы раскрыть скрытые свойства предметов | Цифровая игра, в которой дети исследуют виртуальные объекты, пространства и т. д. с помощью органов чувств, с целью изучения их возможностей и свойств |
| 8 | Двигательная игра (locomotor Play) | Совмещает элементы физической активности и подвижных игр | Игра сосредоточена на активном движении (игры с мячом, салки и т. д.), есть правила, которые могут не проговариваться | Виртуальная двигательная игра, включает в себя движение в цифровой среде (например, ребенок может играть в прятки в виртуальном мире) |
| 9 | Игра-овладение (mastery play) | Аналога нет | Дети осваивают окружающее пространство (лес, горы, реки, поля и т. д.), преодолевая различные препятствия (например, строят шалаш в лесу) | Игра в цифровой среде, в которой дети стремятся контролировать окружающую среду, например, создавая виртуальный мир |
| 10 | Предметная игра (object play) | Манипулирование | Игра, в которой дети исследуют объекты с помощью осязания и зрения | Цифровая игра, в которой дети исследуют виртуальные объекты посредством экрана или мыши. Они могут играть с виртуальными объектами |

| № | Тип игры, по Б. Хьюзу | Аналог в отечественной психологии (по Е.О. Смирновой) | Описание типа игры у Б. Хьюза | Адаптация к цифровой игре (по Дж. Марш) |
|----|---|--|---|---|
| 11 | Игра-рекапитуляция (recapitulative play) | Аналогов нет | Игра, в которой дети совершают действия, характерные для животных или древних людей (игра с огнем, ножами, сбор растений, смена внешнего вида с использованием масок, раскрашивание тела и т. д.) | Цифровая игра, в которой дети могут изучать или воспроизводить в виртуальном пространстве действия, характерные для животных или древних людей (игра с огнем, ножами, сбор растений, смена внешнего вида с использованием масок, раскрашивание тела и т. д.) |
| 12 | Ролевая игра (role play) | Почти соответствует ролевой игре | Игра, в которой дети могут взять на себя роль других людей и персонажей (врача, водителя, учителя и т. д.) | Цифровая игра, в которой дети могут взять на себя роль других людей и персонажей (врача, водителя, учителя и т. д.). В данном типе игры могут использоваться виртуальные персонажи или дети могут сами участвовать в игре онлайн |
| 13 | Игра без правил (возня) (rough and tumble play) | Аналогов нет | Дети находятся в физическом контакте во время игры (толкание, удары и т. д.), но этот физический контакт не является проявлением насилия или агрессии | Виртуальная игра без правил имеет место, когда виртуальные фигурки игроков касаются друг друга (например, наткываясь друг на друга) |
| 14 | Социальная игра (social play) | Фактически совпадает с социальным общением со сверстниками | Игра, в ходе которой конструируются и применяются правила социального взаимодействия: дети учатся управлять, конкурировать, соревноваться, помогать и пр. | Игра в цифровой среде, в ходе которой разрабатываются и используются правила социального взаимодействия |
| 15 | Социально-драматическая игра (social-dramatic play) | Вариант сюжетно-ролевой игры | Разыгрывание игровых сценариев, основанных на повседневном личном опыте (поход в магазин, поход к врачу и т. д.) | Разыгрывание реальных сценариев, основанных на личном опыте, в цифровой среде (например, игра в повседневную домашнюю жизнь, поход по магазинам). Этот тип игры может разворачиваться через взаимодействие с виртуальными персонажами или с помощью воображения, когда виртуальный персонаж цифровой игры участвует в традиционной игре детей |
| 16 | Символическая игра (symbolic play) | Используется при сюжетно-ролевой игре | Возникает, когда дети используют какой-либо предмет для обозначения другого предмета, например, палка превращается в лошадь | Дети используют один виртуальный объект для обозначения другого виртуального объекта (например, ботинок игрока становится палочкой) |

которую определяет как «...игру, в которой дети соревнуются, противостоят и/или нарушают принятые нормы, правила и установленные ограничения, как в цифровом, так и в нецифровом пространстве» [23, с. 9]. В качестве примера Дж. Марш приводит наблюдение за цифровой игрой, в которой ребенок использовал приложение, предполагающее перемещение блоков с буквами алфавита на одну линию так, чтобы получилось слово. Ребенок не стал следовать известным ему правилам игры, перенес блок с буквой в верхнюю часть экрана и, когда тот исчез, воскликнул: «Ку-ку!». Таким образом, о трансгрессивной игре можно говорить в тех случаях, когда дети пытаются использовать в процессе игровой деятельности те функции, которые не были заложены производителем приложения (разработчиками программного обеспечения).

Таким образом, исследование Дж. Марш показало, что типологии традиционной игры, в частности

типология Б. Хьюза, могут применяться к цифровой игре с соответствующей адаптацией. Применение традиционных классификаций игровой деятельности к цифровой игре представляется нам значительно более перспективным по сравнению с переложением на нее классификаций для компьютерных игр. В то же время необходимо понимать, что в случае их применения такие классификации нуждаются в доработке и адаптации.

Вместо заключения

Проблема выделения типов цифровой игры является одним из актуальных вызовов для современной психолого-педагогической науки. Решение данной задачи связано, с одной стороны, с разработкой представлений о цифровой игре как о специфическом

типе игровой деятельности. С другой стороны, оно предполагает переосмысление существующих подходов к классификации игры, их адаптацию к игровому взаимодействию детей в условиях смешанной реальности.

На данный момент в рамках культурно-исторической научной школы типологизация цифровой игры еще не оформилась как самостоятельная исследовательская задача. На наш взгляд, перспективы выделения типов цифровой игры на основе идей Л.С. Выготского и его последователей связаны с анализом своеобразия мнимой ситуации, возникающей в условиях взаимодействия ребенка с реальными и виртуальными объектами в ходе игрового процесса. Можно также предположить, что, как и любой другой вид

игровой деятельности, цифровая игра имеет свою структуру и динамику, которые обусловлены возрастом ребенка, уровнем его цифровых компетенций и общих игровых навыков. Без изучения цифровой игры невозможно говорить о своеобразии социальной ситуации развития современного ребенка, особенностях формирования его высших психических функций и процессов.

Выделение типов цифровой игры на основе идей культурно-исторической научной школы имеет принципиальное значение для проектирования развивающих детско-взрослых сообществ и организации взаимодействия детей с различными видами цифрового контента в раннем, дошкольном и младшем школьном возрасте.

Литература

1. Бейтсон Г. Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии. М.: Смысл, 2000. 476 с.
2. Богачёва Н.В., Войскунский А.Е. Разнообразие психологической специфики геймеров и проблема классификации компьютерных игр в психологии // Информационное общество: образование, наука, культура и технологии будущего: сб. науч. статей. Вып. 2 (Труды XXI Международной объединенной конференции «Интернет и современное общество, IMS-2018», Санкт-Петербург, 30 мая–2 июня 2018 г.) / Под ред. А.Е. Войскунского. СПб.: Университет ИТМО, 2018. 336 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Смысл, Эксмо, 2004. 512 с.
4. Кравцова Е. Е. Психология игры. М.: Левъ, 2017. 184 с.
5. Кутляев Т.Х. Жанровая типология компьютерных игр: автореф. дисс. ... канд. культурологи. М.: 2014. 25 с.
6. Кыштымова И.М., Тимофеев С.Б. Психологическая модель компьютерных игр // Социальная психология и общество. 2019. Том 10. № 4. С. 160–174. DOI:10.17759/sps.2019100411
7. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Как играть с ребенком. М.: Педагогика, 1990. 160 с.
8. Новосёлова С.Л. О новой классификации детских игр // Дошкольное воспитание. 1997. № 3. С. 84–87.
9. 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:10.17759/chp.2022180303
10. Смирнова Е.О. Детская психология. М.: Гуманитарный изд. центр «ВЛАДОС», 2006. 366 с.
11. Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании // Психологическая наука и образование. 2013. № 5. С. 92–98.
12. Смирнова Е.О. Типология игры в отечественной и зарубежной литературе // Современная зарубежная психология. 2014. № 4. С. 5–18.
13. Смирнова Е.О., Радаева Р.Е. Психологические особенности компьютерных игр: новый контекст детской субкультуры // Образование и информационная культура. Социологические аспекты / Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2000. 462 с.

References

1. Beitson G. Ekologiya razuma. Izbrannye stat'i po antropologii, psikiatrii i epistemologii [Ecology of the Mind. Selected Articles on Anthropology, Psychiatry and Epistemology]. Moscow: Smysl, 2000. 476 p. (In Russ.).
2. Bogacheva N.V., Voiskunskii A.E. Raznoobrazie psikhologicheskoi spetsifiki geimerov i problema klassifikatsii komp'yuternykh igr v psikhologii [Diversity of Psychological Specificity of Gamers and the Problem of Classification of Computer Games in Psychology]. In Voiskunskii A.E. (ed.), *Informatsionnoe obshchestvo: obrazovanie, nauka, kul'tura i tekhnologii budushchego. Vypusk 2 (Trudy XXI Mezhdunarodnoi ob"edinennoi konferentsii «Internet i sovremennoe obshchestvo, IMS-2018, Sankt-Peterburg, 30 maya – 2 iyunya 2018 g. Sbornik nauchnykh statei) [Information society: education, science, culture and technologies of the future. Issue 2 (Proceedings of the XXI International Joint Conference "Internet and Modern Society, IMS-2018, St. Petersburg, May 30 – June 2, 2018 Collection of scientific articles)]*. St. Petersburg: Universitet ITMO, 2018. 336 p. (In Russ.).
3. Vygotskii L.S. Psikhologiya razvitiya rebenka [Psychology of Child Development]. Moscow: Smysl, Eksmo, 2004. 512 p. (In Russ.).
4. Kravtsova E. E. Psikhologiya igry [Psychology of Play]. Moscow: «Lev», 2017. 184 p. (In Russ.).
5. Kutlaliyev T.Kh. Zhanrovaya tipologiya komp'yuternykh igr. Avtoref. diss. kand. kul'turologi. [Genre Typology of Computer Games. Ph. D. (Cultural Studies) Thesis]. Moscow: 2014. 25 p. (In Russ.).
6. Kyshtymova I.M., Timofeev S.B. Psikhologicheskaya model' komp'yuternykh igr [Psychological model of computer games]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social psychology and society*, 2019. Vol 10, no. 4, pp. 160–174. DOI:10.17759/sps.2019100411 (In Russ.).
7. Mikhailenko N.Ya., Korotkova N.A. Kak igrat' s rebenkom [How to play with a child]. Moscow: Pedagogika, 1990. 160 p. (In Russ.).
8. Novoselova S.L. O novoi klassifikatsii detskikh igr [On the issue of a new Classification of Children's Play]. *Doshkol'noe vospitanie [Preschool education]*, 1997, no. 3, pp. 84–87. (In Russ.).
9. Rubtsova O.V., Salomatova O.V. Detskaya igra v usloviyakh tsifrovoi transformatsii: kul'turno-istoricheskiy kontekst (Chast' 1) [Child's Play in the Context of Digital Transformation: Cultural-Historical Perspective (Part One)].

14. Солдатова Г.В., Теславская О.И. Видеоигры в фокусе науки // Дети в информационном обществе. 2017. № 2. С. 24–35.
15. 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: 10.17759/chp.2022180302
16. Трифонова Е.В. Режиссерские игры дошкольников. Часть 1. Организация в условиях детского сада. М.: Национальный книжный центр, 2016. 256 с.
17. Шмелев А.Г. Мир поправимых ошибок // Компьютерные игры. Обучение и психологическая разгрузка. М.: Знание, 1988. С. 16–84.
18. Bartle R. Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs [Электронный ресурс] // The Journal of Virtual Environments. 1996. Vol. 1. № 1. URL: <https://mud.co.uk/richard/hcds.htm> (дата обращения: 22.11.2022).
19. Bulgarelli D., Bianquin N. Conceptual Review of Play // Play development in children with disabilities / S. Besio, D. Bulgarelli, V. Stancheva-Popkostadinova (eds.). Warsaw: De Gruyter Open, 2016. P. 58–70.
20. Goodson B., Bronson M. Which toy for which child: A Consumer's Guide for Selecting Suitable Toys, Technical Report. Washington: U.S. Consumer Product Safety Commission, 1997. 31 p.
21. Hughes B. A Playworker's Taxonomy of Play Types. London: PlayLink, 2002. 45 p.
22. Hughes F.P. Children, Play, and Development. New York: SAGE Publications, 2009. 384 p.
23. Marsh J., Plowman L., Yamada-Rice D., Bishop J., Scott F. Digital play: a new classification // Early Years. 2016. Vol. 36. № 3. P. 242–253. DOI:10.1080/09575146.2016.1167675
24. Mellou E. Play Theories: A contemporary review // Early Child Development and Care. 1994. Vol. 102. № 1. P. 91–100. DOI:10.1080/0300443941020107
25. Parten M. B., Mildred J. Social play among preschool children // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1932. № 27. P. 243–69.
26. Piaget J. Play, Dreams & Imitation in Childhood. New York: WW Norton & Company, 1962. 308 p.
27. Stagnitti K. Understanding play: The implications for play assessment // Australian Occupational Therapy Journal. 2004. Vol. 51. № 1. P. 3–12. DOI:10.1046/j.1440-1630.2003.00387.x
28. Takata N. Play as a prescription // Play as exploratory learning / M. Reilly (ed.). Beverly Hills, CA: Sage Publication, 1974. P. 209–246.
29. Veraksa N., Samuelsson I.P. Piaget and Vygotsky in XXI century: Discourse in Early Childhood Education. Heidelberg: Springer, 2022. 206 p. DOI:10.1007/978-3-031-05747-2
30. 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
- Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 22–31. DOI:10.17759/chp.2022180303. (In Russ.).
10. Smirnova E.O. Detskaya psikhologiya [Child psychology]. Moscow: Gumanitarnyi izdatel'skii Tsentr VLADOS, 2006. 366 p. (In Russ.).
11. Smirnova E.O. Igra v sovremennom doskol'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. Tipologiya igry v otechestvennoi i zarubezhnoi literature [Typology of the Play in Domestic and Foreign Literature]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2014, no. 4, pp. 5–18. (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. Soldatova G.V., Teslavskaya O.I. Videoigry v fokuse nauki [Video games in the focus of science]. *Deti v informacionnom obshchestve [Children in the information society]*, 2017, no. 2, pp. 24–35. (In Russ.).
15. Tokarchuk Yu.A. Syuzhetno-rovlevaya igra v fokuse kul'turno-istoricheskoi nauchnoi shkoly: razvivaya idei L.S. Vygotskogo [Role Play in the Focus of the Cultural-Historical Scientific School: Developing the Ideas of L.S. Vygotsky]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 13–21. DOI: 10.17759/chp.2022180302 (In Russ.).
16. Trifonova E.V. Rezhisserskie igry doskol'nikov. Chast' 1. Organizatsiya v usloviyakh detskogo sada [Make-believe play of preschoolers. Part 1. Organization in a kindergarten]. Moscow: Natsional'nyi knizhnyi tsentr, 2016. 256 p. (In Russ.).
17. Shmelev A.G. Mir popravimykh oshibok [The world of correctable mistakes]. *Komp'yuternye igry. Obuchenie i psikhologicheskaya razgruzka [Computer games. Training and psychological unloading]*. Moscow: Znanie, 1988, pp. 16–84. (In Russ.).
18. Bartle R. Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs [Elektronnyi resurs]. *The Journal of Virtual Environments*, 1996. Vol. 1, no. 1. Available at: <https://mud.co.uk/richard/hcds.htm> (Accessed 22.11.2022).
19. Bulgarelli D., Bianquin N. Conceptual Review of Play. Play development in children with disabilities. In Besio S., Bulgarelli D., Stancheva-Popkostadinova V. (eds.). *Play development in children with disabilities*. Warsaw: De Gruyter Open, 2016, pp. 58–70.
20. Goodson B., Bronson M. Which toy for which child: A Consumer's Guide for Selecting Suitable Toys, Technical Report. Washington: U.S. Consumer Product Safety Commission, 1997. 31 p.
21. Hughes B. A Playworker's Taxonomy of Play Types. London: PlayLink, 2002. 45 p.
22. Hughes F.P. Children, Play, and Development. New York: SAGE Publications, 2009. 384 p.
23. Marsh J., Plowman L., Yamada-Rice D., Bishop J., Scott F. Digital play: a new classification. *Early Years*, 2016. Vol. 36, no. 3, pp. 242–253. DOI:10.1080/09575146.2016.1167675

24. Mellou E. Play Theories: A contemporary review. *Early Child Development and Care*, 1994. Vol. 102, no. 1, pp. 91–100. DOI:10.1080/0300443941020107
25. Parten M. B., Mildred J. Social play among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1932, no. 27, pp. 243–69.
26. Piaget J. *Play, Dreams & Imitation in Childhood*. New York: WW Norton & Company, 1962. 308 p.
27. Stagnitti K. Understanding play: The implications for play assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 2004. Vol. 51, no. 1, pp. 3–12. DOI:10.1046/j.1440-1630.2003.00387.x
28. Takata N. Play as a prescription. In Reilly M. (ed.) *Play as exploratory learning*. Beverly Hills, CA: Sage Publication, 1974, pp. 209–246.
29. Veraksa N., Samuelsson I.P. Piaget and Vygotsky in XXI century: Discourse in Early Childhood Education. Heidelberg: Springer, 2022. 206 p. DOI:10.1007/978-3-031-05747-2.
30. 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

Информация об авторах

Рубцова Ольга Витальевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Возрастная психология имени проф. Л.Ф. Обуковой» 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, Department of Developmental Psychology named after L.Ph. Obukhova, Faculty of Educational Psychology, Head of 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, 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 24.11.2022

Принята в печать 08.12.2022

Received 24.11.2022

Accepted 08.12.2022

Я-реальное и Я-виртуальное: идентификационные матрицы подростков и взрослых

Г.У. Солдатова

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

С.В. Чигарькова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7473-9025>, e-mail: chigars@gmail.com

С.Н. Илюхина

Фонд Развития Интернет, г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6690-7882>, e-mail: svetla.iluhina@gmail.com

Понимание векторов формирования идентичности в условиях взаимодействия традиционной и цифровой социализации, особенно у подрастающего поколения, представляет интерес для прогнозирования зон возможностей и рисков изменяющегося общества. Цель работы – сравнительный анализ особенностей идентичности и ее структуры у подростков и родителей в онлайн и офлайне. Выборку исследования составили 396 подростков от 14 до 17 лет и 411 родителей подростков этого возраста. Для оценки реальной и виртуальной идентичности использовалась методика «Кто я?». Полученные результаты показывают, что идентификационные онлайн- и офлайн-матрицы подростков и родителей различаются между собой по ряду параметров. У подростков категории «Социальное Я» и «Личностное Я» выступают в онлайн как равновеликие, а в офлайне растет значимость социального Я. У родителей в двух мирах безусловно доминирует социальное Я. В качестве ведущей подкатегории в социальном Я онлайн у подростков и родителей выступает цифровая идентичность. Для родителей характерен менее насыщенный образ Я в виртуальном пространстве по сравнению и с подростками, и с собственным образом реального Я. Я-виртуальное и Я-реальное не противостоят друг другу, а активно взаимодействуют по принципу взаимного дополнения; при этом у подростков и родителей они содержательно значительно различаются и конструируются разными способами. По сравнению с родителями подростки формируют более целостный образ Я онлайн и офлайн, что позволяет им в большей степени осваивать адаптивные стратегии смешанной конвергентной реальности, которые в ретроспективе оказываются преадаптивными и определяют более высокую готовность новых поколений к изменениям.

Ключевые слова: цифровая социализация, Я-реальное, Я-виртуальное, социальное Я, личностное Я, цифровая идентичность, реальная идентичность, расширенная личность, подростки, родители.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда, проект № 18-18-00365 «Цифровая социализация в культурно-исторической перспективе: внутр поколенческий и межпоколенческий анализ».

Для цитаты: Солдатова Г.У., Чигарькова С.В., Илюхина С.Н. Я-реальное и Я-виртуальное: идентификационные матрицы подростков и взрослых // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 4. С. 27–37. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180403>

Real-Self and Virtual-Self: Identity Matrices of Adolescents and Adults

Galina U. Soldatova

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

Svetlana V. Chigarkova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7473-9025>, e-mail: chigars@gmail.com

Svetlana N. Ilyukhina

Foundation for Internet Development, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6690-7882>, e-mail: svetla.iluhina@gmail.com

Understanding the trajectories of identity formation in response to the interplay between traditional and digital socialization, especially among the younger generation, is interesting for predicting the areas of opportunity and risks of a changing society. The aim of the study is to carry out a comparative analysis of the specific aspects of online and offline identities and their structure in adolescents and parents. The study sample comprised 396 adolescents aged 14 to 17 and 411 parents of adolescents of this age. The ‘Who Am I’ method was used to assess real and virtual identities. The results show that the online and offline identity matrices of adolescents and parents differ from each other in a number of parameters. For adolescents, the categories of the “Social Self” and “Personal Self” appear online as equal, while offline the importance of the social Self increases. For parents, the social Self definitely dominates in the two worlds. For adolescents and parents, digital identity is the leading subcategory in the online social Self. Parents are characterized by a less rich Self-image in the virtual space compared to both adolescents and their own image of the real Self. The virtual Self and the real Self do not oppose each other but actively interact on the principle of mutual complementation. Meanwhile, for adolescents and parents they differ significantly in content and are constructed in different ways. Compared to parents, adolescents develop a more holistic Self-image online and offline, which allows them to master adaptive strategies of mixed convergent reality better, and in retrospect the strategies prove to be pre-adaptive and determine a higher readiness of new generations to change.

Keywords: digital socialization, real-self, virtual-self, social self, personal self, digital identity, real identity, extended personality, adolescents, parents.

Funding. The study is funded by the Russian Science Foundation, Project No. 18-18-00365 “Digital socialization in the cultural-historical perspective: intragenerational and intergenerational analysis”.

For citation: Soldatova G.U., Chigarkova S.V., Ilyukhina S.N. Real Self and Virtual Self: Identity Matrices of Adolescents and Adults. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 4, pp. 27–37. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180403>

Введение

Вызовы постоянно меняющегося современного мира, в том числе определяемые возрастанием роли цифровых технологий, ставят вопрос об особенностях формирования идентичности, в первую очередь у подростков, для которых данный процесс наиболее важен в силу как возрастных характеристик, так и высокой активности в Сети. Идентичность выполняет ряд функций, связанных с ориентацией в мире и его структурированием, ценностной навигацией и экзистенциальной наполненностью, придает целостность, непрерывность и определенность личности, обеспечивая регуляцию поведения через дифференциацию с различными социальными сообществами и солидаризацию со значимыми группами. Анализ

векторов формирования идентичности у разных поколений в условиях взаимодействия традиционной и цифровой социализации позволит лучше понять возможные психологические трансформации современного человека в ситуации конвергенции онлайн- и офлайн-миров.

О сложном многоуровневом устройстве идентичности писал Э. Эриксон, уделяя особое внимание процессу ее выстраивания в ходе психосоциального развития личности и подчеркивая социальный уровень ее отражения через солидарность человека с групповыми идеалами, самокатегоризацию себя в мире и построение самостождественного и согласованного Я [13]. С. Московичи ввел понятие идентификационной матрицы, как категориальной сетки, в которой сосуществуют множество идентичностей, сконструи-

рованных в процессе взаимодействия групп и индивидов на основе связей и различий [7]. Г. Тэддфел и Дж. Тернер рассматривали социальную идентичность как часть Я-концепции, формирующуюся в результате процессов категоризации и социального сравнения, определяющих групповую принадлежность и помещающих индивида в систему координат «свой—чужие» [17]. В теории социальной идентичности разграничивается социальная идентичность (результат идентификации через членство в группе) и личностная идентичность (идентификация через уникальные личностные черты и особенности), которые интегрированы в качестве индивидуальной позиции в социальной системе. Идентичность выстраивается в иерархию от наиболее важных до наименее значимых категорий и в рамках временной перспективы из прошлого в будущее [16].

Исследования идентичности в цифровой среде сосредоточены прежде всего на расширении возможностей экспериментировать с самоконструированием в виртуальном социальном пространстве, на поиске новых границ и личностных самокатегоризаций, создании новых образов себя, отличных от Я-реального [5]. В первых работах, связанных с этой темой, виртуальная идентичность рассматривалась как одна из форм реализации «идеального Я» в ситуации кризиса идентификации и неудовлетворенности, приводящего к «размыванию» и искажению самосознания [18; 19]. В вопросе о месте цифровой идентичности в самосознании личности исследователи зачастую склонялись к ее анализу как аспекту реальной идентичности, как одной из ее проекций в виртуальный мир [4]. Более поздние работы были сфокусированы уже не только на размытости и множественности цифровой идентичности, но и на ее возможности быть устойчивой формой построения и самопрезентации личности в реальном мире [1; 9].

Ряд работ, посвященных теоретическим и эмпирическим исследованиям в контексте культурно-исторической парадигмы цифровой социальности и смешанной реальности, как ключевых характеристик цифровой социализации [10; 11], позволяют предположить еще одну траекторию трансформации идентичности в условиях цифровизации повседневности. Рост значимости различных цифровых социокультурных практик и онлайн-пространств их реализации способствует выстраиванию целостной гибридной идентичности, сложным образом совмещающей характеристики, условно относящиеся к виртуальному и реальному мирам, а в современном контексте представляющих атрибуты смешанной (конвергентной) реальности.

Несмотря на множество исследований идентичности подростков и молодежи, эмпирические работы, посвященные изучению соотношения реального и виртуального в их идентичности, только начинают появляться [8], а работ, фокусирующихся на межпоколенческих сравнениях идентичности, насколько нам известно, пока не появилось. Таким образом, **цель** нашей работы — сравнительный анализ особенностей идентичности и ее структуры у подростков и

родителей в онлайн и офлайн. В качестве **гипотез** были выдвинуты следующие.

1. В структуре идентичности в реальном мире, по сравнению с виртуальным, как у родителей, так и у подростков будут доминировать самоописания, относящиеся к социальному Я.

2. Для подростков будут более характерны самоописания через индивидуальные личностные характеристики, а для родителей — через социальную принадлежность.

3. Часть самоописаний в реальном и виртуальном мирах и у подростков, и у родителей будет совпадать, что может рассматриваться как один из индикаторов идентичности смешанной реальности.

4. Для родителей будет характерен перенос социальных статусов из реального мира в виртуальный.

5. Для подростков будет характерен перенос самоописаний, как из реального мира в виртуальный, так и наоборот.

Методы и процедура исследования

Выборку исследования составили 396 подростков от 14 до 17 лет (182 мальчика и 192 девочки, 45,9% и 48,5% соответственно, 22 респондента не указали пол — 5,6%) и 411 родителей от 28 до 57 лет ($M=41$, 70 мужчин и 334 женщины, 17% и 81,3% соответственно, 7 респондентов не указали пол — 1,7%). В выборку вошли респонденты из Волгограда (15,6%), Петропавловска-Камчатский (15,7%), Новосибирска (13,4%), Москвы и Подмосковья (24,5%), Махачкалы (15,2%) и Екатеринбурга (15,6%).

Для оценки реальной и виртуальной идентичности использовалась методика «Кто я?» [6]. Респондентам предлагалась инструкция: «Пожалуйста, подумайте и дайте по 5 ответов на каждый из двух вопросов: «Кто я в Интернете?» и «Кто я в реальной жизни?».

Обработка полученных данных производилась с помощью качественного контент-анализа при участии восьми экспертов на нескольких этапах (первичная кодировка, согласование с двумя экспертами категорий, проверка пятью экспертами правомерности распределения самоописаний по категориям, частотный анализ).

Данные обрабатывались в программе SPSS Statistics 20.0 с использованием критерия χ^2 Пирсона.

Результаты

Социальное Я в реальной и виртуальной идентичности подростков и родителей. На основании проведенного контент-анализа все самоописания были разделены на две категории: «Социальное Я» и «Личностное Я». В рамках общей категории «Социальное Я» был выделен ряд подкатегорий: общечеловеческая идентичность («человек», «обычный человек»), профессиональная идентичность («сотрудник», «работник»), учебная идентичность («школьник»), семейная идентичность («сын», «мама»), принадлежность к группам по инте-

ресам («меломан», «ролевик»), половая и возрастная идентичность («девочка», «подросток»), религиозная идентичность («мусульманин»), гражданская и региональная идентичность («гражданин»), этническая идентичность («русская»), экономическая идентичность («потребитель»). Отдельно помимо представленных категорий была выделена цифровая идентичность, включавшая описания себя как онлайн-пользователя, потребителя, создателя и модератора контента.

Для подростков в реальном и виртуальном мирах важна общечеловеческая и «дружеская» идентичности. В онлайн у них, по сравнению с родителями, существенно снижается значение учебной и семейной идентичности. У родителей и в реальной, и в виртуальной идентичности доминирует семейная принадлежность. Также для них важны принадлежность к группе друзей и профессиональная идентичность, которые одинаково представлены и онлайн, и офлайн. Половозрастная, религиозная, гражданская и региональная, этническая, экономическая идентичность, а также принадлежность к группам по интересам наименее распространены в обеих группах, как в реальном мире, так и онлайн (рис. 1).

Оценивая себя в виртуальном мире, практически каждый третий подросток и родитель используют самоописания, связанные с цифровой идентичностью. При анализе внутри данной категории родители чаще описывают себя как пользователей (49%) («юзер») и потребителей контента (40%) («подписчик», «зритель», «ищущий что-то новое»). По сравнению с родителями, для подростков, помимо пользователей (35%) и потребителей контента (27%), характерна идентификация себя с геймерами (17% подростки, 4,1% родители) («игрок», «геймер», «дотер»), а также с создателями и модераторами контента (21% подростки, 7,6% родители) («блогер», «ютубер», «мемодел»). В реальной идентичности также появляются самоописания, связанные с цифровыми характеристиками: у одного взрослого («пользователь») и девяти подростков («пользователь», «дотер»).

Личностное Я в реальной и виртуальной идентичности подростков и родителей. В категории «Личностное Я» было выделено несколько подкатегорий самоописаний: различные ролевые характеристики, черты характера и стили поведения («ответственный», «добрая», «лидер»), разделенные в некотором



■ Подростки – Виртуальная идентичность ■ Подростки – Реальная идентичность
■ Родители – Виртуальная идентичность ■ Родители – Реальная идентичность

Рис. 1. Распределение по категориям социального Я у подростков и родителей в реальном и виртуальных мирах (% от общего количества категорий внутри социального Я)

смысле условно; самооценка внешности («красивая», «спортивная»); проблемная идентичность («неадекват», «изгой», «серая мышь»); ситуативные состояния («занята», «уставшая»); цифровые самоописания, куда были отнесены описания себя через мемы и героев попкультуры («орк», «рофлер», «наруто»), специфику анонимности онлайн-среды («аноним», «невидимка»), игнорирующую позицию по отношению к Сети («редкий гость», «меня там нет»). Рольевые характеристики включали самоописания через коммуникативные («собеседник», «общительный») и просоциальные («помощник», «советник», «отзывчивый») роли, статус популярности и собственной значимости («популярная», «клевая»), интеллектуально-творческие характеристики («творческая личность», «интеллектуал», «аналитик»), личностную уникальность («личность», «хороший человек») и метафорические описания («ломовая лошадь», «Обломов», «тигр»).

И в реальном, и в виртуальном мирах у каждого второго подростка и родителя на первый план выходит идентификация через рольевые характеристики (рис. 2). На втором месте оказываются черты характера и стили поведения: через них в реальном мире себя описывает каждый третий взрослый и подросток, в виртуальном — каждый пятый. Каждый седьмой подросток и родитель используют цифровые самоописания в рамках виртуального мира. У родителей они чаще связаны с анонимностью и игнорирующей позицией по отношению к Интернету, у подростков — с идентификацией с мемами и героями цифровой попкультуры. При этом в отличие от родителей некоторые подростки используют цифровые характеристики и в реальной идентичности. Идентификация через негативные самоописания (про-

блемная идентичность) или внешность встречается онлайн и офлайн у подростков в равной мере редко. При этом у родителей практически отсутствуют негативные самоописания в реальной жизни, но встречаются чаще, чем у подростков, в виртуальном мире.

Отдельно остановимся на наиболее распространенной подкатегории в самоописаниях личностного Я — рольевых характеристиках. Среди рольевых характеристик в виртуальной идентичности наиболее распространенной оказывается коммуникативная роль: из всех самоописаний, включенных в рольевые характеристики, чуть меньше половины у подростков (42%) и треть у взрослых (37%) относятся именно к этой подкатегории. При этом в реальной идентичности самоописания коммуникативных ролей встречаются реже: каждое третье у подростков (35%) и только каждое седьмое у родителей (14,5%). В рамках виртуальной идентичности каждое седьмое—восьмое описание рольевых характеристик у подростков связано с личностной уникальностью (13,3%), метафорическими самоописаниями (12,9%), интеллектуально-творческими характеристиками (12,9%), статусом популярности и собственной значимости (12,9%). Если частота использования последних двух категорий в реальной идентичности подростков практически не меняется (11,4 и 11,8% соответственно), то самоописания, связанные с личностной уникальностью, встречаются практически в 2 раза чаще (22,3%), так же как и просоциальные рольевые характеристики (11,4% против 6,4% в виртуальном мире). Для родителей в рамках виртуального пространства важны рольевые характеристики, связанные с интеллектуально-творческим потенциалом (18,4%), просоциальным поведением (14,3%), личностной уникальностью (13,3%), тогда

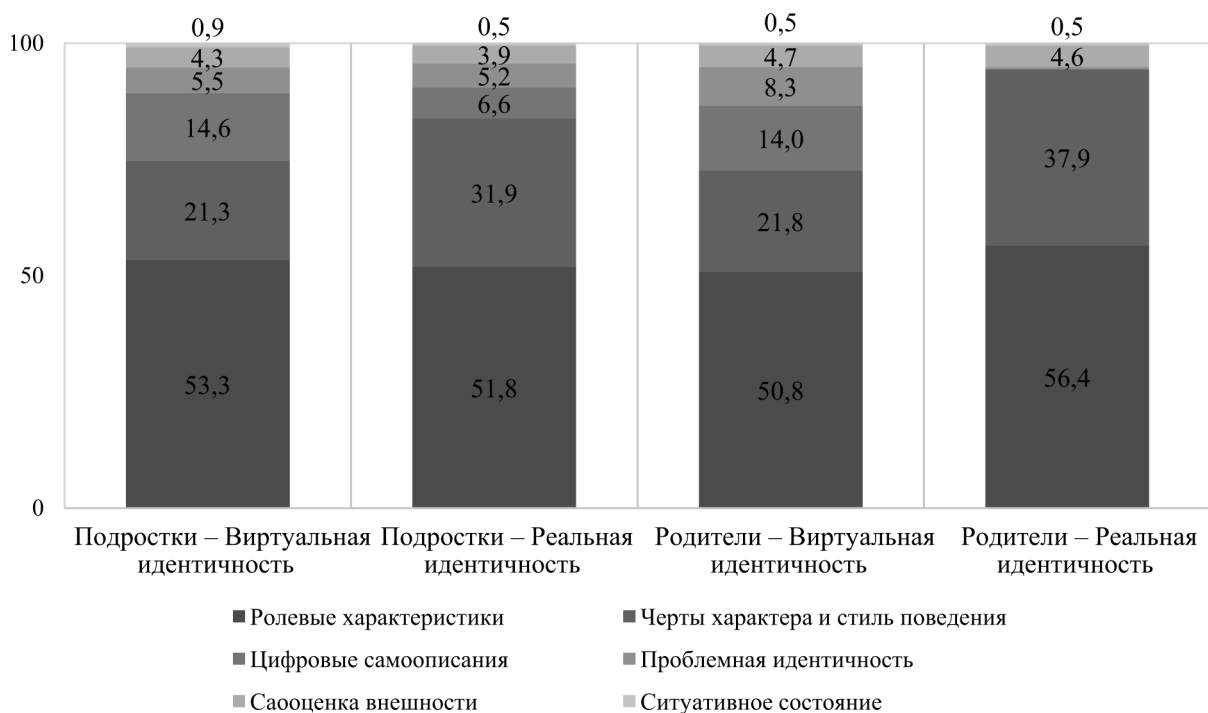


Рис. 2. Распределение по категориям личностного Я у подростков и родителей в реальном и виртуальных мирах (% от общего количества категорий внутри личностного Я)

как категории метафорических самоописаний (8,2%) и популярности (9,2%) встречаются реже. В реальной идентичности возрастает количество самоописаний через личностную уникальность (31,8%), занимающую первостепенное место в ролевых характеристиках, и просоциальные модели поведения (21,8%).

Реальная и виртуальная идентичности: соотношение ключевых категорий и «цифровых» характеристик. В виртуальной идентичности подростки в равной мере используют самоописания, относящиеся к категориям «Социальное Я» и «Личностное Я» (рис. 3). В реальной идентичности самоописания через социальные статусы и принадлежности встречаются несколько чаще. Для большинства родителей важнее самоописания через социальное Я, как в реальном, так и виртуальном мирах. В отличие от родителей подростки и в том, и в другом мире чаще используют цифровые характеристики в самоописаниях категории «Личностное Я», причем в реальном мире родители вообще их не используют. Анализ категории «Социальное Я» в виртуальной реальности показывает, что родители, наоборот, используют цифровые характеристики чаще подростков, но в первую очередь, описывая себя как пользователей и потребителей контента.

Дополнительные параметры оценки идентичности подростков и родителей: эмоциональная валентность, совпадение реальной и виртуальной идентичности, количество самоописаний. Все самоописания родителей и подростков были оценены экспертами и разделены на три группы в соответствии с наличием в них определенной эмоциональной направленности: позитивные (например, «хороший друг», «хорошая мама», «золотая работница»), нейтральные (например, «дочь», «сотрудник») и негативные (например, «тупой человек», «идиот»). Подростки и родители различаются по тому, насколько позитивно они видят себя в виртуальном ($\chi^2=44,96$; V Крамера=0,30; $p<0,01$) и реальном ($\chi^2=29,06$; V Крамера=0,23; $p<0,01$) мирах. Подавляющее большинство родителей и две трети подростков характеризуют себя в том и другом случае без эмоциональной окраски (нейтрально). Подростки в обоих мирах чаще описывают себя более позитивно, чем родители. Каждый третий подросток в виртуальном пространстве и каждый четвертый — в реальном оценивают себя позитивно, при этом данное различие является значимым ($\chi^2=54,12$; V Крамера=0,47; $p<0,01$). У родителей же более позитивным оказалось Я-реальное ($\chi^2=101,97$; V Крамера=0,63; $p<0,01$) (рис. 4).

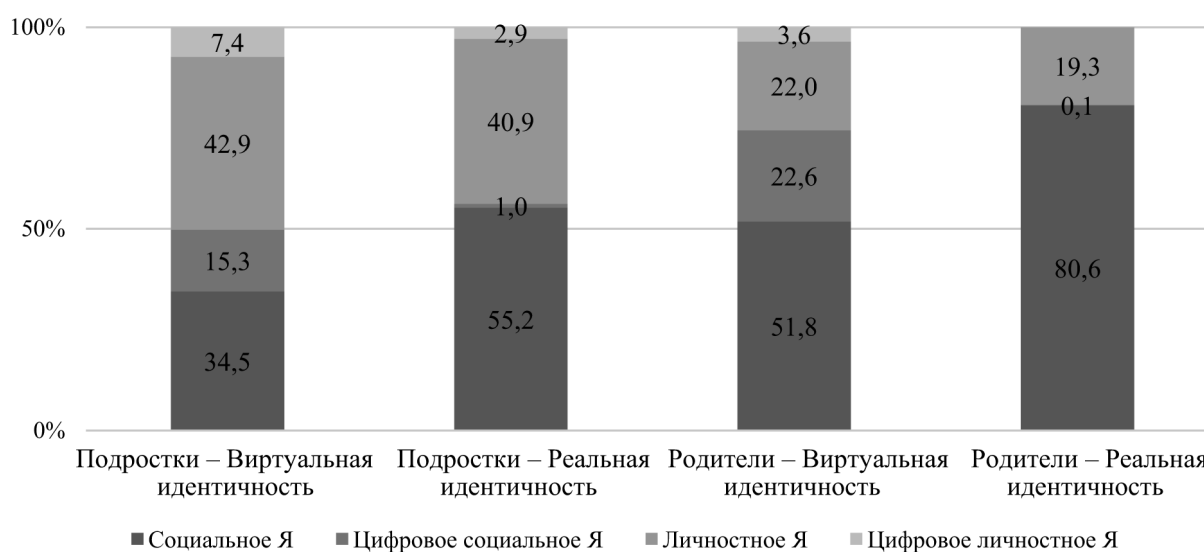


Рис. 3. Соотношение самоописаний категорий «Социальное Я» и «Личностное Я» и включенных в них цифровых характеристик в реальной и виртуальной идентичности подростков и родителей (% от общего количества самоописаний)

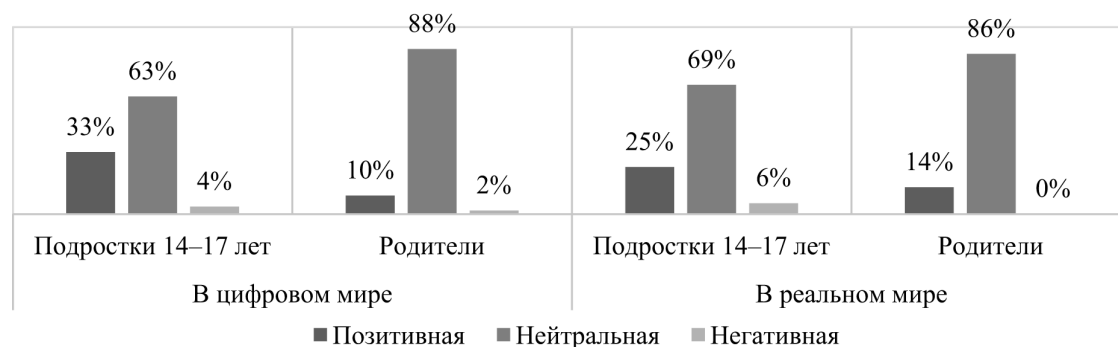


Рис. 4. Эмоциональная валентность самоописаний реальной и виртуальной идентичностей подростков и родителей

Количество совпадений самоописаний в реальном и виртуальном мирах у одного и того же респондента были оценены по 6-балльной шкале, где 0 баллов — ни одного самоописания не совпало, а 5 баллов — все самоописания Я-виртуального и Я-реального совпадают. И у детей, и у взрослых виртуальная и реальная идентичности сближаются: у трети подростков (33%) и родителей (33%) совпадают 4–5 самоописаний из 5 (рис. 5). При этом каждый пятый подросток и каждый четвертый родитель дали совершенно разные самоописания в реальном и виртуальном мирах. Статистически значимые различия между подростками и родителями по выделенному параметру совпадения реальной и виртуальной идентичности отсутствуют.

Также было выявлено количество самоописаний подростков и взрослых отдельно в реальном и виртуальном мирах (при максимуме в 5 самоописаний). Среднее количество самоописаний в цифровом мире ($\chi^2=17,67$; V Крамера=0,18; $p<0,01$) у подростков и родителей различается: подростки в среднем дают 3,4 характеристики, а родители — 3. В количестве самоописаний в реальном мире между подростками и родителями различий нет — в среднем 3,7 характеристики.

Обсуждение результатов

Социальное Я в идентификационных матрицах подростков и родителей. Идентификационные онлайн- и офлайн-матрицы подростков и родителей различаются между собой по ряду параметров. У подростков категории «Социальное Я» и «Личностное Я» выступают в онлайн как равновеликие, а в офлайне растет значимость социального Я. В то же время у родителей в двух мирах безусловно доминирует социальное Я, занимая в идентификационной офлайн-матрице больше 80% и немного меньше в онлайн. Эти различия в структуре идентичности могут определяться важным для подростков на данном возрастном этапе процессом конструирования Я-концепции и поиском баланса между растущей потребностью в социальной принадлежности, которая отражается в использовании самоописаний через различные социальные группы, и высоко актуализированной потреб-

ностью в автономности, неповторимости и исключительности, что выражается в самооценках в форме уникальных личностных и ролевых характеристик.

В качестве безусловно ведущей подкатегории в социальном Я онлайн у подростков выступает цифровая идентичность. Отметим, что уже в 2010 г. у подростков при описании своего «Я в Интернете» на первое место вышел тогда еще относительно новый вид социального Я — интернет-пользователь [12]. За цифровой идентичностью следуют общечеловеческая и «дружеская» идентичности. Эта тройка определяет основную онлайн-активность подростков, нацеленную на общее самоопределение и коммуникацию. Семейная и учебная идентичности значительно меньше выражены в онлайн по сравнению с их представленностью в Я-реальном. Эти идентификации, как важная основа традиционной социализации подростков, были более распространенными элементами образа реального Я подростка, не «перекочевывая» в цифровое социальное пространство. Возможно, таким образом цифровая среда становится для подростков пространством сепарации от значимых фигур (родителей и педагогов), где они предпочитают «взрослые роли».

Цифровая идентичность также и у родителей в онлайн выступает безусловно ведущей подкатегорией. И это несмотря на более характерную для них в целом идентификацию через различные социальные статусы и группы. Однако все эти статусы и принадлежности не выдерживают конкуренции с цифровой идентификацией, которая существенно перекрывает даже безусловно доминирующую у родителей в офлайне семейную принадлежность. Несмотря на то, что ее позиции в онлайн ослабели в три раза по сравнению с офлайн, где в категории «Социальное Я» она, безусловно, ведущая идентичность, это возможно одна из важных причин, позволяющая части родителей, для которых семья выходит на первый план во всех мирах, быть начеку и отслеживать своих детей в цифровых пространствах. Подкатегория «Цифровая идентичность» у подростков более дифференцирована, чем у родителей.

Отметим, что в рамках виртуальной идентичности доля цифровых характеристик в отношении общего

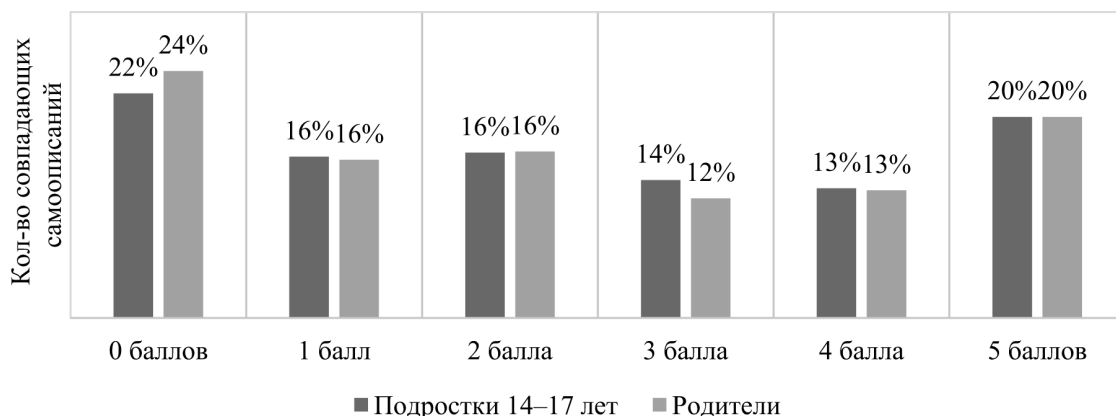


Рис. 5. Совпадение самоописаний в реальной и виртуальной идентичности у подростков и родителей

числа самоописаний у подростков меньше, чем у родителей. Это может объясняться тем, что подростки видят виртуальный мир как пространство реализации своей принадлежности к различным группам в рамках социального Я, а не только ограничиваются идентификацией с пользователями или потребителями контента. Это согласуется с представлениями о том, что Интернет как генеративная система, становясь неотъемлемой частью процессов создания смыслов и новых форм деятельности, связана с трансформацией индивидов и позволяет производить новые разнообразные формы идентичностей [2].

Личностное Я в идентификационных матрицах.

В онлайн, как у подростков, так и у родителей, больше самоописаний, связанных с категорией «Личностное Я». Учитывая доминирование в ней ролевых характеристик и опираясь на другие исследования сетевой идентичности [3; 4], можно утверждать, что виртуальное пространство позволяет проиграть более разнообразный репертуар ролей, дает больше возможностей экспериментировать с идентичностью. Ролевые характеристики и черты характера и у детей, и у взрослых — ведущие подкатегории личностного уровня идентичности.

Специфика цифровой социальности отражается в конструировании подростками в виртуальном пространстве образа Я через личностные характеристики, связанные с коммуникацией (принадлежность к группе друзей, коммуникативные роли). Можно предполагать, что виртуальная среда в первую очередь для подростков предоставляет больше возможностей для удовлетворения коммуникативных потребностей, потребностей принадлежности к референтной группе сверстников, экспериментирования с самопрезентацией. Кроме того, социальные сети дают возможность закрытой, публичной или промежуточной «сцены» для социальных и личностных характеристик за счет гибких настроек приватности [15]. Родители схожи с подростками в предпочтении коммуникативных ролей в виртуальном пространстве, что может относиться к общим характеристикам цифровой социальности.

В образе Я, в первую очередь виртуального, появляются особые характеристики, отражающие уникальные ролевые модели цифровой среды (пользователь, создатель и потребитель контента, геймер и т. д.). При этом так же, как и в подкатегории «цифровая идентичность» (социальное Я), для подростков и в личностном Я самоописания более разнообразны, чем у взрослых, что, например, отражается в широком спектре мемов как специфических артефактов цифровой социальности.

Реальная и цифровая личности в смешанной (конвергентной) реальности. Понять, как соотносятся реальная и цифровая личности в смешанной реальности нам позволил сравнительный анализ самоописаний в реальном и виртуальном мирах. В отличие от родителей у подростков самоописания более разнообразны по содержанию в обоих мирах, причем, оценивая себя в онлайн, подростки генерируют самоописания легче и больше. Для родителей

характерен менее насыщенный образ Я в виртуальном пространстве по сравнению как с подростками, так и с собственным образом реального Я. Вероятно, родители «упрощают» или «обедняют» свой образ в виртуальном мире. Для подрастающего поколения, воспринимающего онлайн как полноценное пространство для конструирования идентичности и формирования личности, Я-концепция в виртуальном мире оказывается не менее когнитивно сложной, чем в реальном. Еще одним подтверждением значимости виртуального пространства в процессе выстраивания идентичности может быть то, что подростки чаще родителей конструируют эмоционально позитивную идентичность в целом, что согласуется с данными о более оптимистичной картине мира у подрастающего поколения по сравнению со взрослыми [11]. При этом в виртуальном пространстве подростки дают больше позитивно окрашенных самоописаний, что подтверждает значимость и комфортность этой среды для них. Возможно, это определяется онлайн-возможностями самопрезентации и разнообразием коммуникативных пространств, а также другими «расширениями» и «достройками» личности, благодаря которым подростки могут ощущать себя увереннее и самостоятельнее [14]. Несмотря на доминирующий в ранних исследованиях дискурс о выстраивании образа «идеального Я» в цифровом пространстве в ответ на кризис реальной идентичности, в нашем исследовании самоописания в физическом мире у подростков оказываются также не менее позитивными, что в целом способствует выстраиванию комплексного положительного образа себя в смешанной реальности.

Полученные результаты свидетельствуют о новой траектории формирования Я, выражающейся не в построении альтернативной виртуальной идентичности, отличной или антагонистичной реальной, как это обозначалось в более ранних исследованиях [4], а в сближении реальной и виртуальной идентичности и, соответственно, цифровой и реальной личности. Об этом ярко свидетельствует совпадение трети всех самоописаний, как у детей, так и у взрослых в Я-реальном и Я-виртуальном. Данные по сближению цифровой и реальной личностей были уже получены в ряде исследований [14; 19]. Количество повторяющихся самоописаний в образе реального и виртуального Я, а также схожее распределение по численности социальных и личностных характеристик подростков свидетельствует в пользу конструирования целостного образа Я в конвергирующей реальности. Это согласуется с данными исследования подростков и молодежи, показывающими устойчивость воспроизводства характеристик (использования одних и тех же самоописаний) виртуального и реального Я у активных интернет-пользователей [8]. Конвергенция онлайн- и офлайн-миров, доказательства которой обнаружены нами при исследовании картины мира подростков и взрослых [11], может отражаться и в саморефлексии подростков в виртуальном пространстве, так же как и в реальном, в первую очередь, через идентификацию с человечеством, т. е. перенесении себя как биологиче-

ского вида и социальной единицы из реального мира в виртуальный, а не существования в нем в виде исключительно цифрового существа, например, аватара. Схожую картину мы видим и у взрослых, правда, скорее за счет проецирования своих характеристик из реального мира в виртуальный. Примеры же перехода цифровых характеристик из Я-виртуального в Я-реальное у подростков показывают намечающуюся тенденцию стирания границ между двумя мирами, когда целостная Я-концепция может формироваться на основе ролевых моделей, возникших изначально в цифровой среде. Таким образом, несмотря на обнаруженную в целом тенденцию к сближению офлайн- и онлайн-идентичностей, у подростков и родителей они содержательно значительно различаются и конструируются разными способами.

Заключение

Идентичность — важнейший результат социализации и ребенка, и взрослого, который меняется на каждом возрастном этапе; процесс формирования идентичности длится всю жизнь человека и определяется конкретно-исторической ситуацией. Это непрерывно эволюционирующая социально-психологическая конструкция. Наше исследование, помимо общей фиксации особенностей формирования идентичности в современном мире у разных поколений, позволило выделить следующие векторы этого процесса в контексте происходящей конвергенции реальностей современного мира.

Я-виртуальное и Я-реальное не противостоят друг другу, а активно взаимодействуют по принципу дополнения. Цифровое пространство выполняет специфические функции по формированию идентичности, создавая новые возможности для ее развития, особенно для подростков. У подростков цифровое пространство, яркое и мультимедийное, опосредованное знаками, графикой и видео — более «богатое» и относительно безопасное поле для их социального экспериментирования, предоставляющее широкие возможности для коммуникации, самоопределения, самопрезентации, поиска «своих», вовлеченности в эмоциональную близость. С одной стороны, перенос в киберпространство тех сторон реальной идентичности, которым сложно воплощаться в физическом мире, имеет важное значение с точки зрения построения цифровой идентичности. С другой стороны, формирование в цифровом пространстве системообразующих категорий человеческой идентичности, например, общечеловеческой, служит важной основой интеграции виртуальной идентичности с реальной. Так, в некотором смысле на выходе цифровая идентичность становится пересмотренной и отредактированной версией, созданной не столько для цифрового мира, сколько для мира конвергентной реальности.

Рост идентичности использования Интернета вплоть до гиперподключенности, когда цифровые устройства становятся практически постоянными спутниками современных людей, определяет каче-

ственные изменения восприятия окружающего мира и себя в нем человеком любого возраста. В данном исследовании представлены дополнительные аргументы безвозвратного перехода от автономизации онлайн- и офлайн-миров к их конвергенции. Она в значительной степени детерминирована взаимодействием традиционной и цифровой социализации и определяет важный вектор формирования Я-концепции — сближение цифровой и реальной личностей и формирование нового типа личности как гибридного образования, границы которого расширены за счет цифрового измерения. В гибридной личности в соответствии с методологическим принципом дополнительности цифровое расширение по отношению к достраиваемой человеческой сущности, формирующейся в физической реальности, становится неотъемлемой составляющей, без учета которой ее описание лишено смысла. Возможно, понимание особенностей гибридной личности позволит лучше управлять также и цифровой идентичностью, которая сегодня в меньшей степени находится под контролем человека.

Образ Я у современных подростков и родителей представляется более дифференцированным по сравнению с предыдущими поколениями: не только вследствие сочетания двух пока еще существенно различающихся компонентов — Я-реального и Я-виртуального, но и вследствие высокой дифференцированности Я-виртуального. Это свидетельствует о большем многообразии и сложности картины мира у современного человека и особых требованиях к процессам ее формирования, особенно с точки зрения интеграции все увеличивающегося числа разных составляющих, что особенно важно учитывать в процессе образования и воспитания подрастающего поколения. Кроме того, влияние виртуальной идентичности на целостный образ Я у подростков выражается в том, что сам баланс соотношения социального Я и личностного Я имеет тенденцию смещаться в пользу личностного Я, что может быть проявлением не только возрастной, но и поколенческой специфики. Возможно, идентификация через социальную принадлежность, т. е. через коллективную идентичность, доминировавшая в том или ином виде на протяжении истории человечества и особенно значимая в коллективистских культурах, может начать сдавать свои позиции самоопределению через личностные качества и роли. Это может быть результатом и цифровой социальности, поскольку распространение технологий стало одним из факторов изменения движущих сил развития общества, когда на первый план выходит взаимодействие, сотрудничество и конкуренция не социальных групп, а отдельных индивидов.

Таким образом, у подрастающего поколения по сравнению с родителями более активно формируется картина совмещенной реальности современного мира, где виртуальный мир не вытесняет реальность, а дополняет ее, что в целом выступает важнейшим фактором адаптации в современном информационном обществе. Значимость в виртуальной идентичности общечеловеческой подкатегории может быть еще

одним показателем переживания смешанной (конвергентной) реальности и постепенного изменения оценки цифровой среды от ее восприятия как изолированной особой вселенной к ее оценке как живого, интерактивного пространства и неотъемлемой части окружающего мира. В этом контексте по сравнению

с родителями подростки за счет активного «обживания» виртуального пространства в большей степени осваивают адаптивные стратегии смешанной реальности, которые в ретроспективе возможно оказываются преадаптивными и определяют более высокую готовность новых поколений к изменениям.

Литература

1. Асмолов А.Г., Асмолов Г.А. От Мы-медиа к Я-медиа: Трансформации идентичности в виртуальном мире // Вестник Московского университета. 2010. № 1. С. 3–21.
2. Асмолов А.Г., Асмолов Г.А. Интернет как генеративное пространство: историко-эволюционная перспектива // Вопросы психологии. 2019. № 4. С. 1–26.
3. Белинская Е.П., Гавриченко О. Самопрезентация в виртуальном пространстве: феноменология и закономерности // Психологические исследования. 2018. Том 11. № 60. С.12–22. DOI:10.54359/ps.v11i60.269
4. Войскунский А.Е. Психология и Интернет. М.: Акрополь, 2010. 439 с.
5. Жичкина А.Е., Белинская Е.П. Стратегии самопрезентации в Интернет и их связь с реальной идентичностью [Электронный ресурс] // Flogiston, 2004. URL: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/strategy> (дата обращения: 13.07.2022).
6. Кун М., Макпартленд Т. Эмпирическое исследование установок личности на себя // Современная зарубежная социальная психология / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. М.: Изд. МГУ, 1984.
7. Московичи С. Век толп: исторический трактат по психологии масс. М.: Академический проект, 2011. 396 с.
8. Перегудина В.А. Опыт исследования идентичности личности активных интернет-пользователей // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2021. Том 18. № 3. С. 127–144. DOI:10.17673/vsgtu-pps.2021.3.9
9. Славинская О.В. Феномен симулякризиса в интернет-коммуникации // Психологический журнал. 2012. № 1–2. С. 111–117.
10. Солдатова Г.У., Войскунский А.Е. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Том 18. № 3. С. 431–450. DOI:10.17323/1813-8918-2021-3-431-450
11. Солдатова Г.У., Чигарькова С.В., Илюхина С.Н. Представления о реальном и виртуальном пространствах как часть актуальной картины мира подростков и родителей в цифровом обществе: возможности адаптации // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2022. Том 12. Вып. 3. С. 226–248. DOI: 10.21638/spbu16.2022.301
12. Солдатова Г.У., Ярмина А.Н., Тежешникова О.Б. Особенности идентичности и социально-психологической адаптации участников буллинга и кибербуллинга // Академический вестник Академии социального управления. 2017. № 3. С. 38–50.
13. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Питер, 2019. 448 с.
14. Back M.D., Stopfer J.M., Vazire S., Gaddis S., Schmukle S.C., Egloff B., Gosling S.D. Facebook profiles reflect actual personality, not self-idealization // Psychological science. 2010. Vol. 21(3). P. 372–374.

References

1. Asmolv A.G., Asmolv G.A. Ot My-media k Ya-media: Transformatsii identichnosti v virtual'nom mire [From We-Media to Self-Media: Identity Transformations in the Virtual World]. *Vestnik Moskovskogo universiteta [Moscow University Psychology Bulletin]*, 2010, no. 1, pp. 3–21. (In Russ.).
2. Asmolv A.G., Asmolv G.A. Internet kak generativnoe prostranstvo: istoriko-evolyutsionnaya perspektiva [The Internet as a Generative Space: Historical and Evolutionary Perspective]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2019, no. 4, pp. 1–26. (In Russ.).
3. Belinskaya Y.P., Gavrichenko O. Samoprezentatsiya v virtual'nom prostranstve: fenomenologiya i zakonomernosti [Self-presentation in virtual space: phenomenology and regularities]. *Psikhologicheskiye issledovaniya [Psychological Studies]*, 2018. Vol. 11, no. 60, pp. 12–22. DOI:10.54359/ps.v11i60.269 (In Russ.).
4. Voyskunskiy A.Y. *Psikhologiya i Internet. [Psychology and the Internet]*, Moscow: Akropol', 2010. 439 p. (In Russ.).
5. Zhichkina A.E., Belinskaya E.P. Strategii samoprezentatsii v Internet i ikh svyaz' s real'noi identichnost'yu [Self-presentation strategies on the Internet and their connection with real identity]. Flogiston, 2004. Available at: https://cyberpsy.ru/articles/self-presentation_identity/ (Accessed 07.13.2022). (In Russ.).
6. Kun M., Makpartlend T. Empiricheskoye issledovaniye ustanovok lichnosti na sebya. [An empirical study of personality attitudes towards oneself]. In Andreyeva G.M. (ed.), *Sovremennaya zarubezhnaya sotsial'naya psikhologiya: Teksty [Modern Foreign Social Psychology]*. Moscow: Publ. MGU, 1984. (In Russ.).
7. Moskovichi S. Vek tolp: istoricheskiy traktat po psikhologii mass [Age of crowds: historical treatise on mass psychology]. Moscow: Akademicheskii proyekt, 2011. 396 p. (In Russ.).
8. Peregudina V.A. Experience in researching the identity of the personality of active Internet users. *Vestnik Samarskogo Gosudarstvennogo Tekhnicheskogo Universiteta. Seriya «Psikhologo-pedagogicheskiye nauki» [Bulletin of the Samara State Technical University. Series «Psychological science»]*, 2021. Vol. 18, no. 3, pp. 127–144. DOI:10.17673/vsgtu-pps.2021.3.9 (In Russ.).
9. Slavinskaya O.V. Fenomen simulyakrizatsii v internet-kommunikatsii [Concept of Simulacration in Internet Communication]. *Psikhologicheskiy zhurnal [Psychological journal]*, 2012, no. 1–2, pp. 111–117. (In Russ.).
10. Soldatova G.U., Voyskunskiy A.Y. Sotsial'no-kognitivnaya kontsepsiya tsifrovoi sotsializatsii: novaya ekosistema i sotsial'naya evolyutsiya psikhiki [Socio-Cognitive Concept of Digital Socialization: A New Ecosystem and Social Evolution of the Mind]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki [Psychological Journal of the Higher School of Economics]*, 2021. Vol. 18, no. 3, pp. 431–450. DOI:10.17323/1813-8918-2021-3-431-450 (In Russ.).
11. Soldatova G.U., Chigarkova S.V., Ilyukhina S.N. Predstavleniya o real'nom i virtual'nom prostranstvakh kak

15. Bozkurt A., Tu C.H. Digital identity formation: Socially being real and present on digital networks // *Educational Media International*. 2016. Vol. 53(3). P. 153–167.

16. Griffo R., Lemay E., Moreno A.H. Who Am I? Let Me Think: Assessing the Considered Self-Concept // *SAGE Open*. 2021. Vol. 11(1). P. 1–13. DOI:10.1177/21582440211004278

17. Tajfel H., Turner J.C. Social psychology of intergroup relations // *Annual review of psychology*. 1982. Vol. 33(1). P. 1–39.

18. Turkle S. *Constructing the self in a mediated world*. SAGE Publications, Inc, 1996. DOI:10.4135/9781483327488.n10

19. Young K.S. Internet Addiction: the emergence of a new clinical disorder // *CyberPsychology & Behavior, JAN*. 1998. Vol. 1(3). P. 237–244.

20. Zimmermann D., Wehler A., Kaspar K. Self-representation through avatars in digital environments // *Current Psychology*. 2022. P. 1–15. DOI:10.1007/s12144-022-03232-6

chast' aktual'noi kartiny mira podrostkov i roditelei v tsifrovom obshchestve: vozmozhnosti adaptatsii [Ideas about real and digital worlds as part of the current worldview of adolescents and parents in a digital society: possibilities for adaptation]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya* [Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology], 2022. Vol. 12, no. 3, 226–248. DOI: 10.21638/spbu16.2022.301 (In Russ.)

12. Soldatova G.U., Yarmina A.N., Temezhnikova O.B. Osobennosti identichnosti i sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii uchastnikov bullinga i kiberbullinga [Features of identity and socio-psychological adaptation of participants in bullying and cyberbullying]. *Akademicheskii vestnik Akademii sotsial'nogo upravleniya* [Academic Bulletin of the Academy of Social Management], 2017, no. 3, pp. 38–50. (In Russ.)

13. Erikson E. *Detstvo i obshchestvo* [Childhood and society]. Sankt-Peterburg: Piter, 2019. 448 p. (In Russ.)

14. Back M.D., Stopfer, J.M., Vazire, S., Gaddis, S., Schmukle, S.C., Egloff, B., Gosling, S.D. Facebook profiles reflect actual personality, not self-idealization. *Psychological science*, 2010. Vol. 21, no. 3, pp. 372–374.

15. Bozkurt A., Tu C.H. Digital identity formation: Socially being real and present on digital networks. *Educational Media International*, 2016. Vol. 53, no. 3, pp. 153–167.

16. Griffo R., Lemay E., Moreno A.H. Who Am I? Let Me Think: Assessing the Considered Self-Concept. *SAGE Open*, 2021. Vol. 11, no. 1, pp. 1–13. DOI:10.1177/21582440211004278

17. Tajfel H., Turner J.C. Social psychology of intergroup relations. *Annual review of psychology*, 1982. Vol. 33, no. 1, pp. 1–39.

18. Turkle S. *Constructing the self in a mediated world*. SAGE Publications, Inc, 1996. DOI:10.4135/9781483327488.n10

19. Young K.S. Internet Addiction: the emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior, JAN*, 1998. Vol. 1, no. 3, pp. 237–244.

20. Zimmermann D., Wehler A., Kaspar K. Self-representation through avatars in digital environments. *Current Psychology*, 2022, pp. 1–15. DOI:10.1007/s12144-022-03232-6

Информация об авторах

Солдатова Галина Уртанбековна, академик РАО, доктор психологических наук, профессор факультета психологии, ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6690-7882>, e-mail: soldatova.galina@gmail.com

Чигарькова Светлана Вячеславна, кандидат психологических наук, младший научный сотрудник факультета психологии, «ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7473-9025>, e-mail: chigars@gmail.com

Илюхина Светлана Николаевна, психолог Фонда Развития Интернет, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6690-7882>, e-mail: svetla.iluhina@gmail.com

Information about the authors

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

Svetlana V. Chigarkova, PhD in Psychology, Junior Research Fellow, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7473-9025>, e-mail: chigars@gmail.com

Svetlana N. Ilukhina, Psychologist, Foundation for Internet Development, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6690-7882>, e-mail: svetla.iluhina@gmail.com

Получена 16.08.2022

Принята в печать 08.12.2022

Received 16.08.2022

Accepted 08.12.2022

Оценка соматических симптомов в общей популяции: стандартизация русскоязычной версии PHQ-15

А.А. Золотарева

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация;
Южно-Уральский государственный университет (ФГАОУ ВО «ЮУрГУ»),
г. Челябинск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5724-2882>, e-mail: alena.a.zolotareva@gmail.com

Опросник здоровья пациента (Patient Health Questionnaire-15, PHQ-15) является шкалой для самооценки наличия и тяжести соматических симптомов [15]. Целью настоящего исследования стала стандартизация русскоязычной версии PHQ-15. В исследовании приняли участие 1157 респондентов из общей популяции в возрасте от 18 до 71 года. Помимо PHQ-15 участники исследования заполнили русскоязычную версию шкал депрессии, тревоги и стресса (Depression, Anxiety, and Stress Scales-21, DASS-21), оценивающих симптомы психологического дистресса. Результаты исследования показали, что 91% респондентов сообщили по крайней мере об одном симптоме, беспокоящем их в течение прошедших четырех недель. Анализ гендерной и возрастной специфики соматизации указал на то, что наиболее предрасположенными к психосоматической нагрузке были женщины и респонденты в возрасте 35–49 лет. У 28,2% респондентов был обнаружен высокий уровень соматизации, а также повышенные показатели депрессии, тревоги и стресса по сравнению с участниками исследования с низкой и умеренной психосоматической нагрузкой. Основным выводом настоящего исследования является заключение о том, что русскоязычная версия PHQ-15 успешно стандартизирована и может быть рекомендована для скрининга и мониторинга симптомов, не объяснимых с медицинской точки зрения.

Ключевые слова: PHQ-15, соматизация, скрининг, мониторинг, стандартизация, психометрические свойства.

Для цитаты: Золотарева А.А. Оценка соматических симптомов в общей популяции: стандартизация русскоязычной версии PHQ-15 // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 4. С. 38–46. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180404>

Measurement of Somatic Symptoms in the General Population: Standardization of the Russian Version of the PHQ-15

Alena A. Zolotareva

HSE University, Moscow, Russia; South Ural State University, Chelyabinsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5724-2882>, e-mail: alena.a.zolotareva@gmail.com

The Patient Health Questionnaire (PHQ-15) is a self-report measure assessing presence and severity of somatic symptoms [15]. The aim of this study was to standardize the Russian version of the PHQ-15. The study included 1157 respondents from the general population aged 18 to 71. In addition to the PHQ-15, the participants completed the Russian Depression, Anxiety, and Stress Scales-21 (DASS-21), evaluating the psychological distress symptoms. The results showed that 91% of the respondents reported at least one symptom bothering them in the past four weeks. Regarding gender and age specifics of somatization, the most predisposed to the psychosomatic burden were females and persons aged 35–49 years. Moreover, 28,2% of the respondents demonstrated a high level of somatization, as well as increased scores of depression, anxiety, and stress compared to the participants with low and moderate psychosomatic burden. In

conclusion, the Russian version of the PHQ-15 has been successfully standardized and can be recommended for screening and monitoring of medically unexplained symptoms.

Keywords: PHQ-15, somatization, screening, monitoring, standardization, psychometric properties.

For citation: Measurement of Somatic Symptoms in the General Population: Standardization of the Russian Version of the PHQ-15. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 4, pp. 38–46. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180404>

Введение

По данным зарубежных эпидемиологических исследований, 9,6% людей в общей популяции соответствуют критериям соматического дистресс-синдрома и 5,4% — критериям расстройства, проявляющегося соматическими симптомами [13]. При хронических соматических заболеваниях 98% респондентов сообщали как минимум об одном беспокоящем их соматическом симптоме, а 45% указывали на шесть и более таких симптомов [11]. Эта статистика во многом схожа с результатами эпидемиологических исследований в России, которые указывают на то, что распространенность психосоматических расстройств в российской общей медицинской практике составляет 30–45% [1].

В литературе представлены убедительные доказательства значимой роли соматизации в психическом и физическом здоровье людей. С одной стороны, соматизация является следствием психологического дискомфорта, который некоторые люди склонны выражать с помощью телесных симптомов. Депрессия, тревога и стресс могут провоцировать развитие соматических симптомов, особенно у людей с высокими показателями нейротизма и доброжелательности [18]. С другой стороны, соматические симптомы нередко становятся персистирующими, переходящими из функциональных в органические и даже порой приводящими к инвалидизации [21]. Пациенты с симптомами, не объяснимыми с медицинской точки зрения, на 41% дольше находились в больницах общего профиля по сравнению со среднестатистической продолжительностью госпитализаций [12].

Другими доказательствами служат исследования, подтвердившие, что соматоформные расстройства являются одним из наиболее серьезных рисков для преждевременной смертности [20]. При этом у 13–67% респондентов с соматоформными расстройствами были зарегистрированы суицидальные попытки [25].

В 2013 г. был опубликован систематический обзор 40 шкал для самооценки соматических симптомов [28]. Основываясь на психометрических свойствах и критериях удобства и нагрузки на респондентов, исследователи пришли к заключению о том, что наиболее удачными инструментами являются следующие две шкалы.

Опросник здоровья пациента (Patient Health Questionnaire-15, PHQ-15) К. Кроенке, предназначенный для оценки общего показателя соматизации и 15 специфических соматических симптомов (на-

пример, боль в животе, боль в спине, головная боль, головокружение, обморок, ощущение сильного сердцебиения, проблемы со сном и т. д.) [15]. PHQ-15 является краткой версией опросника PHQ, оценивающего восемь расстройств в соответствии с критериями DSM-IV: большое депрессивное расстройство, паническое расстройство, нервную булимию, другое депрессивное расстройство, другое тревожное расстройство, алкогольную зависимость, расстройство пищевого поведения и соматоформное расстройство [24]. Способность PHQ-15 диагностировать соматоформное расстройство была подтверждена как в общей популяции, так и в группах респондентов с психическими и соматическими заболеваниями [8; 14; 15].

Шкала соматизации из симптоматического опросника (Symptom Checklist-90-R, SCL-90-R) Л. Дерогатиса, направленная на оценку общего показателя соматизации [9]. Эта шкала может использоваться как независимо, так и в комплексе с остальными шкалами SCL-90-R. Так, помимо соматизации, SCL-90-R диагностирует симптомы обсессивно-компульсивных расстройств, межличностной сензитивности, депрессии, тревожности, враждебности, фобической тревожности, паранойяльных тенденций и психотизма. Шкала также предполагает расчет трех общих показателей психологического дистресса в виде общего индекса тяжести симптомов, индекса наличного симптоматического дистресса и общего числа утвердительных ответов. Полная версия SCL-90-R, состоящая из 90 тестовых пунктов, была переведена и адаптирована на русский язык, что позволяет российским исследователям активно ее использовать в практических и исследовательских целях [3].

В то же время PHQ-15 не была переведена и стандартизирована для русскоязычных респондентов, хотя ее преимуществами перед SCL-90-R является то, что она подходит для оценки соматоформных расстройств в соответствии с DSM-IV и может быть использована в качестве скрининга и мониторинга симптомов, необъяснимых с медицинской точки зрения [16]. В связи с этим *целью настоящего исследования* стала стандартизация русскоязычной версии PHQ-15.

Метод

Процедура. Респонденты, принявшие участие в настоящем исследовании, были рекрутированы с помощью компании «Анкетолог». К участию в исследовании были приглашены добровольцы 18 и старше

лет, не имеющие хронических заболеваний и не состоящие на учете у врачей узкой специализации. Все участники исследования заполнили добровольное информированное согласие, содержащее описание цели исследования и упоминание о возможности отказаться от участия в любой момент времени.

Участники исследования. Всего анкету заполнили 1157 респондентов, в том числе 598 (51,7%) женщин и 559 (48,3%) мужчин в трех возрастных категориях: 313 (27,1%) респондентов в возрасте 18–34 лет, 550 (47,5%) респондентов в возрасте 35–49 лет и 294 (25,4%) респондента в возрасте 50–71 года.

Инструменты. Всем участникам исследования была предъявлена анкета, содержащая следующие диагностические инструменты.

Опросник здоровья пациента (Patient Health Questionnaire-15, PHQ-15) К. Кроенке — был переведен на русский язык двумя билингвальными экспертами в соответствии с психометрическими стандартами, допускающими прямой перевод диагностических инструментов [5]. Русскоязычная версия PHQ-15 представлена в Приложении, на нее ответили все 1157 участников исследования.

Шкалы депрессии, тревоги и стресса (Depression, Anxiety, and Stress Scales-21, DASS-21) С. Ловибонда и П. Ловибонда в адаптации А.А. Золотаревой — содержат 21 тестовый пункт, оценивающий психологический дистресс как комплекс симптомов депрессии (например: «Мне кажется, что я не испытывал никаких позитивных чувств»), тревоги (например: «Я чувствовал, что трачу много нервов») и стресса (например: «Мне было трудно успокоиться») [2]. На русскоязычную версию DASS-21 ответили 1146 респондентов из общей выборки исследования.

Этические основания. Разрешение на стандартизацию русскоязычной версии PHQ-15 было получено

но у комиссии по внутриуниверситетским опросам и этической оценке эмпирических исследовательских проектов НИУ ВШЭ.

Результаты

В общей сложности 91% респондентов указали на то, что в течение прошедших четырех недель испытывали по крайней мере один соматический симптом. Так, 70% опрошенных участников исследования испытывали чувство усталости или недостаток энергии, 62,4% — головную боль, 61,1% — боль в спине, 58,1% — боль в руках, ногах или суставах, 53,7% — проблемы со сном, 39,9% — боль в животе, 34,7% — ощущение сильного сердцебиения, 33,7% — тошноту, метеоризм или расстройство желудка, 31% — головокружение, 29,5% — одышку, 26,7% — запор или диарею, 25,1% — боль в грудной клетке, 6,9% — боль или дискомфорт во время полового акта и 3% — обморок. Кроме того, 24,7% женщин отметили жалобы на менструальные боли или любой дискомфорт, связанный с менструальным циклом. Подробная информация о распространенности и степени выраженности отдельных соматических симптомов изображена на рис. 1.

Для стандартизации русскоязычной версии PHQ-15 были рассчитаны описательная статистика и суммарный балл для каждой из максимально возможных оценок по шкале (табл. 1). На основе описательной статистики для показателя соматизации в общей популяции были рассчитаны тестовые нормы ($M = 6,73$; $SD = 4,82$), которые могут быть использованы в практических и исследовательских целях как показатели низкой (0–4 балла), средней (5–9 баллов) или высокой степени соматизации (≥ 10 баллов). В соответствии с этими показателями 38,6% респондентов

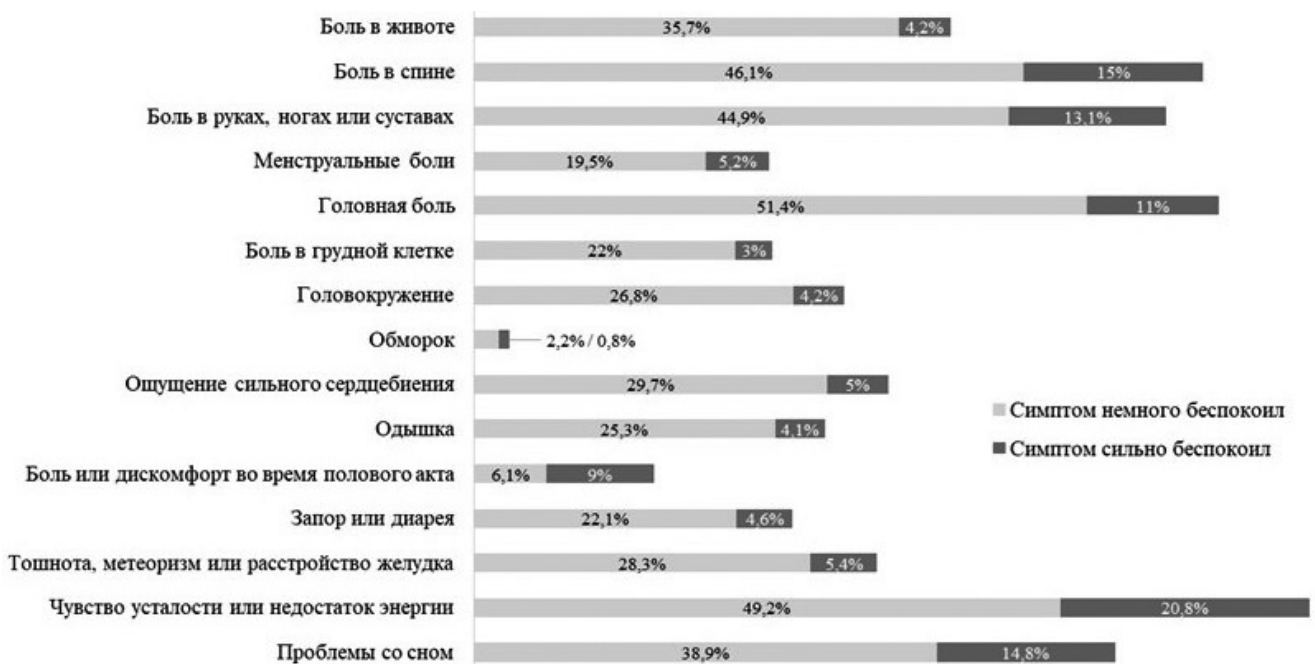


Рис. 1. Распространенность и степень выраженности соматических симптомов в общей русскоязычной популяции

имели низкую, 33,4% – среднюю и 28% – высокую психосоматическую нагрузку.

Гендерно-специфические и возрастные особенности соматизации заключались в том, что наиболее частые и тяжелые соматические симптомы демонстрировали женщины ($M = 7,75$; $SD = 4,52$) по сравнению с мужчинами ($M = 5,63$; $SD = 4,52$), а также респонденты в возрасте 35–49 лет ($M = 7,55$; $SD = 4,99$) по сравнению с респондентами в возрасте 18–34 лет ($M = 5,05$; $SD = 4,29$) и респондентами в возрасте 50–71 года ($M = 6,97$; $SD = 4,60$). Данные закономерности были статистически значимы в отношении и гендера ($t [1154,946] = 7,71$; $p < 0,001$; $d = 0,45$) и возраста участников исследования ($F [2, 1154] = 28,52$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,05$).

Анализ различий в степени выраженности психологического дистресса у респондентов с разными уровнями соматизации указал на то, что показатели депрессии ($F [2, 1143] = 332,16$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,37$), тревоги ($F [2, 1143] = 434,18$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,43$) и стресса ($F [2, 1154] = 369,05$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,39$) росли с повышением количества и степени тяжести соматических симптомов (рис. 2).

Обсуждение

Основным результатом настоящего исследования стала стандартизация русскоязычной версии PHQ-15, которая позволила категоризировать сома-

Таблица 1

Стандартизация русскоязычной версии PHQ-15

| Балл по PHQ-15 | Общая выборка (n=1157) | Женщины (n=598) | | | Мужчины (n=559) | | |
|---------------------------------------|------------------------|-----------------|---------------|---------------|-----------------|---------------|---------------|
| | | 18–34 (n=151) | 35–49 (n=298) | 50–71 (n=149) | 18–34 (n=162) | 35–49 (n=252) | 50–71 (n=145) |
| <i>Описательная статистика</i> | | | | | | | |
| M | 6,73 | 6,48 | 8,57 | 7,42 | 3,72 | 6,34 | 6,51 |
| SD | 4,82 | 4,48 | 5,08 | 4,51 | 3,64 | 4,59 | 4,66 |
| <i>Суммарный балл (накопленные %)</i> | | | | | | | |
| 0 | 9,0 | 5,3 | 4,4 | 2,7 | 25,3 | 10,3 | 8,3 |
| 1 | 14,5 | 11,9 | 7,7 | 8,1 | 34,0 | 16,7 | 12,4 |
| 2 | 21,3 | 19,9 | 11,1 | 12,8 | 43,8 | 25,4 | 20,0 |
| 3 | 29,3 | 27,8 | 18,8 | 22,1 | 54,3 | 30,2 | 30,3 |
| 4 | 38,6 | 40,4 | 25,5 | 32,2 | 66,0 | 38,5 | 40,0 |
| 5 | 46,8 | 49,7 | 31,5 | 44,3 | 72,2 | 48,0 | 47,6 |
| 6 | 53,9 | 54,3 | 37,9 | 47,7 | 81,5 | 57,1 | 56,6 |
| 7 | 59,6 | 63,6 | 42,6 | 51,7 | 86,4 | 62,7 | 62,8 |
| 8 | 66,1 | 71,5 | 51,0 | 57,7 | 90,1 | 68,7 | 69,0 |
| 9 | 72,0 | 75,5 | 58,4 | 66,4 | 92,0 | 74,6 | 75,2 |
| 10 | 77,3 | 81,5 | 64,8 | 72,5 | 93,8 | 80,2 | 80,0 |
| 11 | 82,8 | 86,1 | 71,1 | 79,2 | 96,9 | 84,5 | 88,3 |
| 12 | 87,2 | 89,4 | 78,2 | 85,2 | 97,5 | 89,3 | 90,3 |
| 13 | 90,5 | 92,1 | 81,9 | 91,3 | 98,1 | 94,0 | 91,0 |
| 14 | 93,0 | 94,7 | 86,2 | 95,3 | 98,8 | 94,8 | 93,1 |
| 15 | 95,2 | 97,4 | 90,9 | 96,0 | 99,4 | 96,4 | 94,5 |
| 16 | 96,4 | 97,4 | 93,6 | 97,3 | 99,4 | 97,2 | 95,2 |
| 17 | 97,8 | 97,4 | 96,0 | 98,7 | 99,4 | 98,4 | 97,9 |
| 18 | 98,5 | 97,4 | 97,7 | 98,7 | 99,4 | 99,2 | 99,3 |
| 19 | 99,0 | 98,7 | 98,3 | 99,3 | 99,4 | 99,6 | 99,3 |
| 20 | 99,4 | 100,0 | 98,7 | 99,3 | 100,0 | 99,6 | 99,3 |
| 21 | 99,5 | 100,0 | 98,7 | 99,3 | 100,0 | 100,0 | 99,3 |
| 22 | 99,7 | 100,0 | 99,3 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 99,3 |
| 23 | 99,9 | 100,0 | 99,7 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| 24 | 99,9 | 100,0 | 99,7 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| 25 | 99,9 | 100,0 | 99,7 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| 26 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| 27 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| 28 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| 29 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| 30 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Примечание: n – количество респондентов; M – среднее; SD – стандартное отклонение.

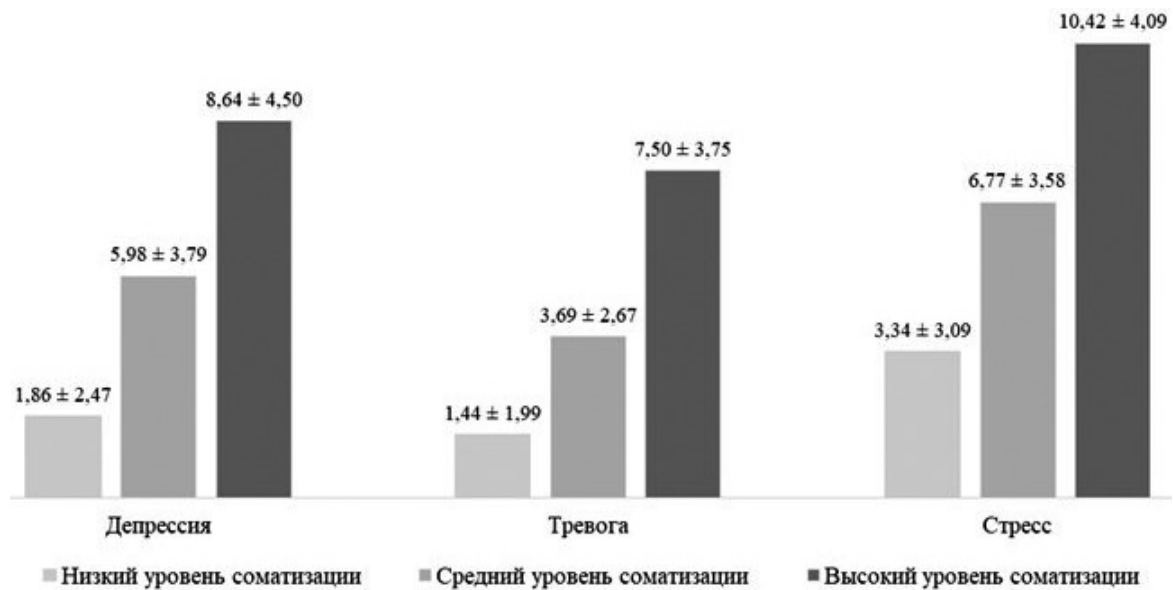


Рис. 2. Степень выраженности психологического дистресса у респондентов с разными уровнями соматизации

тические симптомы в общей русскоязычной популяции в терминах низкой (0–4 балла), средней (5–9 баллов) и высокой степени психосоматической нагрузки (≥ 10 баллов). Данные диапазоны баллов полностью соответствуют тертилям, выделенным при разработке оригинальной версии шкалы [15] и позже подтвержденным при адаптации немецкой версии RНQ-15 [14].

В соответствии с этими тертиями у 28,2% русскоязычной популяции была обнаружена высокая степень соматизации, а 91% респондентов жаловались на наличие по крайней мере одного соматического симптома, беспокоящего их в течение прошедших четырех недель. Эти показатели психосоматической нагрузки превосходили типичные закономерности, связанные с распространенностью соматических симптомов в общей популяции [26] и могут быть объяснены влиянием пандемии COVID-19 на психологическое и соматическое здоровье. Пандемия спровоцировала рост специфической тревожности, связанной со страхом заразиться коронавирусной инфекцией и способствующей развитию соматизации в общей популяции [23]. Другой причиной может быть то, что симптомы коронавирусной инфекции имеют сходство с функциональными соматическими синдромами, развивающимися в ответ на вирусную инфекцию и протекающими по типу симптомов, необъяснимых с медицинской точки зрения [4]. Наконец, образ жизни многих людей в период пандемии COVID-19 изменился в худшую сторону, что может быть связано с объективным ростом физических симптомов. Специалисты подсчитали, что в начале пандемии количество шагов при ходьбе снизилось с 10000 до 4600 в день, а время пребывания у экранов телефонов, ноутбуков и телевизоров увеличилось более чем в два раза и составило более 5 часов в день [10].

В общей русскоязычной популяции также были обнаружены гендерно-специфические и возрастные особенности соматизации. Так, наиболее частые и тяжелые соматические симптомы сообщали женщи-

ны и респонденты в возрасте 35–49 лет. В предыдущих исследованиях, основанных на использовании RНQ-15, было показано, что у женщин чаще, чем у мужчин, встречаются симптомы, необъяснимые с медицинской точки зрения, за исключением боли или дискомфорта во время полового акта [6].

Связь возраста и соматизации имеет более сложные закономерности. Традиционное представление о том, что с возрастом наблюдается естественный рост частоты и тяжести соматической нагрузки, действительно было эмпирически подтверждено [6]. В то же время исследователи периодически сталкиваются с неожиданными закономерностями, когда наибольшая психосоматическая нагрузка наблюдается либо у самых молодых респондентов, либо у лиц так называемого «среднего возраста» [19]. География этих исследований указывает на то, что возможной причиной противоречивых данных служат культурные различия между респондентами.

Наконец, в настоящем исследовании было обнаружено, что у лиц с высокой психосоматической нагрузкой наблюдались высокие показатели психологического дистресса, что соответствует ранее обнаруженным универсальным связям соматизации с воспринимаемым стрессом, тревожными и депрессивными симптомами [7; 22; 27].

Настоящее исследование имеет по крайней мере два ограничения. Первое ограничение касается его популяционного характера и обязывает в дальнейшем провести стандартизацию русскоязычной версии RНQ-15 на клинических выборках респондентов. В частности, К. Кроенке и его коллеги, разработавшие и валидизировавшие оригинальную версию шкалы, обнаружили, что у пациентов, обращающихся за первичной медико-санитарной помощью, диапазон оценок по RНQ-15 располагается в пределах не тертилей, а квинтилей [15]. В терминах последних диапазон оценок по RНQ-15 был перераспределен следующим образом: соматизация считалась мини-

мальной при 0–4 баллах, низкой при 5–9 баллах, умеренной при 10–14 баллах и высокой при 15–30 баллах. Данные квинтили нуждаются в проверке на клинических русскоязычных выборках, однако в силу своей универсальности могут быть с осторожностью использованы в консультационных целях.

Второе ограничение заключается в том, что в настоящем исследовании приняли участие взрослые совершеннолетние респонденты, тогда как PHQ-15 успешно используется для скрининга и мониторинга симптомов, необъяснимых с медицинской точки зрения, у подростков и детей старше 7 лет [17].

Выводы

1. Среди опрошенных участников исследования 91% респондентов указали на наличие по крайней мере одного соматического симптома, беспокоящего их в течение прошедших четырех недель.

2. Более половины респондентов отмечали чувство усталости или недостаток энергии (70%), головную боль (62,4%), боль в спине (61,1%), боль в руках, ногах или суставах (58,1%) и проблемы со сном (53,7%).

3. Соматизация в общей русскоязычной популяции имела гендерно-специфические и возрастные особенности: наиболее частые и тяжелые соматические симптомы испытывали женщины, а также респонденты в возрасте 35–49 лет.

4. При высокой психосоматической нагрузке, наблюдавшейся у 28,2% респондентов, были обнаружены высокие показатели воспринимаемого стресса, депрессивных и тревожных симптомов.

5. Русскоязычная версия опросника здоровья пациента (Patient Health Questionnaire-15, PHQ-15) успешно стандартизирована и может быть рекомендована к использованию в качестве инструмента для скрининга и мониторинга симптомов, необъяснимых с медицинской точки зрения.

Приложение

Русскоязычная версия шкалы соматических симптомов (PHQ-15)

| Оцените, пожалуйста, насколько сильно каждая из перечисленных проблем беспокоила Вас в течение прошедших четырех недель? | | Совсем не беспокоила | Немного беспокоила | Сильно беспокоила |
|--|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. | Боль в животе | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | Боль в спине | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. | Боль в руках, ногах или суставах (колених, бедрах и т. д.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. | Менструальные боли или любой дискомфорт, связанный с менструальным циклом (для женщин) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. | Головная боль | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. | Боль в грудной клетке | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. | Головокружение | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. | Обморок | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. | Ощущение сильного сердцебиения | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. | Одышка | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. | Боль или дискомфорт во время полового акта | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. | Запор или диарея | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. | Тошнота, метеоризм или расстройство желудка | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. | Чувство усталости или недостаток энергии | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. | Проблемы со сном | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Ключи. Для подсчета показателя соматизации необходимо сложить все оценки по шкале, где 0 — «совсем не беспокоила», 1 — «немного беспокоила», 2 — «сильно беспокоила». Соматическая нагрузка считается минимальной при 0–4 баллах, низкой при 5–9 баллах, умеренной при 10–14 баллах и высокой при 15–30 баллах. Соматоформное расстройство может быть диагностировано при ≥ 10 баллах [14].

Литература

1. Андрющенко А.В. Психические и психосоматические расстройства в учреждениях общесоматической сети (клинико-эпидемиологические аспекты, психосоматические соотношения, терапия): автореф. дисс. ... д-ра мед. наук. М., 2011.
2. Золотарева А.А. Систематический обзор психометрических свойств шкалы депрессии, тревоги

References

1. Andryushchenko A.V. *Psichicheskie i psihosomaticheskie rasstrojstva v uchrezhdeniyah obshchesomaticheskoy seti (kliniko-epidemiologicheskie aspekty, psihosomaticheskie sootnosheniya, terapiya)* [Mental and psychosomatic disorders in the institutions of the general somatic network (clinical and epidemiological aspects, psychosomatic relationships, therapy)]: thesis. Moscow, 2011 (In Russ.).

- и стресса (DASS-21) // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева. 2020. № 2. С. 26–37. DOI:10.31363/2313-7053-2020-2-26-37
3. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб.: Питер, 2001.
4. Ballering A., Olde Hartman T., Rosmalen J. Long COVID-19, persistent somatic symptoms and social stigmatisation // *Journal of Epidemiology and Community Health*. 2021. Vol. 75. P. 603–604. DOI:10.1136/jech-2021-216643
5. Behr D. Assessing the use of back translation: The shortcomings of back translation as a quality testing method // *International Journal of Social Research Methodology*. 2017. Vol. 20. № 6. P. 573–584. DOI:10.1080/13645579.2016.1252188
6. Beutel M.E., Wiltink J., Ghaemi Kerahrodi J., Tibubos A.N., Brähler E., Schulz A., Wild P., Münzel T., Lackner K., König J., Pfeiffer N., Michal M., Henning M. Somatic symptom load in men and women from middle to high age in the Gutenberg Health Study – association with psychosocial and somatic factors // *Scientific Reports*. 2019. Vol. 9. P. 4610. DOI:10.1038/s41598-019-40709-0
7. Bohman H., Läftman S.B., Cleland N., Lundberg M., Päären A., Jonsson U. Somatic symptoms in adolescence as a predictor of severe mental illness in adulthood: A long-term community-based follow-up study // *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*. 2018. Vol. 12. P. 42. DOI:10.1186/s13034-018-0245-0
8. Dadfar M., Asgharnejadfarid A.A., Hosseini A.F., Esfahani M.N., Lester D., Kalibatseva Z. Measuring somatic symptoms with the PHQ-15: A comparative study of three Iranian samples // *Mental Health, Religion and Culture*. 2020. Vol. 23. P. 289–301. DOI:10.1080/13674676.2020.1718069
9. Derogatis L.R. *SCL90-R: Administration, scoring and procedures manual*. Minneapolis, MN: National Computer Systems, 1994.
10. Giuntella O., Hyde K., Saccardo S., Sadoff S. Lifestyle and mental health disruptions during COVID-19 // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2021. Vol. 118. e2016632118. DOI:10.1073/pnas.2016632118
11. Glise K., Ahlberg G., Jonsdottir I.H. Prevalence and course of somatic symptoms in patients with stress-related exhaustion: Does sex or age matter // *BMC Psychiatry*. 2014. Vol. 14. P. 118. DOI:10.1186/1471-244X-14-118
12. Hatcher S., Gilmore K., Pinchen K. A follow-up study of patients with medically unexplained symptoms referred to a liaison psychiatry service // *International Journal of Psychiatry in Medicine*. 2011. Vol. 41. № 3. P. 217–227. DOI:10.2190/PM.41.3.a
13. Häuser W., Hausteiner-Wiehle C., Henningsen P., Brähler E., Schmalbach B., Wolfe F. Prevalence and overlap of somatic symptom disorder, bodily distress syndrome and fibromyalgia syndrome in the German general population: A cross sectional study // *Journal of Psychosomatic Research*. 2020. Vol. 133. e110111. DOI:10.1016/j.jpsychores.2020.110111
14. Kocalevent R.D., Hinz A., Brähler E. Standardization of a screening instrument (PHQ-15) for somatization syndromes in the general population // *BMC Psychiatry*. 2013. Vol. 13. P. 91. DOI:10.1186/1471-244X-13-91
15. Kroenke K., Spitzer R.L., Williams J.B.W. The PHQ-15: validity of a new measure for evaluating the severity of somatic symptoms // *Psychosomatic Medicine*. 2002. Vol. 64. № 2. P. 258–266. DOI:10.1097/00006842-200203000-00008
16. Liao S.C., Huang W.L., Ma H.M., Lee M.T., Chen T.T., Chen I.M., Gau S.S.F. The relation between the patient health questionnaire-15 and DSM somatic diagnoses // *BMC Psychiatry*. 2013. Vol. 13. P. 91. DOI:10.1186/1471-244X-13-91
2. Zolotareva A.A. Sistematičeskij obzor psihometričeskikh svojstv shkaly depressii, trevogi i stressa (DASS-21) [Systematic review of the psychometric properties of the Depression Anxiety and Stress Scale-21 (DASS-21)]. *Obzrenie psihiatrii i medicinskoj psihologii im. V.M. Bekhtereva* [V.M. Bekhterev Revies of Psychiatry and Medical Psychology], 2020, no. 2, pp. 26–37. DOI:10.31363/2313-7053-2020-2-26-37 (In Russ.).
3. Tarabrina N.V. Praktikum po psihologii posttravmatičeskogo stressa [Workshop on the psychology of post-traumatic stress]. Saint Petersburg: Piter, 2001 (in Russ.).
4. Ballering A., Olde Hartman T., Rosmalen J. Long COVID-19, persistent somatic symptoms and social stigmatization. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 2021. Vol. 29, no. 75, pp. 603–604. DOI:10.1136/jech-2021-216643
5. Behr D. Assessing the use of back translation: The shortcomings of back translation as a quality testing method. *International Journal of Social Research Methodology*, 2017. Vol. 20, no. 6, pp. 573–584. DOI:10.1080/13645579.2016.1252188
6. Beutel M.E., Wiltink J., Ghaemi Kerahrodi J., Tibubos A.N., Brähler E., Schulz A., Wild P., Münzel T., Lackner K., König J., Pfeiffer N., Michal M., Henning M. Somatic symptom load in men and women from middle to high age in the Gutenberg Health Study – association with psychosocial and somatic factors. *Scientific Reports*, 2019. Vol. 9, p. 4610. DOI:10.1038/s41598-019-40709-0
7. Bohman H., Lftman S.B., Cleland N., Lundberg M., Päären A., Jonsson U. Somatic symptoms in adolescence as a predictor of severe mental illness in adulthood: A long-term community-based follow-up study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 2018. Vol. 12, p. 42. DOI:10.1186/s13034-018-0245-0
8. Dadfar M., Asgharnejadfarid A.A., Hosseini A.F., Esfahani M.N., Lester D., Kalibatseva Z. Measuring somatic symptoms with the PHQ-15: A comparative study of three Iranian samples. *Mental Health, Religion and Culture*, 2020. Vol. 23, pp. 289–301. DOI:10.1080/13674676.2020.1718069
9. Derogatis L.R. *SCL90-R: Administration, scoring and procedures manual*. Minneapolis, MN: National Computer Systems, 1994.
10. Giuntella O., Hyde K., Saccardo S., Sadoff S. Lifestyle and mental health disruptions during COVID-19. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2021. Vol. 118, e2016632118. DOI:10.1073/pnas.2016632118
11. Glise K., Ahlberg G., Jonsdottir I.H. Prevalence and course of somatic symptoms in patients with stress-related exhaustion: Does sex or age matter. *BMC Psychiatry*, 2014. Vol. 14, p. 118. DOI:10.1186/1471-244X-14-118
12. Hatcher S., Gilmore K., Pinchen K. A follow-up study of patients with medically unexplained symptoms referred to a liaison psychiatry service. *International Journal of Psychiatry in Medicine*, 2011. Vol. 41, no. 3, pp. 217–227. DOI:10.2190/PM.41.3.a
13. Häuser W., Hausteiner-Wiehle C., Henningsen P., Brähler E., Schmalbach B., Wolfe F. Prevalence and overlap of somatic symptom disorder, bodily distress syndrome and fibromyalgia syndrome in the German general population: A cross sectional study. *Journal of Psychosomatic Research*, 2020. Vol. 133, e110111. DOI:10.1016/j.jpsychores.2020.110111
14. Kocalevent R.D., Hinz A., Brähler E. Standardization of a screening instrument (PHQ-15) for somatization syndromes in the general population. *BMC Psychiatry*, 2013. Vol. 13, p. 91. DOI:10.1186/1471-244X-13-91
15. Kroenke K., Spitzer R.L., Williams J.B.W. The PHQ-15: validity of a new measure for evaluating the severity of

Psychiatry. 2016. Vol. 16. P. 351. DOI:10.1186/s12888-016-1068-2

17. Marwah A., Swami M.K., Kumar M. Childhood somatoform disorders and its associated stressors // *Pediatric Oncall Journal*. 2016. Vol. 13. P. 62–65. DOI:10.7199/ped.oncall.2016.42

18. Mostafaei S., Kabir K., Kazemnejad A., Feizi A., Mansourian M., Keshteli A.H., Afshar H., Arzaghi S.M., Denkordi S.R., Adibi P., Ghadirian F. Explanation of somatic symptoms by mental health and personality traits: Application of Bayesian regularized quantile regression in a large population study // *BMC Psychiatry*. 2019. Vol. 19. P. 207. DOI:10.1186/s12888-019-2189-1

19. Nummi T., Virtanen P., Leino-Arjas P., Hammarström A. Trajectories of a set of ten functional somatic symptoms from adolescence to middle age // *Archives of Public Health*. 2017. Vol. 75. P. 11. DOI:10.1186/s13690-017-0178-8

20. Plana-Ripoll O., Musliner K.L., Dalsgaard S., Momen N.C., Weyer N., Christensen M.K., Agerbo E., Iburg K.M., Laursen T.M., Mortensen P.B., Pedersen C.B., Petersen L.V., Santomauro D.F., Vilhjálmsón B.J., Whiteford H.A., McGrath J.J. Nature and prevalence of combinations of mental disorders and their association with excess mortality in a population-based cohort study // *World Psychiatry*. 2020. Vol. 19. P. 339–349. DOI:10.1002/wps.20802

21. Rosendal M., Olde Hartman T., Aamland A., van der Horst H., Lucassen P., Budtz-Lilly A., Burton C. “Medically unexplained” symptoms and symptom disorders in primary care: Prognosis-based recognition and classification // *BMC Family Practice*. 2017. Vol. 18. P. 18. DOI:10.1186/s12875-017-0592-6

22. Shangquan F., Zhou C., Qian W., Zhang C., Liu Z., Zhang X.Y. A conditional process model to explain somatization during coronavirus disease 2019 epidemic: The interaction among resilience, perceived stress, and sex // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. e633433. DOI:10.3389/fpsyg.2021.633433

23. Shevlin M., Nolan E., Owczarek M., McBride O., Murphy J., Miller J.G., Hartman T.K., Levita L., Mason L., Martinez A.P., McKay R., Stocks T.V.A., Bennett K.M., Hyland P., Bentall R.P. COVID-19-related anxiety predicts somatic symptoms in the UK population // *British Journal of Health Psychology*. 2020. Vol. 25. № 4. P. 875–882. DOI:10.1111/bjhp.12430

24. Spitzer R.L., Kroenke K., Williams J.B.W. Validity and utility of a self-report version of PRIME-MD: The PHQ primary care study // *JAMA*. 1999. Vol. 282. № 18. P. 1737–1744. DOI:10.1001/jama.282.18.1737

25. Torres M.E., Löwe B., Schmitz S., Pienta J.N., Van Der Feltz-Cornelis C., Fiedorowicz J.G. Suicide and suicidality in somatic symptom and related disorders: A systematic review // *Journal of Psychosomatic Research*. 2021. Vol. 140. e110290. DOI:10.1016/j.jpsychores.2020.110290

26. Toussaint A., Hüsing P., Kohlmann S., Löwe B. Detecting DSM-5 somatic symptom disorder: criterion validity of the Patient Health Questionnaire-15 (PHQ-15) and the Somatic Symptom Scale-8 (SSS-8) in combination with the Somatic Symptom Disorder – B Criteria Scale (SSD-12) // *Psychological Medicine*. 2020. Vol. 50. № 2. P. 324–333. DOI:10.1017/S003329171900014X

27. Zheng F., Duan Y., Li J., Lai L., Zhong Z., Hu M., Ding S. Somatic symptoms and their association with anxiety and depression in Chinese patients with cardiac neurosis // *Journal of International Medical Research*. 2021. Vol. 47. № 10. P. 4920–4928. DOI:10.1177/0300060519869711

28. Zijlema W.L., Stolk R.P., Löwe B., Rief W., White P.D., Rosmalen J.G.M. How to assess common somatic symptoms in large-scale studies: A systematic review of questionnaires //

somatic symptoms. *Psychosomatic Medicine*, 2002. Vol. 64, no. 2, pp. 258–266. DOI:10.1097/00006842-200203000-00008

16. Liao S.C., Huang W.L., Ma H.M., Lee M.T., Chen T.T., Chen I.M., Gau S.S.F. The relation between the patient health questionnaire-15 and DSM somatic diagnoses. *BMC Psychiatry*, 2016. Vol. 16, p. 351. DOI:10.1186/s12888-016-1068-2

17. Marwah A., Swami M.K., Kumar M. Childhood somatoform disorders and its associated stressors. *Pediatric Oncall Journal*, 2016. Vol. 13, p. 62–65. DOI:10.7199/ped.oncall.2016.42

18. Mostafaei S., Kabir K., Kazemnejad A., Feizi A., Mansourian M., Keshteli A.H., Afshar H., Arzaghi S.M., Denkordi S.R., Adibi P., Ghadirian F. Explanation of somatic symptoms by mental health and personality traits: Application of Bayesian regularized quantile regression in a large population study. *BMC Psychiatry*, 2019. Vol. 19, p. 207. DOI:10.1186/s12888-019-2189-1

19. Nummi T., Virtanen P., Leino-Arjas P., Hammarström A. Trajectories of a set of ten functional somatic symptoms from adolescence to middle age. *Archives of Public Health*, 2017. Vol. 75, p. 11. DOI:10.1186/s13690-017-0178-8

20. Plana-Ripoll O., Musliner K.L., Dalsgaard S., Momen N.C., Weyer N., Christensen M.K., Agerbo E., Iburg K.M., Laursen T.M., Mortensen P.B., Pedersen C.B., Petersen L.V., Santomauro D.F., Vilhjálmsón B.J., Whiteford H.A., McGrath J.J. Nature and prevalence of combinations of mental disorders and their association with excess mortality in a population-based cohort study. *World Psychiatry*, 2020. Vol. 19, pp. 339–349. DOI:10.1002/wps.20802

21. Rosendal M., Olde Hartman T., Aamland A., van der Horst H., Lucassen P., Budtz-Lilly A., Burton C. “Medically unexplained” symptoms and symptom disorders in primary care: Prognosis-based recognition and classification. *BMC Family Practice*, 2017. Vol. 18, p. 18. DOI:10.1186/s12875-017-0592-6

22. Shangquan F., Zhou C., Qian W., Zhang C., Liu Z., Zhang X.Y. A conditional process model to explain somatization during coronavirus disease 2019 epidemic: The interaction among resilience, perceived stress, and sex. *Frontiers in Psychology*, 2021. Vol. 12, e633433. DOI:10.3389/fpsyg.2021.633433

23. Shevlin M., Nolan E., Owczarek M., McBride O., Murphy J., Miller J.G., Hartman T.K., Levita L., Mason L., Martinez A.P., McKay R., Stocks T.V.A., Bennett K.M., Hyland P., Bentall R.P. COVID-19-related anxiety predicts somatic symptoms in the UK population. *British Journal of Health Psychology*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 875–882. DOI:10.1111/bjhp.12430

24. Spitzer R.L., Kroenke K., Williams J.B.W. Validity and utility of a self-report version of PRIME-MD: The PHQ primary care study. *JAMA*, 1999. Vol. 282, no. 18, pp. 1737–1744. DOI:10.1001/jama.282.18.1737

25. Torres M.E., Löwe B., Schmitz S., Pienta J.N., Van Der Feltz-Cornelis C., Fiedorowicz J.G. Suicide and suicidality in somatic symptom and related disorders: A systematic review. *Journal of Psychosomatic Research*, 2021. Vol. 140, e110290. DOI:10.1016/j.jpsychores.2020.110290

26. Toussaint A., Hüsing P., Kohlmann S., Löwe B. Detecting DSM-5 somatic symptom disorder: criterion validity of the Patient Health Questionnaire-15 (PHQ-15) and the Somatic Symptom Scale-8 (SSS-8) in combination with the Somatic Symptom Disorder – B Criteria Scale (SSD-12). *Psychological Medicine*, 2020. Vol. 50, no. 2, pp. 324–333. DOI:10.1017/S003329171900014X

Journal of Psychosomatic Research. 2013. Vol. 74. № 6.
P. 459–468. DOI:10.1016/j.jpsychores.2013.03.093

27. Zheng F., Duan Y., Li J., Lai L., Zhong Z., Hu M., Ding S. Somatic symptoms and their association with anxiety and depression in Chinese patients with cardiac neurosis. *Journal of International Medical Research*, 2021. Vol. 47, no. 10, pp. 4920–4928. DOI:10.1177/0300060519869711

28. Zijlema W.L., Stolk R.P., L we B., Rief W., White P.D., Rosmalen J.G.M. How to assess common somatic symptoms in large-scale studies: A systematic review of questionnaires. *Journal of Psychosomatic Research*, 2013. Vol. 74, no. 6, pp. 59–468. DOI:10.1016/j.jpsychores.2013.03.093

Информация об авторах

Золотарева Алена Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент департамента психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация; зав. лабораторией психосоматической медицины научно-образовательного Российского-китайского центра системной патологии, Южно-Уральский государственный университет (ФГАОУ ВО «ЮУрГУ»), г. Челябинск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5724-2882>, e-mail: alena.a.zolotareva@gmail.com

Information about the authors

Alena A. Zolotareva, PhD in Psychology, Associate Professor, School of Psychology, HSE University, Moscow, Russia; Head, Laboratory of Psychosomatic Medicine, Russian-Chinese Education and Research Center of System Pathology, South Ural State University, Chelyabinsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5724-2882>, e-mail: alena.a.zolotareva@gmail.com

Получена 17.07.2021

Received 17.07.2021

Принята в печать 08.12.2022

Accepted 08.12.2022

Психологические ресурсы совладания со страхом перед COVID-19 и негативными психоэмоциональными состояниями у студентов России и Казахстана

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: gricenkovv@mgppu.ru

А.Д. Резник

Университет Бен Гурион в Негеве (БГУ), г. Беэр-Шева, Израиль
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4120-909X>, e-mail: reznikal@bgu.ac.il

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

И.В. Гужва

Смоленский государственный университет (ФГБОУ ВО СмолГУ),
г. Смоленск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4223-1520>, e-mail: empatiya84@mail.ru

Т.Ю. Маринова

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1062-1391>, e-mail: marinovatu@mgppu.ru

Р. Израйловиц

Университет Бен Гурион в Негеве (БГУ), г. Беэр-Шева, Израиль
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8413-1686>, e-mail: richard@bgu.ac.il

Актуальность исследования обусловлена наличием противоречия между осознанием значимости ресурсного потенциала личности в условиях распространения инфекционных заболеваний и недостаточной изученностью психологических ресурсов преодоления страха перед COVID-19 в кросс-культурном контексте. Цель исследования — изучение стрессоустойчивости и базисных убеждений личности как основных психологических ресурсов совладания со страхом перед COVID-19 и негативными психоэмоциональными состояниями у студенческой молодежи России и Казахстана. В исследовании участвовали 2310 российских и 500 казахстанских студентов (71,2% — девушки, средний возраст — 19,7). Выявлен более высокий уровень выраженности стрессоустойчивости и базисных убеждений в Благожелательности, доброжелательности мира и Осмысленности, справедливости мира у казахстанских студентов, по сравнению с российскими, что детерминировано особенностями сформировавшейся в условиях кочевого образа жизни казахской культуры, в основе которой лежат принципы взаимоподдержки и взаимопомощи, доверия и открытости. Показано, что независимо от страны и пола высокий уровень стрессоустойчивости и выраженность базисных убеждений сопровождаются более низкими показателями страха перед COVID-19 и отсутствием связанных с ним негативных психоэмоциональных состояний, что свидетельствует об универсальности данных психологических ресурсов как буфера, смягчающего травмирующее влияние ситуации пандемии.

Ключевые слова: психологические ресурсы, стрессоустойчивость, базисные убеждения личности, пандемия, коронавирусное заболевание, страх перед COVID-19, негативные психоэмоциональные состояния, российские студенты, казахстанские студенты, российская культура, казахстанская культура.

Для цитаты: Гриценко В.В., Резник А.Д., Константинов В.В., Гужва И.В., Маринова Т.Ю., Израйловиц Р. Психологические ресурсы совладания со страхом перед COVID-19 и негативными психоэмоциональными состояниями у студентов России и Казахстана // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 4. С. 47–58. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180405>

Psychological Resources for Coping with Fear of COVID-19 and Negative Psychological Emotional States among Students of Russia and Kazakhstan

Valentina V. Gritsenko

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7543-5709>, e-mail: gricenkovv@mgppu.ru

Alexander D. Reznik

Ben Gurion University of the Negev, Beer Sheva, Israel
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4120-909X>, e-mail: reznikal@bgu.ac.il

Vsevolod V. Konstantinov

Penza State University, Penza, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1443-3195>, e-mail: konstantinov_vse@mail.ru

Irina V. Guzhva

Smolensk State University, Smolensk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4223-1520>, e-mail: empatiya84@mail.ru

Tatyana Yu. Marinova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1062-1391>, e-mail: marinovatu@mgppu.ru

Richard Isralowitz

Ben Gurion University of the Negev, Beer Sheva, Israel
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8413-1686>, e-mail: richard@bgu.ac.il

The article presents the analysis results of stress resistance and basic beliefs as psychological resources for coping with fear of COVID-19 and negative psychological and emotional states on the sample of Russian (N=2310) and Kazakh (N=500) students (71.2% – women, average age 19.7). A higher level of stress resistance and basic belief expression in Benevolence of the World Around and Perceiving the World as Meaningful and Social Justice among Kazakh students in comparison with Russian ones is revealed, which is determined by the peculiarities formed in the conditions of the nomadic lifestyle of the Kazakh culture, based on the principles of mutual support and mutual assistance, trust and openness. It is shown that, regardless of the country and gender, high level of stress resistance and expression of basic beliefs are accompanied by lower indicators of fear of COVID-19 and the absence of negative psychological and emotional states associated with it, which suggests the universality of these psychological resources as a buffer that mitigates the traumatic effect of the pandemic situation.

Keywords: psychological resources, stress resistance, basic personal beliefs, pandemic, coronavirus disease, fear of COVID-19, negative psychological and emotional states, Russian students, Kazakh students, Russian culture, Kazakh culture.

For citation: Gritsenko V.V., Reznik A.D., Konstantinov V.V., Marinova T.Yu., Guzhva I.V., Isralowitz R. Psychological Resources for Coping with Fear of COVID-19 and Negative Psychological Emotional States among Students of Russia and Kazakhstan. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 4, pp. 47–58. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180405>

Введение

Пандемия коронавируса (COVID-19) как источник стресса и негативных эмоциональных переживаний. Пандемия коронавируса на сегодняшний день выступает в качестве массового коллективного и глобального травматического стрессора [13]. COVID-19 вызывает стресс по многим причинам. Среди них — восприятие угрозы жизни и здоровью (своему или родных и близких), переживания, связанные с фактическими или потенциальными материальными трудностями, ситуацией изоляции, нарушенным порядком личной и социальной жизни и др. [18; 26]. Тем самым пандемия блокирует удовлетворение базовых потребностей человека в безопасности, определенности, стабильности, контроле над своей жизнью.

За время пандемии среди населения выросло число лиц с психопатологической симптоматикой (нарушения сна, депрессия, тревога, психосоматические расстройства [4; 18; 26]. Особенно уязвимой в условиях пандемии оказалась студенческая молодежь. Наряду с общими факторами стресса, исследователи отмечают и специфические: массовое внедрение электронного обучения, социальные и материальные ограничения, негативно воздействующие на психическое здоровье студентов [22].

Присутствующий в обществе негативный эмоциональный фон, обусловленный коронавирусом, ставит на повестку дня вопрос о возможностях человека, обеспечивающих его существование в трудных жизненных ситуациях, об имеющихся у него ресурсах для совладания со стрессом, вызванным пандемией.

Ресурсный подход к изучению средств совладания с негативными эмоциональными состояниями. К проблеме психологических ресурсов индивида обращались многие отечественные исследователи: В.А. Бодров, Н.Е. Водопьянова, А.Н. Демин, Л.Г. Дикая, Т.Л. Крюкова, Д.А. Леонтьев, В.И. Моросанова, К. Муздыбаев, С.А. Шапкин и др. Они рассматривали ресурс и как возможность/средство преодоления стрессов, и как элемент саморегуляции деятельности и поведения. Так, Д.А. Леонтьев выделяет группу ресурсов устойчивости или ценностно-смысловых ресурсов (базисные убеждения, осмысленность жизни и т. п.), благодаря которым человек обретает чувство уверенности, позитивную самооценку, способность к самостоятельному принятию решений, и группу ресурсов саморегуляции (локус контроля, толерантность к неопределенности, склонность к риску и т. п.), которые определяют стратегии саморегуляции в трудных жизненных обстоятельствах [12]. В то же время такие психологические феномены, как оптимизм и жизнестойкость (или стрессоустойчивость) входят и в ресурсы устойчивости, и в ресурсы саморегуляции [12], тем самым подтверждая тесную связь между обеими группами ресурсов.

Другие исследователи также подчеркивают важность изучения ресурсного потенциала стрессоустойчивости и системы убеждений личности в процессе преодоления жизненных трудностей, в том

числе и в условиях болезни [1; 8]. Выявлена тесная связь между базисными убеждениями личности и совладающим поведением: люди с более позитивными убеждениями, как правило, легче справляются с посттравматическими переживаниями, используют более активные и менее пассивные копинг-стратегии [32]. Базисные убеждения личности, согласно теории психической травмы Р. Янофф-Бульман, — это имплицитные представления индивида о мироздании, других людях и о себе, формирование которых начинается с детского возраста и на становление которых оказывают влияние различные факторы [17], в том числе и культура.

Культура как предиктор отношения к коронавирусному заболеванию. Известно, что культура определяет отношение человека к миру, вещам, событиям [30], включая и отношение к болезни [21; 25]. Особый интерес вызывает отношение к коронавирусному заболеванию у представителей народов так называемого постсоветского пространства, культура которых имеет как сходные, так и отличительные черты, обусловленные общностью и различиями в их исторических судьбах.

Россия и Казахстан входят в группу восточно-европейских стран и объединены наличием в культуре черт и Востока, и Запада. Однако выраженность этих черт в культурах Казахстана и России различна. Так, казахстанской культуре в большей степени, чем российской, присущи ценности коллективизма и маскулинности [5; 23]. Дихотомия «индивидуализм/коллективизм» особенно важна в контексте вспышек инфекционных заболеваний, поскольку есть данные, согласно которым коллективистские социальные нормы, такие как конформизм, способствуют соблюдению более строгих мер в отношении карантина, социального дистанцирования и гигиены. Тем самым коллективизм оказывает положительное влияние на сокращение распространения COVID-19 [27]. Опираясь на эти данные, мы можем предположить, что беспокойство по поводу семьи и членов группы может привести представителей коллективистских культур к более выраженному переживанию страха перед коронавирусом заболеванием. В то же время возможно и другое, диаметрально-противоположное, предположение: поощрение в коллективистских культурах взаимной зависимости, моральной ответственности и заботы о детях, стариках, больных и нуждающихся создает условия, позволяющие снизить переживание страха и других негативных эмоциональных реакций, связанных с COVID-19 [24].

Маскулинные культуры в большей степени по сравнению с фемининными ориентированы на достижения, успех, признание, конкуренцию. Маскулинность традиционно ассоциируется с актами смелости, храбрости, героизма, преодолением страха и «управлением» риском [34]. Смеем предположить, что в маскулинных культурах, к которым принадлежит казахстанская культура, будет наблюдаться меньший уровень переживания страха перед COVID-19, чем в фемининных, к которым относится российская культура.

Итак, анализ работ отечественных и зарубежных авторов позволяет сделать вывод о том, что в науке накоплен определенный опыт исследования ресурсного потенциала человека в условиях распространения инфекционных заболеваний. Вместе с тем отмечается недостаточность исследований, нацеленных на изучение связи психологических ресурсов с уровнем страха перед COVID-19 и негативными психоэмоциональными состояниями у молодежи в кросс-культурном контексте.

Целью исследования стало изучение стрессоустойчивости и базисных убеждений личности как основных психологических ресурсов совладания со страхом перед COVID-19 и другими негативными психоэмоциональными состояниями у студенческой молодежи России и Казахстана.

Предполагается, что сходство и различия в психологических ресурсах, обеспечивающих совладание со страхом у студентов России и Казахстана, определяются сходством и различиями между казахстанской и российской культурами.

Метод

Выборка. В исследовании участвовали 2810 человек, 82,2% (2310 человек) из России, 17,8% (500 человек) из Республики Казахстан. Выборка включала 71,2% (1996 человек) женщин и 28,8% (806 человек) мужчин. Из них 72,3% женщин и 27,7% мужчин были из России, 66,4% женщин и 33,6% мужчин — из Казахстана ($\chi^2(1) = 6,866$; $p=0,009$). 8 человек не дали сведений о своем поле. В опросе принимали участие студенты разных направлений обучения: будущие врачи, психологи, социальные работники, инженеры, экономисты и мн. др.

Исследование проводилось в сентябре–октябре 2020 г., в онлайн-формате, на платформе Qualtrics (<https://www.qualtrics.com/>) среди студентов вузов Москвы, Пензы, Казани, Смоленска. Хабаровска в России и Костаная — в Республике Казахстан. В данном исследовании мы сочли возможным пренебречь имеющимися различиями между указанными российскими городами по уровню развития медицинской инфраструктуры, потому что, во-первых, борьба с COVID-19 стала приоритетным направлением российского здравоохранения: всем субъектам Российской Федерации были предоставлены необходимые материальные средства на расширение коечного фонда, оснащение больниц в расчете на число жителей региона, повышение зарплат специалистам, работающим в красной зоне и т. д. [6]. И, во-вторых, благодаря распространению различных форм удаленной работы и учебы, высокой обеспеченности Интернетом и его использованию для заказа товаров и услуг и т. п., условия адаптации студентов к пандемии в исследуемых городах были сходными.

Выбор двух стран для исследования обусловлен, во-первых, разными моделями действий государств в условиях противостояния COVID-19. Казахстан использовал китайскую схему действий — введение

жесткого режима соблюдения карантина, тогда как Россия придерживалась другой модели — постепенное введение ограничений для сдерживания распространения эпидемии [9]. Во-вторых, наличием различий в психологических характеристиках культур России и Казахстана [23].

Методики. Для измерения степени переживания страха коронавирусного заболевания была использована модифицированная и апробированная на русскоязычной выборке в России и Беларуси «Шкала страха COVID-19» [28], состоящая из 9 утверждений. Например: «Я не могу спать из-за страха перед коронавирусом-19». Степень согласия респондента с каждым утверждением оценивалась по пятибалльной шкале Лайкерта, где 1 — это «полностью не согласен», а 5 — «полностью согласен». Затем подсчитывалась общая сумма баллов. Стандартизация баллов для обследованной русскоязычной выборки осуществлена нами на основе предположения о нормальном распределении данных в генеральной совокупности (популяции): сумма баллов от 9 до 18 была отнесена нами к низкому уровню страха ($n=855$); от 19 до 24 — к умеренному уровню ($n=998$); от 25 до 45 — к высокому уровню ($n=866$) страха. 91 респондент не завершил работу над Шкалой страха. Коэффициент α Кронбаха равен 0,84 и коэффициент ω Макдональдса равен 0,86, что свидетельствует о высокой надежности (самосогласованности) используемой шкалы.

Для выявления других негативных психоэмоциональных состояний, испытываемых респондентами в условиях пандемии, в анкету был включен вопрос: «В течение последнего месяца, из-за COVID-19, чувствовали ли Вы себя более подавленным, истощенным, одиноким, нервным, сердитым?», — получивший апробацию в зарубежных исследованиях [20; 31]. При этом каждое из этих состояний оценивалось утвердительно или отрицательно.

Способность противостоять стрессовым ситуациям изучалась с помощью Краткой шкалы стрессоустойчивости (Brief Resilience Scale) [29], включающей 6 утверждений. Например: «Я склонен долго переживать жизненные неудачи». Степень согласия респондента с каждым утверждением оценивалась по пятибалльной шкале Лайкерта, где 1 — это «полностью не согласен», а 5 — «полностью согласен». Затем подсчитывалась общая сумма баллов с учетом того, что для части утверждений использовались реверсивные значения по шкале Лайкерта. [29]. В соответствии с инструкцией по обработке и интерпретации результатов распределение их было разделено на три части: 25%, 50% и 25%. Значения, соответствующие первым 25%, интерпретировались как низкая стрессоустойчивость; значения, составляющие 50% распределения, означали нормальную стрессоустойчивость и последние 25% относились к высокой стрессоустойчивости. В соответствии с нашими результатами, сумма баллов от 6 до 17 была отнесена к низкой стрессоустойчивости ($n=671$), сумма баллов от 18 до 21 рассматривалась как нормальная стрессоустойчивость ($n=1110$) и сумма баллов от 22 до 30 интерпретировалась — как высоко-

кая стрессоустойчивость ($n=662$). 367 респондентов не завершили работу над этой Шкалой. Авторы статьи получили от разработчиков Шкалы персональное разрешение на перевод ее на русский язык и это первый опыт использования Краткой шкалы стрессоустойчивости в России и Казахстане. Для Шкалы значения коэффициентов α Кронбаха и ω Макдональда соответственно равны 0,67 и 0,72, что говорит о ее приемлемой надежности.

Базисные убеждения личности диагностировались при помощи «Шкалы базисных убеждений Янов-Бульман» [19]. Опросник позволяет определить выраженность трех базисных убеждений, составляющих, по мнению автора, ядро субъективного мира личности и лежащих в основе здорового чувства безопасности, это: 1) убеждение в том, что в мире больше добра, чем зла; 2) убеждение в том, что мир полон смысла; 3) убеждение в ценности собственного Я, способности контролировать происходящие события и везении [19]. Опросник состоит из 32 утверждений, степень согласия с которыми оценивается по шестибальной шкале Лайкерта — от «полностью не согласен» (1) до «полностью согласен» (6). Среднее значение α Кронбаха по всем субшкалам равно 0,71.

Обработка и анализ результатов эмпирического исследования осуществлялись с помощью статистического пакета SPSS v. 25. Для оценки достоверности различий между выборками применялись t -критерий Стьюдента и критерий χ^2 Пирсона; для определения взаимосвязей переменных использовался корреляционный и множественный регрессионный анализ (пошаговый метод). Для сравнения страха перед COVID-19, стрессоустойчивости и базисных убеждений у респондентов разного пола двух стран (России и Казахстана) применялся двухфакторный дисперсионный анализ. В нашем исследовании «страх перед COVID-19» выступает как зависимая переменная, а «стрессоустойчивость» и «базисные убеждения личности» — как независимые переменные. Также независимыми переменными дополнительно выступили «страна» и «пол».

Результаты исследования

Уровень страха и наличие негативных психоэмоциональных состояний у российских и казахстанских студентов

Анализ среднегрупповых значений уровня страха, полученных с помощью Шкалы страха COVID-19, показал отсутствие статистически значимых различий между результатами российских и казахстанских студентов: 21,87 балла (СО — 6,74) и 22,10 балла (СО — 5,90) соответственно ($t(2629)=0,665$; $p=0,506$). Итоговый результат для обеих групп составил 21,91 балла (СО — 6,60). Что касается переживания страха в зависимости от пола, то исследование выявило по всей выборке статистически значимо более высокий уровень страха у девушек (22,69 балла), по сравнению с юношами (19,98 балла) ($t(2622)=9,706$; $p<0,001$).

По отношению к значениям страха, двухфакторный дисперсионный анализ не обнаружил статистически значимых результатов взаимодействия факторов страны проживания и пола ($F(1,2619)=0,019$; $p=0,891$).

Студенты, утвердительно ответившие на вопросы об ухудшении своего психоэмоционального состояния, имели более высокие значения страха, по сравнению с теми, кто на эти вопросы ответил отрицательно: 25,93 против 20,49 для подавленности ($t(2285)=18,003$; $p<0,001$); 26,13 против 20,87 для истощенности ($t(2264)=15,160$; $p<0,001$); 23,96 против 21,03 для одиночества ($t(2261)=9,266$; $p<0,001$); 25,07 против 20,44 для нервозности ($t(2304)=16,411$; $p<0,001$); 24,54 против 20,95 для недовольства ($t(2280)=11,274$; $p<0,001$).

Также введем в рассмотрение интегральный показатель ухудшения психоэмоционального состояния студентов вследствие COVID-19, используя две категории: отсутствие сведений о таком ухудшении и наличие таких сведений, независимо от того, идет ли речь о состоянии подавленности, истощения, одиночества, нервозности или недовольства. В соответствии с ответами студентов, 1087 (38,7%) из них сообщили об ухудшении своего психоэмоционального состояния, 1224 (43,5%) дали отрицательный ответ и 499 человек (17,8%) не предоставили информацию. Соответственно, студенты, сообщившие об ухудшении своего психоэмоционального состояния, имели более высокие значения страха, по сравнению с теми, кто такого ухудшения не показал: 23,97 против 19,70 ($t(2218)=16,128$; $p<0,001$).

По отношению к значениям страха, двухфакторный дисперсионный анализ обнаружил статистически значимые результаты взаимодействия факторов страны проживания и показателя ухудшения психоэмоционального состояния ($F(1,2216)=4,931$; $p=0,026$).

Данные таблицы показывают наличие выраженности негативных психоэмоциональных состояний в зависимости от страны проживания и пола. Такие состояния более типичны для российских студентов по сравнению с казахстанскими и для девушек по сравнению с юношами.

Соотношение уровня стрессоустойчивости с уровнем страха и негативными психоэмоциональными состояниями

Результаты использования краткой шкалы стрессоустойчивости показали, что значение стрессоустойчивости статистически достоверно выше у казахстанских студентов (19,75) по сравнению с российскими (19,60) ($t(2441)=2,429$; $p=0,015$), а также у юношей выше (20,60) по сравнению с девушками (18,83) ($t(2436)=10,969$; $p<0,001$). В то же время двухфакторный дисперсионный анализ по отношению к значениям стрессоустойчивости не обнаружил статистически значимых результатов взаимодействия факторов страны проживания и пола ($F(1,2433)=1,504$; $p=0,220$).

Психоэмоциональные состояния студентов в зависимости от страны проживания и пола

| В течение последнего месяца, из-за COVID-19, я чувствовал(а) себя | Россия (n=2310) | Казахстан (n=500) | Юноши (n=815) | Девушки (n=2003) |
|---|-----------------|-------------------|---------------|------------------|
| Более подавленным, % (n) | 25,3 (504)** | 19,1 (74)** | 14,2 (100)*** | 28,5 (479)*** |
| Более истощенным, % (n) | 18,3 (363)** | 12,1 (46)** | 11,9 (83)*** | 19,6 (326)*** |
| Более одиноким, % (n) | 24,8 (491) | 22,4 (86) | 18,2 (127)*** | 27,1 (450)*** |
| Более нервным, % (n) | 31,6 (637)* | 25,7 (101)* | 19,4 (136)*** | 35,3 (602)*** |
| Более сердитым, % (n) | 23,1 (459) | 21,7 (84) | 17,8 (126)*** | 25,1 (418)*** |

Примечание: «*» – $P < 0,05$; «**» – $P < 0,01$; «***» – $p < 0,001$ (критерий χ^2).

Между показателями страха и стрессоустойчивости существует отрицательная корреляционная связь: $r = -0,312$ ($p < 0,001$). При этом данная связь характерна для студенческой молодежи независимо от страны проживания и пола.

Студенты, утвердительно ответившие на вопросы об ухудшении своего психоэмоционального состояния, имели более низкие значения стрессоустойчивости, по сравнению с теми, кто на этот вопрос ответил отрицательно: 17,45 против 19,96 для подавленности ($t(2353)=14,681$; $p < 0,001$); 17,25 против 19,81 для истощенности ($t(2333)=13,082$; $p < 0,001$); 17,85 против 19,88 для одиночества ($t(2331)=11,697$; $p < 0,001$); 17,75 против 20,08 для нервозности ($t(2337)=14,822$; $p < 0,001$); 18,15 против 19,76 для недовольства ($t(2347)=9,063$; $p < 0,001$).

Соотношение базисных убеждений с уровнем страха и негативными психоэмоциональными состояниями

Анализ средних значений, полученных по шкалам опросника Янов-Бульман выявил более высокие показатели у казахстанских студентов по сравнению с российскими по двум шкалам: «Общее отношение к благосклонности мира» (4,05 против 3,91; $t(2435)=3,064$; $p = 0,002$) и «Общее отношение к осмысленности мира» (соответственно: 3,63 и 3,49; $t(2447)=4,420$; $p < 0,001$); у девушек по сравнению с юношами — только по шкале «Общее отношение к благосклонности мира» (соответственно: 4,01 и 3,73, $t(2430)=8,061$; $p < 0,001$).

Независимо от страны проживания и пола, между показателями страха и значениями по трем шкалам опросника Янов-Бульман существуют слабые и преимущественно статистически незначимые корреляционные связи: $r = 0,025$ ($p = 0,232$) между показателями страха и значениями по шкале «Общее отношение к осмысленности мира»; $r = 0,013$ ($p = 0,526$) между показателями страха и значениями по шкале «Убеждения относительно собственной ценности»; $r = 0,051$ ($p = 0,013$) между показателями страха и значениями по шкале «Общее отношение к благосклонности мира».

Пошаговый регрессионный анализ для значений страха в качестве зависимой переменной выявил три основных предиктора. Первый из них — показатель ухудшения психоэмоционального состояния объясняет 10,6% дисперсии страха ($p < 0,001$); пол является вторым предиктором,

объясняющим 1,9% дисперсии страха ($p < 0,001$); шкала «Общее отношение к осмысленности мира» является третьим предиктором, объясняющим 0,4% страха ($p = 0,002$). Другие независимые переменные (страна, общее отношение к благосклонности мира и убеждение относительно собственной ценности) не дали статистически значимой прибавки в доле объясняемой дисперсии. Результирующее значение объясненной дисперсии (скорректированное значение R^2) для переменной страха составило 0,128 (12,8%).

Еще один показатель, требующий проверки, — это связь трех базисных убеждений личности с психоэмоциональными состояниями студентов. Ухудшение эмоционального состояния связано с более низкой степенью выраженности всех трех базисных убеждений личности: $t(2281)=5,132$; $p < 0,001$ для общего отношения к благосклонности мира; $t(2290)=3,071$; $p = 0,002$ для общего отношения к осмысленности мира; $t(2255)=5,557$; $p < 0,001$ для убеждения относительно собственной ценности.

Результаты двухфакторного дисперсионного анализа не выявили статистически значимых различий в степени выраженности базисных убеждений личности в зависимости от страны и показателя ухудшения психоэмоционального состояния, а также в зависимости от пола и показателя ухудшения психоэмоционального состояния.

Связь стрессоустойчивости с базисными убеждениями

В заключение представим результаты, раскрывающие соотношение между изучаемыми нами психологическими ресурсами: стрессоустойчивостью и базисными убеждениями (рисунок).

Как видно из рисунка, более высокому уровню стрессоустойчивости соответствуют более высокие значения базисных убеждений. Размеры эффекта (η^2) для общего отношения к благосклонности мира и общего отношения к осмысленности мира незначительны: 0,039 и 0,026 соответственно. Размер эффекта для убеждения относительно собственной ценности носит средний характер — 0,082.

Результаты двухфакторного дисперсионного анализа не выявили статистически значимых различий в степени выраженности базисных убеждений личности в зависимости от страны и уровня стрессоустойчивости, а также в зависимости от пола и уровня стрессоустойчивости.

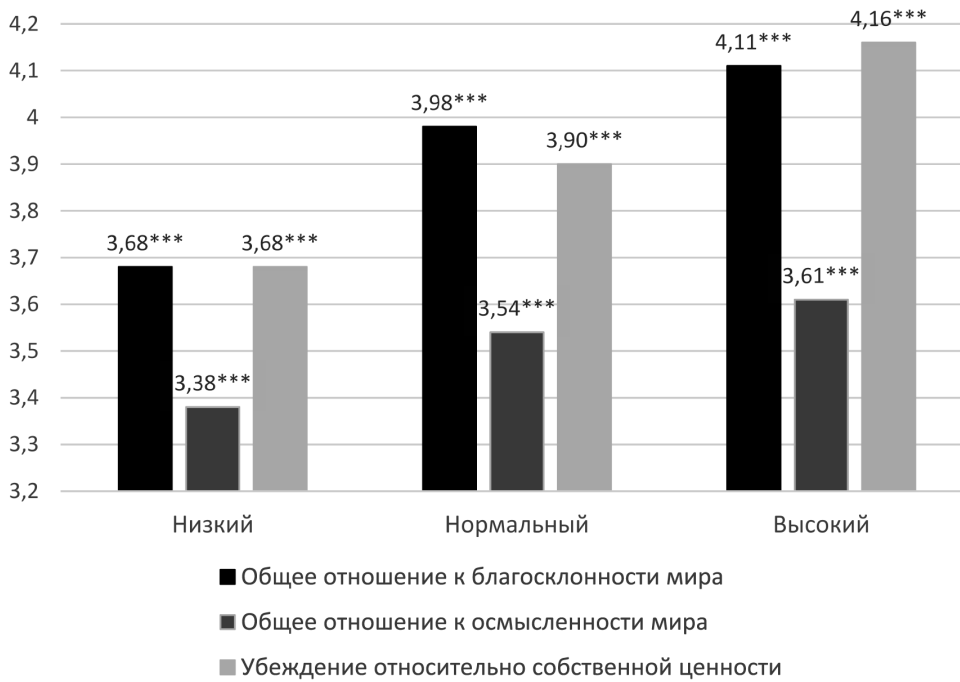


Рис. Средние значения базисных убеждений в зависимости от уровня стрессоустойчивости

Обсуждение результатов

Отсутствие различий в степени выраженности страха перед COVID-19 между студентами из России и Казахстана, возможно, связано с достаточно сходными в обеих странах стратегиями проведения социальной политики и мер поддержки здравоохранения данных стран (карантинизация, тестирование, разработка вакцин и технологий лечения и др.), а также активным обсуждением в обществе наиболее эффективных мер безопасности и противостояния распространению данного заболевания [14; 15]. Не исключено также, что одинаковый уровень страха у российских и казахстанских студентов объясняется тем, что страх как защитная биологическая реакция организма обусловлен в большей степени индивидуально-физиологическими, чем социально-культурными особенностями человека. Выявленная по всей выборке более высокая степень выраженности страха перед коронавирусным заболеванием у девушек по сравнению с юношами согласуется с данными исследований, утверждающих, что уровень переживания страхов у женщин, как правило, выше, чем у мужчин [16]. При этом, если брать во внимание взаимодействие двух факторов — пола и страны, то различий в степени интенсивности переживания страха не обнаружилось, что свидетельствует о том, что переживание страха обусловлено в большей степени половыми различиями, нежели культурными.

Однако россияне в течение последнего месяца чаще, по сравнению с казахстанцами, испытывали из-за коронавируса негативные психоэмоциональные состояния. А полученная в исследовании связь между ними и переживанием страха перед COVID-19 свидетельствует о наличии в целом более негативного эмоционального фона в среде россий-

ских студентов, что, возможно, было обусловлено более высокими (на момент опроса) показателями заболеваемости коронавирусной инфекцией среди жителей России [11], чем среди жителей Казахстана [2]. Вероятно, наличие такого эмоционального фона среди российских студентов в условиях пандемии можно объяснить большей выраженностью в российской культуре индивидуалистических тенденций, чем в казахстанской, а значит, россияне в меньшей степени рассчитывают на эмоциональную поддержку и эмоциональную помощь со стороны других людей в критических ситуациях [24].

Какие же ресурсы способствуют совладанию со страхом и негативными эмоциональными состояниями в условиях пандемии у российских и казахстанских студентов?

Выявлено, что студенты с высоким уровнем стрессоустойчивости имеют низкий уровень страха перед COVID-19 и не испытывали негативных психоэмоциональных состояний в течение последнего месяца, что подтверждает вывод о том, что стрессоустойчивость является важным психологическим ресурсом, снижающим степень уязвимости человека в стрессогенных ситуациях, к коим относится и ситуация пандемии [1]. Универсальность данного ресурса состоит и в том, что стрессоустойчивость выступает буфером негативного влияния COVID-19, независимо от фактора пола и страны проживания.

Согласно результатам, полученным по методике Янов-Бульман, у казахстанских студентов выявлены более высокие показатели базисных убеждений в благосклонности, доброжелательности мира и осмысленности, справедливости мира, по сравнению с российскими студентами. Вероятно, данные различия можно объяснить особенностями сформировавшейся в условиях кочевого образа жизни казахской

культуры, которая сохранила свои основные традиционные нормы и правила до настоящего времени. В основе духовно-нравственного восприятия мира у казахов лежат принципы справедливости, равенства, вольности, демократичности [7], необходимости видеть друг в друге опору, взаимоподдержку, а также принцип «жатысынбау», что означает доверие, открытость. «Человек жив человеком» — одна из заповедей традиционного казахского общества [10].

У студентов (независимо от страны проживания) с высоким уровнем базисного убеждения в благосклонности окружающего мира выявлен высокий уровень страха перед коронавирусом заболеванием. Причем данная закономерность в большей степени характерна для юношей. Тогда как среди девушек, убежденных в благосклонности мира, в одинаково равной степени встречаются лица с разным уровнем переживания страха перед коронавирусом заболеванием.

Интересно, что данные этого исследования частично расходятся с данными, полученными нами ранее, на первом этапе пандемии, согласно которым самые высокие показатели убеждения в том, что в мире больше добра, чем зла, были обнаружены в группе лиц с низким уровнем выраженности страха [3]. Возможно, данное расхождение связано с особенностями выборки. Если в предыдущем исследовании участвовали лица всех возрастов, то выборка настоящего исследования включает только студенческую молодежь, которая, видимо, в силу своей молодости, испытывая страх перед опасным для себя и своих близких заболеванием, не теряет веру в доброту и благосклонность окружающего мира.

Видимо, нельзя не учитывать и происходящие со времени первого этапа пандемии COVID-19 изменения во взаимоотношениях с другими людьми, изменения образа Я и жизненной философии в целом. Известно, что в случае успешного совладания со стрессом базисные убеждения восстанавливаются, но лишь до определенного уровня «дотравматических» убеждений, на котором человек осознает свою уязвимость. Картину мира человека в данном случае можно озвучить примерно так: «Мир доброжелателен и справедлив ко мне. Я обладаю правом выбора. Но так бывает не всегда» [17, с. 52].

Данное предположение, на наш взгляд, подтверждают результаты анализа связи степени выраженности базисных убеждений личности с психоэмоциональными состояниями: студенты, которые верят в доброту людей и благосклонность мира, в его справедливость и контролируемость, а также убеждены в ценности собственного Я, в течение последнего месяца не испытывали состояний подавленности, истощенности, одиночества, нервозности и недовольства из-за коронавируса. Наши данные перекликаются с данными о влиянии веры в справедливость мира на положительные эмоции [33].

Причем, как показало исследование, закономерности связи страха и других негативных эмоциональных состояний со степенью выраженности базисных убеждений, полученные по всей выборке, нашли отражение и по российской, и по казахстанской выбор-

кам в отдельности. Однако полученные закономерности имеют свою специфику в зависимости от пола. Выявленная специфика различий между девушками и юношами в характере связи между страхом перед коронавирусом заболеванием и базисными убеждениями позволяет говорить о том, что половые различия в данном случае оказались более значимыми, чем этнокультурные.

В ходе исследования выявлено: высокий уровень стрессоустойчивости сопровождается выраженной базисных убеждений личности в благосклонности, осмысленности мира и ценности собственно Я, что подтверждает наличие тесной связи психологических ресурсов. Это означает, что данные психологические ресурсы, которые можно отнести как к ценностно-смысловым ресурсам, так и к ресурсам саморегуляции [12], снижают уязвимость российских и казахстанских студентов в неопределенной ситуации пандемии и определяют характер их решений в процессе совладания со страхом перед коронавирусом заболеванием и с негативными психоэмоциональными состояниями.

Выводы

Проведенное исследование стрессоустойчивости и базисных убеждений, как основных психологических ресурсов личности совладания со страхом и другими негативными психоэмоциональными состояниями, связанными с COVID-19, среди студентов России и Казахстана, позволяет сделать следующие выводы.

1. Большинство и российских, и казахстанских студентов имеют умеренный уровень страха перед COVID-19. Девушки, независимо от страны проживания, испытывают более высокий уровень страха перед COVID-19 по сравнению с юношами. Среди российских студентов, по сравнению с казахстанскими, больше тех, кто в течение последнего месяца из-за коронавируса испытывал такие негативные психоэмоциональные состояния, как подавленность, истощенность, одиночество, нервозность, недовольство. При этом доля девушек, испытывающих негативные психоэмоциональные состояния, также значимо выше по сравнению с долей юношей, как в России, так и Казахстане.

2. Казахстанское студенчество, по сравнению с российским, имеет более высокий уровень выраженности таких психологических ресурсов, как стрессоустойчивость и базисные убеждения в благосклонности, доброжелательности мира и осмысленности, справедливости мира, что, на наш взгляд, объясняется особенностями сформировавшейся в условиях кочевого образа жизни казахской культуры, в основе которой лежат принципы взаимоподдержки и взаимопомощи, доверия и открытости.

3. Высокий уровень устойчивости перед стрессовыми событиями сопровождается более низкими показателями страха перед COVID-19 и отсутствием связанных с ним негативных психоэмоциональных

состояний независимо от страны проживания и пола, что свидетельствует об универсальности данного психологического ресурса как буфера, смягчающего травмирующее влияние ситуации пандемии.

4. У студентов с высоким уровнем базисного убеждения в благосклонности окружающего мира, независимо от страны проживания, обнаружен высокий уровень страха перед коронавирусом заболеванием, что расходится с нашими данными, полученными при исследовании первой волны заболеваемости COVID-19. Разрешение данного противоречия требует проведения дальнейших исследований с учетом влияния третьих факторов, например: возраста; наличия опыта болезни собственного, родственников, знакомых; уровня медицинской образованности и др. Студенты, которые не только убеждены в благосклонности окружающего мира, но и в его справедливости и контролируемости, а также в ценности собственного Я, не испытывали состояний подавлен-

ности, истощенности, одиночества, нервозности и недовольства из-за коронавируса в течение последнего месяца, что в целом говорит о ресурсном потенциале базисных убеждений личности.

5. Высокий уровень стрессоустойчивости связан с выраженностью базисных убеждений личности в благосклонности, осмысленности мира и ценности собственно Я, что в совокупности выступает ресурсным потенциалом личности в борьбе со страхом и негативными психоэмоциональными состояниями, вызванными стрессогенным воздействием COVID-19.

Ограничения исследования. Использование платформы Qualtrics для проведения онлайн-опросов не позволяет формировать случайные выборки, выровненные, например, по размеру, полу и возрасту. Кроме того, в исследовании участвовали студенты Северного Казахстана (г. Костанай), что имеет определенные ограничения в экстраполяции результатов исследования на всех казахстанских студентов.

Литература

1. Албакова З.А., Погорова Р.И. Глобальный вызов COVID-19 и особенности проявления стрессоустойчивости современного человека // Высшее образование сегодня. 2020. № 9. С. 14–19. DOI:10.25586/RNU
2. Горячая линия министерства здравоохранения РК. 2020. 16 ноября [Электронный ресурс]. URL: <https://www.coronavirus2020.kz/> (дата обращения: 16.11.2020).
3. Грищенко В.В., Резник А.Д., Константинов В.В., Маринова Т.Ю., Хоменко Н.В., Израйлович Р. Страх перед коронавирусом заболеванием (COVID-19) и базисные убеждения личности [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2020. Том 9. № 2. С. 99–118. DOI:10.17759/cpse.2020090205
4. Ениколопов С.Н., Бойко О.М., Медведева Т.И., Воронцова О.Ю., Казьмина О.Ю. Динамика психологических реакций на начальном этапе пандемии COVID-19 [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 2. С. 108–126. DOI:10.17759/psyedu.2020120207
5. Жаркынбекова Ш.К., Жусупова Р.Ф. Теория измерений Хофстеде для развития межкультурной компетенции (на примере Казахстана) // Язык в национально-культурном ракурсе: теория и практика: сб. статей / Под общ. ред. Л.А. Мардиевой, Т.Ю. Щуклиной. Казань, 2019. С. 65–73.
6. Земцов С.П., Бабурин В.Л. COVID-19: пространственная динамика и факторы распространения по регионам России // Известия Российской академии наук. Серия географическая. 2020. № 4. С. 485–505. DOI: 10.31857/S2587556620040159
7. Ибраева А.С. К вопросу об особенностях национальной правовой культуры казахского народа: история и современность // Известия Иссык-Кульского форума бухгалтеров и аудиторов стран Центральной Азии. 2017. № 1–2(16). С. 206–209.
8. Исаева Е.Р. Психологические адаптационные ресурсы личности в условиях здоровья и болезней [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России. 2015. № 1(30). С. 8. URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 21.07.2021).
9. Карпович О.Г., Литвинов В.О. Болезнь «X» меняет мир. Последствия пандемии COVID-19 для стран-

References

1. Albakova Z.A., Pogorova R.I. Global'nyi vyzov COVID-19 i osobennosti proyavleniya stressoustoichivosti sovremennogo cheloveka [The global challenge of COVID-19 and the peculiarities of the manifestation of stress resistance of a modern person]. *Vyshee obrazovanie segodnya* [Higher education today]. 2020, no. 9, pp. 14–19. DOI:10.25586/RNU (In Russ.).
2. Goryachaya liniya ministerstva zdravookhraneniya RK. 2020. 16 noyabrya [Elektronnyi resurs] [Hotline of the Ministry of Health of the Republic of Kazakhstan. 2020. November 16]. URL: <https://www.coronavirus2020.kz/> (Accessed: 16.11.2020) (In Russ.).
3. Gritsenko V.V., Reznik A.D., Konstantinov V.V., Marinova T.Yu., Khomenko N.V., Izrailovits R. Strakh pered koronavirusnym zabolevaniem (COVID-19) i bazisnye ubezhdeniya lichnosti [Elektronnyi resurs] [Fear of coronavirus disease (COVID-19) and basic personal beliefs]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya* [Clinical and special psychology], 2020. Vol. 9, no. 2. pp. 99–118. DOI:10.17759/cpse.2020090205 (In Russ.).
4. Enikolopov S.N., Boiko O.M., Medvedeva T.I., Vorontsova O.Yu., Kaz'mina O.Yu. Dinamika psikhologicheskikh reaktzii na nachal'nom etape pandemii COVID-19 [Elektronnyi resurs] [Dynamics of psychological reactions at the initial stage of the COVID-19 pandemic]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological and pedagogical research], 2020. Vol. 12, no. 2, pp. 108–126. DOI:10.17759/psyedu.2020120207 (In Russ.).
5. Zharkynbekova Sh.K., Zhusupova R.F. Teoriya izmerenii Khofstede dlyarazvitiya mezhkul'turnoi kompetentsii (na primere Kazakhstana) [Hofstede's measurement theory for the development of intercultural competence (on the example of Kazakhstan)]. In: *Mardievoi L.A., Shchuklinoi T.Yu. (eds). Yazyk v natsional'no-kul'turnom rakurse: teoriya i praktika* [Language in a national-cultural perspective: theory and practice]. Kazan', 2019. pp. 65–73. (In Russ.).
6. Zemtsov S.P., Baburin V.L. COVID-19: prostranstvennaya dinamika i faktory rasprostraneniya po regionam Rossii [COVID-19: Spatial Dynamics and Diffusion Factors across Russian Regions]. *Izvestiya Rossijskoj akademii nauk. Seriya geograficheskaya* [Izvestia of the Russian Academy

- участников СНГ // Проблемы постсоветского пространства. 2020. № 7(3). С. 312–326. DOI:10.24975/2313-8920-2020-7-3-312-326
10. Кобжасарова Ж.К. Культура общения казахского народа // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2012. № 4. С. 62–71.
11. Коронавирус в России — ситуация на 16 ноября 2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://koronavirustoday.ru/news/russia/koronavirus-v-rossii-situacziya-na-16-noyabrya-2020> (дата обращения: 16.11.2020).
12. Леонтьев Д.А. Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструктов // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. Кострома, 2010. Том 2. С. 40–42.
13. Луковцева З.В. Пандемия COVID-19 как социальный стрессор: факторы психолого-психиатрического риска (по материалам зарубежных исследований) // Социальная психология и общество. 2020. Том 11. № 4. С. 13–25. DOI:10.17759/sps.2020110402
14. Маукаева С.Б., Узбекова С.Е., Оразалина А.С., Узбеков Д.Е., Жуңусов Е.Т., Мусабеков М.Б. COVID-19 в Казахстане: эпидемиология и клиника // Наука и здравоохранение. 2020. № 3(22). С. 17–21. DOI:10.34689/SH.2020.22.3.003
15. Общество и пандемия: опыт и уроки борьбы с COVID-19 в России / Н.А. Авксентьев, М.Л. Агранович, Н.В. Акиндинова [и др.]. М., 2020. 744 с.
16. Одишцова М.А., Радчикова Н.П., Янчук В.А. Оценка ситуации пандемии COVID-19 жителями России и Беларуси // Социальная психология и общество. 2021. Том 12. № 2. С. 56–77. DOI:10.17759/sps.2021120204
17. Падун М.А., Котельникова А.В. Психическая травма и картина мира: Теория, эмпирия, практика. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 206 с.
18. Первичко Е.И., Митина О.В., Степанова О.Б., Кошоховская Ю.Е., Дорохов Е.А. Восприятие COVID-19 населением России в условиях пандемии 2020 года // Клиническая и специальная психология. 2020. Том 9. № 2. С. 119–146. DOI:10.17759/cpse.2020090206
19. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Прокофьева Т.Ю. Психодиагностика толерантности личности. М.: Смысл, 2008. 112 с.
20. Bao Y., Sun Y., Meng S., Shi J., Lu L. 2019-nCoV epidemic: address mental health care to empower society // Lancet. 2020. Vol. 395(10224). e37–e38 DOI:10.1016/S0140-6736(20)30309-3.
21. Bruns D.P., Kraguljac N.V., Bruns T.R. COVID-19: facts, cultural considerations and risk of stigmatization // Journal of Transcultural Nursing. 2020. Vol. 31(4). P. 326–332. DOI:10.1177/1043659620917724
22. Cielo F., Ulberg R., Giacomo D. Psychological Impact of the COVID-19 Outbreak on Mental Health Outcomes among Youth: A Rapid Narrative Review // Int. J. Environ. Res. Public Health. 2021. Vol. 18(11). P. 6067. DOI:10.3390/ijerph18116067
23. Hofstede G. Dimension data matrix [Электронный ресурс]. URL: <https://geerthofstede.com/research-and-vsm/dimension-data-matrix/> (дата обращения: 28.12.2020).
24. Hussein N.H. COVID-19 in a collectivist culture: social isolation and maintenance of social relations // International Journal of Sociology and Social Policy. 2020. Vol. 13. DOI:10.1108/IJSSP-07-2020-0297
25. Nilchaikovit T., Hill J.M., Holland J.C. The effects of culture on illness behavior and medical care: Asian and American differences // General hospital psychiatry. 1993. Vol. 15(1). P. 41–50. DOI:10.1016/0163-8343(93)90090-b
- of Sciences. Geographic series], 2020. Vol. 4, pp. 485–505. DOI: 10.31857/S2587556620040159 (In Russ.).
7. Ibraeva A.S. K voprosu ob osobennostyakh natsional'noi pravovoi kul'tury kazakhskogo naroda: istoriya i sovremennost' [On the issue of the peculiarities of the national legal culture of the Kazakh people: history and modernity]. *Izvestiya Issyk-Kul'skogo foruma bukhgalterov i auditorov stran Tsentral'noi Azii* [Izvestia of the Issyk-Kul forum of accountants and auditors of Central Asian countries], 2017, no. 1–2 (16), pp. 206–209. (In Russ.).
8. Isaeva E.R. Psikhologicheskie adaptatsionnye resursy lichnosti v usloviyakh zdorov'ya i boleznei [Elektronnyi resurs] [Psychological adaptation resources of a personality in conditions of health and disease]. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii* [Medical psychology in Russia], 2015, no. 1 (30), 8 p. URL: <http://mprj.ru> (Accessed: 21.07.2021). (In Russ.).
9. Karpovich O.G., Litvinov V.O. Bolezn' «X» menyaet mir. Posledstviya pandemii COVID-19 dlya stran-uchastnikov SNG [Disease X is changing the world. Consequences of the COVID-19 pandemic for the CIS countries]. *Problemy postsovetskogo prostranstva* [Problems of the post-Soviet space], 2020, no. 7 (3), pp. 312–326. DOI:10.24975/2313-8920-2020-7-3-312-326 (In Russ.).
10. Kobzhasarova Zh.K. Kul'tura obshcheniya kazakhskogo naroda [The culture of communication of the Kazakh people] *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyi aspekt* [Modern higher school: an innovative aspect], 2012, no. 4, pp. 62–71.
11. Koronavirus v Rossii — situatsiya na 16 noyabrya 2020 [Elektronnyi resurs] [Coronavirus in Russia — the situation as of November 16, 2020]. URL: <https://koronavirustoday.ru/news/russia/koronavirus-v-rossii-situacziya-na-16-noyabrya-2020> (Accessed: 16.11.2020). (In Russ.).
12. Leont'ev D.A. Psikhologicheskie resursy preodoleniya stressovykh situatsii: k utochneniyu bazovykh konstruktov [Psychological resources for overcoming stressful situations: to clarify the basic constructs]. Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya v sovremennom rossiiskom obshchestve: materialy II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf [Psychology of stress and coping behavior in modern Russian society: materials of the II Intern. scientific-practical conf]. Kostroma, 2010. Vol. 2, pp. 40–42. (In Russ.).
13. Lukovtseva Z.V. Pandemiya COVID-19 kak sotsial'nyi stressor: faktory psikhologo-psikhiatricheskogo riska (po materialam zarubezhnykh issledovaniy) [The COVID-19 pandemic as a social stressor: psychological and psychiatric risk factors (based on foreign studies)]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2020. Vol. 11, no. 4, pp. 13–25. DOI:10.17759/sps.2020110402 (In Russ.).
14. Maukaeva S.B., Uzbekova S.E., Orazalina A.S., Uzbekov D.E., Zhynisov E.T., Musabekov M.B. COVID-19 v Kazakhstane: epidemiologiya i klinika [COVID-19 in Kazakhstan: Epidemiology and Clinic]. *Nauka i zdavookhranenie* [Science and Health], 2020, no 3 (22), pp. 17–21. DOI:10.34689/SH.2020.22.3.003 (In Russ.).
15. Obshchestvo i pandemiya: opyt i uroki bor'by s COVID-19 v Rossii [Society and a pandemic: experience and lessons of the fight against COVID-19 in Russia] Avksent'ev N.A., Agranovich M.L., Akindinova N.V., et. al. Moscow, 2020. 744 p. (In Russ.).
16. Odintsova M.A., Radchikova N.P., Yanchuk V.A. Otsenka situatsii pandemii COVID-19 zhitelyami Rossii i Belarusi [Assessment of the situation of the COVID-19 pandemic by residents of Russia and Belarus]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2021. Vol. 12, no. 2, pp. 56–77. DOI:10.17759/sps.2021120204 (In Russ.).
17. Padun M.A., Kotel'nikova A.V. Psikhicheskaya travma i kartina mira: Teoriya, empiriya. Praktika [Mental

26. Porcelli P. Fear, anxiety, and health-related consequences after the COVID-19 epidemic // *Clinical Neuropsychiatry*. 2020. Vol. 17(2). P. 103–111. DOI:10.36131/CN20200215
27. Rajkumar R.Ph. The relationship between measures of individualism and collectivism and the impact of COVID-19 across nations // *Public Health in Practice*. 2021. Vol. 2. P. 100143. DOI:10.1016/j.puhip.2021.100143
28. Reznik A., Gritsenko V., Konstantinov V., Khamenka N., Isralowitz R. COVID-19 Fear in Eastern Europe: Validation of the Fear of COVID-19 Scale [Электронный ресурс] // *International Journal of Mental Health and Addiction*. 2020. May. P. 1–6. DOI:10.1007/s11469-020-00283-3 (дата обращения: 25.06.2020).
29. Smith B.W., Dalen J., Wiggins K., Tooley E., Christopher P., Bernard J. The Brief Resilience Scale: Assessing the Ability to Bounce Back // *International Journal of Behavioral Medicine*. 2008. Vol. 15(3). P. 194–200. DOI: 10.1080/10705500802222972
30. Soares A.M., Farhangmehr M., Shoham A. Hofstede's dimensions of culture in international marketing studies // *Journal of Business Research*. 2007. Vol. 60(3). P. 277–284. DOI:10.1016/j.jbusres.2006.10.018
31. Torales J., O'Higgins M., Castaldelli-Maia J.M., Ventriglio A. The outbreak of COVID-19 coronavirus and its impact on global mental health // *International Journal of Social Psychiatry*. 2020. Vol. 66(4). P. 317–320. DOI:10.1177/0020764020915212
32. Tweed R.G., Conway L.G. Coping strategies and culturally influenced beliefs about the world. // *International and Cultural Psychology Series. Handbook of multicultural perspectives on stress and coping* / P.T.P. Wong, L.C.J. Wong (Eds.). Dallas, TX, US: Spring publications, 2006. P. 133–153. DOI:10.1007/0-387-26238-5_7
33. Wang J., Wang Z., Liu X., Yang X., Zheng M., Bai X. The impacts of a COVID-19 epidemic focus and general belief in a just world on individual emotions // *Personality and Individual Differences*. 2021. Vol. 168. P. 110349. DOI:10.1016/j.paid.2020.110349
34. Whitehead S. Men and masculinities: Key themes and new directions. Cambridge: Polity; Malden, Blackwell, 2002. 278 p.
- trauma and the picture of the world: Theory, empiricism. Practice]. Moscow: Publ. Izd-vo «Institut psikhologii RAN», 2012. 206 p. (In Russ.).
18. Pervichko E.I., Mitina O.V., Stepanova O.B., Konyukhovskaya Yu.E., Dorokhov E.A. Vospriyatie COVID-19 naseleniem Rossii v usloviyakh pandemii 2020 goda [Perception of COVID-19 by the Russian population in the context of the 2020 pandemic]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya [Clinical and Special Psychology]*, 2020. Vol. 9, no. 2, pp. 119–146. DOI:10.17759/cpse.2020090206 (In Russ.).
19. Soldatova G.U, Shaigerova L.A., Prokof'eva T.Yu. Psikhodiagnostika tolerantnosti lichnosti [Psychodiagnosics of personality tolerance]. Moscow: Publ. Smysl, 2008. 112 p. (In Russ.).
20. Bao Y., Sun Y., Meng S., Shi J., Lu L. 2019-nCoV epidemic: address mental health care to empower society. *Lancet*, 2020. Vol. 395 (10224), e37-e38 DOI:10.1016/S0140-6736(20)30309-3.
21. Bruns D.P., Kraguljac N.V., Bruns T.R. COVID-19: facts, cultural considerations and risk of stigmatization. *Journal of Transcultural Nursing*, 2020. Vol. 31 (4), pp. 326. DOI:10.1177/1043659620917724
22. Cielo F., Ulberg R., Giacomo D. Psychological Impact of the COVID-19 Outbreak on Mental Health Outcomes among Youth: A Rapid Narrative Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 2021. Vol. 18(11), pp. 6067. DOI:10.3390/ijerph18116067
23. Hofstede G. Dimension data matrix. URL: <https://geerthofstede.com/research-and-vsm/dimension-data-matrix/> (Accessed: 28.12.2020)
24. Hussein N.H. COVID-19 in a collectivist culture: social isolation and maintenance of social relations. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 2020. Vol. 13. DOI:10.1108/IJSSP-07-2020-0297
25. Nilchaikovit T., Hill J.M., Holland J.C. The effects of culture on illness behavior and medical care: Asian and American differences. *General hospital psychiatry*, 1993. Vol. 15 (1), pp. 41–50. DOI:10.1016/0163-8343(93)90090-b
26. Porcelli P. Fear, anxiety, and health-related consequences after the COVID-19 epidemic. *Clinical Neuropsychiatry*, 2020. Vol. 17 (2), pp. 103–111. DOI: 10.36131/CN20200215
27. Rajkumar R.Ph. The relationship between measures of individualism and collectivism and the impact of COVID-19 across nation. *Public Health in Practice*, 2021. Vol. 2, pp. 100143. DOI:10.1016/j.puhip.2021.100143
28. Reznik A., Gritsenko V., Konstantinov V., Khamenka N., Isralowitz R. COVID-19 Fear in Eastern Europe: Validation of the Fear of COVID-19 Scale. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 2020. May, pp. 1–6. DOI:10.1007/s11469-020-00283-3 (Accessed: 25.06.2020).
29. Smith B.W., Dalen J., Wiggins K., Tooley E., Christopher P., Bernard J. The Brief Resilience Scale: Assessing the Ability to Bounce Back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 2008. Vol. 15 (3), pp. 194–200. DOI:10.1080/10705500802222972
30. Soares A.M., Farhangmehr M., Shoham A. Hofstede's dimensions of culture in international marketing studies. *Journal of Business Research*, 2007. Vol. 60 (3). pp. 277–284. DOI:10.1016/j.jbusres.2006.10.018
31. Torales J., O'Higgins M., Castaldelli-Maia J.M., Ventriglio A. The outbreak of COVID-19 coronavirus and its impact on global mental health. *International Journal of Social Psychiatry*, 2020. Vol. 66(4), pp. 317–320. DOI:10.1177/0020764020915212
32. Tweed R.G., Conway L.G. Coping strategies and culturally influenced beliefs about the world. In Wong P.T.P., Wong L.C.J. (eds.), *International and Cultural Psychology*

Series. Handbook of multicultural perspectives on stress and coping. Dallas, TX, US: Spring publications, 2006, pp. 133–153. DOI:10.1007/0-387-26238-5_7

33. Wang J., Wang Z., Liu X., Yang X., Zheng M., Bai X. The impacts of a COVID-19 epidemic focus and general belief in a just world on individual emotions. *Personality and Individual Differences*, 2021. Vol. 168, pp. 110349. DOI:10.1016/j.paid.2020.110349

34. Whitehead S. Men and masculinities: Key themes and new directions. Cambridge: Polity; Malden, Blackwell, 2002. 278 p.

Информация об авторах

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/0000-0002-7543-5709>, e-mail: gricenkovv@mgppu.ru

Резник Александр Давидович, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Регионального центра по изучению наркомании и алкоголизма, Университет Бен Гурион в Негеве, г. Беэр-Шева, Израиль, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4120-909X>, e-mail: reznikal@bgu.ac.il

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

Гужва Ирина Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Смоленский государственный университет (ФГБОУ ВО СмолГУ), г. Смоленск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4223-1520>, e-mail: empatiya84@mail.ru

Маринова Татьяна Юрьевна, кандидат биологических наук, декан факультета социальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1062-1391>, e-mail: marinovatu@mgppu.ru

Израйловиц Ричард, PhD, профессор-эмерит, директор регионального центра по изучению наркомании и алкоголизма, Университет Бен Гурион в Негеве, г. Беэр-Шева, Израиль, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8413-1686>, e-mail: richard@bgu.ac.il

Information about the authors

Valentina V. Gritsenko, Doctor of Psychology, Professor, Department of Cross-cultural Psychology and Multicultural Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7543-5709>, e-mail: gritsenko2006@yandex.ru

Alexander D. Reznik, PhD in Psychology, Senior Research Associate, Regional Alcohol and Drug Abuse Research Center, Ben Gurion University of the Negev, Beer Sheva, Israel, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4120-909X>, e-mail: reznikal@bgu.ac.il

Vsevolod V. Konstantinov, Doctor of Psychology, Head, Department of General Psychology, Penza State University, Penza, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1443-3195>, e-mail: konstantinov_vse@mail.ru

Irina V. Guzhva, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of General Psychology, Smolensk State University, Smolensk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4223-1520>, e-mail: empatiya84@mail.ru

Tatyana Yu. Marinova, PhD in Biology, Dean, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1062-1391>, e-mail: marinovatu@mgppu.ru

Richard Isralowitz, PhD in Social Policy and Management, Professor (Emeritus), Director, Regional Alcohol and Drug Abuse Research Center, Ben Gurion University of the Negev, Beer Sheva, Israel. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8413-1686>, e-mail: richard@bgu.ac.il

Получена 23.08.2021

Принята в печать 08.12.2022

Received 23.08.2021

Accepted 08.12.2022

Казахские традиционные загадки как специфическая форма трансляции культурно-исторического опыта

А.М. Нургалиева

Западно-Казахстанский университет имени М. Утемисова,
г. Уральск, Казахстан

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4447-5935>, e-mail: agilan2009@rambler.ru

К.А. Нургалиев

Западно-Казахстанский университет имени М. Утемисова,
г. Уральск, Казахстан, член ИСКАР

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8838-5272>, e-mail: nourgk@rambler.ru

Данная статья развивает идеи М.М. Муканова о важности психологического подхода к продукту устного народного творчества в культурно-историческом аспекте. Этнический менталитет соответствует социальным и историческим реалиям жизнедеятельности этноса, создающего уникальную культуру. Значимой частью проявления этнического менталитета являются произведения устного творчества как продукта мыслительной деятельности многих поколений. Джон М. Дайенхарт (Dienhart) подчеркивал, что загадки «могут служить полезным идентификатором культурных норм и мировоззрения» [34]. В статье рассматриваются: загадки как специфический элемент казахской культуры, как особая культурная традиция; роль загадок в трансляции культурно-исторического опыта; особая логическая конструкция загадок; специфика процесса отгадывания. В заключение обсуждается, что общего и что различного в отгадывании загадок по сравнению с решением учебных и творческих задач. Показано, что трудности отгадывания связаны с замаскированностью искомого под оболочкой этнического контекста и особым способом «штамповки» загадки. В творческой задаче важнейшим моментом является рефлексивное усилие, направленное на осознание и изменение способа действия. А в казахской загадке сочетаются соотнесение двух содержаний по гештальту, мышление аналогиями, трансдукция и этнокультурный контекст. В этом смысле отгадывание казахской загадки — «это три в одном»: освоение культурно-исторического (этнокультурного) опыта (закодированного в содержании загадки), освоение способа метафорического мышления (мышление в моделирующих представлениях), приобщение к культуре интеллектуальной состоятельности. Это согласуется с идеей А. Тейлора о том, что загадка является универсальным искусством [38].

Ключевые слова: психологическая антропология, историческая этнология, этнический менталитет, загадка, айтыс, метафоричность мышления, проверка интеллектуальной зрелости, культурно-исторический опыт, творческая задача.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке МОН РК в рамках проведения научных исследований по проекту ИРН AP09563101 «Духовные святыни казахов ближнего зарубежья (на примере приграничных с Западным Казахстаном областей РФ)».

Для цитаты: Нургалиева А.М., Нургалиев К.А. Казахские традиционные загадки как специфическая форма трансляции культурно-исторического опыта // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 4. С. 59–69. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180406>

Kazakh Traditional Riddles as a Specific Form of Translation of Cultural-Historical Experience

Agila M. Nurgaliyeva

West Kazakhstan University after M. Utemissov, Uralsk, Kazakhstan
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4447-5935>, E- mail: agilan2009@rambler.ru

Kenes A. Nourgaliev

West Kazakhstan University after M. Utemissov, Uralsk, Kazakhstan
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8838-5272>, e-mail: nourgk@rambler.ru

This article develops the ideas of M.M. Mukanov about the importance of a psychological approach to the product of oral creativity in ethno-historical terms. Ethnic mentality corresponds to social and historical realities of the life of the ethnos creating a unique culture. An important part of the manifestation of ethnic mentality belongs to the works of oral creativity – the product of the mental activity of many generations. John M. Dienhart (Dienhart) argued that riddles “can serve as a useful identifier of cultural norms and worldview” [34]. Thus, the article discusses riddles as a specific element of Kazakh culture, as a special cultural tradition; the role of riddles in the translation of cultural and historical experience; how exactly the peculiarities of mentality manifest themselves in riddles; what the specificity of the guessing process is. In conclusion, we discuss what the common and the different in guessing riddles compared to solving educational and creative tasks. It is shown that the difficulties of guessing are associated with the disguise of the sought under the shell of the ethnic context and a special way of “stamping” the riddle. In a creative task, the most important moment is a reflexive effort aimed at awaring and changing the way of action. And the Kazakh riddle combines the correlation of two contents according to gestalt, thinking by analogy, transduction and ethno-cultural context. In this sense, guessing the Kazakh riddle is “three in one”: mastering cultural and historical experience (the enclosed content), mastering the method of metaphorical thinking (thinking in modeling representations), mastering the ethno-cultural context. Thus, it corresponds to Archer Taylor's thesis that the riddle is a universal art [38].

Keywords: psychological anthropology, historical ethnology, ethnic mentality, riddle, aitys, metaphoricality of thinking, intellectual maturity testing, cultural-historical experience, creative task.

Funding. The research was carried out with the financial support of the Science Committee of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan in the framework of scientific research under the project IRN AP09563101 “Spiritual shrines of the Kazakhs of the near foreign countries (on the example of the regions of the Russian Federation bordering with Western Kazakhstan)”.

For citation: Nurgaliyeva A.M., Nourgaliev K.A. Kazakh Traditional Riddles as a Specific Form of Translation of Cultural-Historical Experience. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 4, pp. 59–69. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180406>

Введение

В настоящее время влияние глобализации приводит к размыванию этнокультурных границ, взаимопроникновению и переоценке культурных ценностей, утрате этнически значимого опыта предков.

Казахи являются одним из этносов, проживающих в России. Поэтому обращение к их этническому менталитету может представлять интерес при изучении этнокультурных проблем ее народов. О том, что традиции казахской культуры живы здесь и продолжают развиваться, свидетельствует, например, деятельность многих общественных организаций, занимающихся сохранением, поддержкой и развитием казахской культуры.

Обращение к загадкам и другим малым жанрам фольклора позволяет, как отмечал В.Ф. Петренко [26], подойти к изучению особенностей человеческой

психики не абстрактно, исследуя некоего внеисторического субъекта, а в контексте определенного своеобразного строя культуры, характерного для того или иного народа.

Обращение к этническому менталитету казахского этноса позволяет отчетливее осознавать сущность и своеобразие его культуры. Этнический менталитет соответствует социальным и историческим реалиям жизнедеятельности и жизнеобеспечения этноса. Этнос создает уникальную культуру, доминирующие культурные темы которой имеют общечеловеческий характер, а ее форма у разных народов отличается своеобразием, отражающим специфику данного этноса. Этнический менталитет казахов основывается на системном сочетании множества эндогенных и экзогенных факторов, воздействовавших на этнос на протяжении его исторического пути. При этом культурные факторы, действующие преимущественно

во временных измерениях, сочетались с факторами среды обитания, действующими в координатах пространства, иногда называемыми геокультурными факторами.

Значимой частью проявления этнического менталитета выступают произведения устного народного творчества, порожденные жизнью в ее конкретных исторических условиях. Поэтому устное народное творчество, в котором закреплены отраженные сознанием взаимоотношения между явлениями действительности и оценка этих явлений, традиции осмысления реальности, можно рассматривать как важный источник при изучении этнического менталитета. Загадки, пословицы, фразеологизмы, как и любой другой вид устного творчества, являются продуктом мыслительной деятельности многих поколений и выполняют функцию носителя общих человеческих ценностей, передающих и несущих из поколения в поколение особенности этнического менталитета.

В дописьменный период истории казахского этноса устное творчество было широко распространено, что, как считает М.М. Муканов, было связано с их кочевым образом жизни и спецификой скотоводческого хозяйства [21]. По мнению Е.Д. Турсунова [30], такая разновидность казахского искусства, как айтыс, первоначально носила ритуальный характер, а затем превратилась в специфический жанр художественного фольклора.

Этноментальные парадигмы, проявления этнической психологии и менталитет находят отражение в таком жанре фольклора, как загадка. Арчер Тейлор [38, с. 3] утверждает: «загадка — это универсальное искусство». В загадках народ создает поэтический образ всего, что его окружает: предметов, событий, явлений, людей, животных и т. д. Загадка наводит на размышления, заставляет задуматься над качествами и свойствами предметов и явлений. Поэтому она знакомит с мировоззрением, отношением к окружающему, с чувствами и мышлением, с языковыми особенностями и развитием общественного сознания народа, особенностями народного быта.

Объектом анализа в данной статье выступает загадка как феномен народной культуры, специфическая форма художественного сознания казахского народа и трансляции культурно-исторического опыта, накапливаемого поколениями, в дописьменный период его истории.

Загадка как феномен народной культуры

Если мышление — это познание мира, то менталитет — манера мышления, его своеобразие.

По определению О.А. Кукоба [16], под этническим менталитетом подразумевается глубинный уровень массового сознания, то, что представители историко-психологической и культурно-антропологической мысли называли своего рода «психологической оснасткой» любой социальной общности, которая позволяла ей по-своему воспринимать как окружающую среду, так и самих себя. Эта «психоло-

гическая оснастка» проявляется в характерных для данной общности мироощущении и мировосприятии, имеющих эмоциональное, аксиологическое и поведенческое выражение.

Данное определение вполне согласуется со взглядами на эту проблему видных российских психологов и этнологов. Так, В.Ф. Петренко [26, с. 23] отмечает: «Человеческое восприятие и осознание мира, процессы его памяти, мышления и воображения вооружены и одновременно ограничены той конкретно-исторической системой значений, несущей в себе совокупный общественный опыт, которая присуща той или иной социальной общности, той или иной культуре». О формировании этнических констант пишет этнолог С.В. Лурье [18, с. 297]: «В процессе приспособления, адаптации этноса к окружающей неблагоприятной природной и социальной среде происходит формирование зачастую бессознательных этнических констант, которые помогают этносу выжить и развиваться. Эти этнические константы представляют собой некую неизменную форму упорядочения опыта, содержанием которого является реальный опыт культурной и исторической жизни народа. Именно этнические константы служат той призмой, посредством которой этнос смотрит на мир».

Первый казахский доктор психологических наук Мажит Муканов [22, с. 88] писал о метафоричности мышления как важной характеристике для отгадывания казахских загадок: «Во-первых, кочевой образ жизни богат всевозможными приключениями, во-вторых, он позволяет постоянно менять место и тем самым дает возможность каждый раз сталкиваться с новыми объектами действительности. Это создает предпосылки для мысленного сопоставления отдаленных предметов, построения разнообразных метафор, часто оперирования иносказательной речью».

Отгадывание загадок, будучи мериллом интеллектуальной зрелости каждой из сторон в состязаниях, широко практиковалось в жизни, особенно у кочевых народов. Они были популярны среди молодежи. В работах М.М. Муканова содержится мысль о рефлексивной функции фольклора, несущего в себе вековой опыт и систему ценностей народа. По его мнению [21], загадки, пословицы, поговорки в традиционной культуре выступают для обыденного сознания своеобразной формой рефлексии, понимаемой как процесс критического осмысления текущей деятельности и основание перехода к новой деятельности.

Социальную роль загадок изучали Дэвид Эванс [35], Аннике Кайвола-Брегенхой [36]. Социальная основа загадок связана с производственным процессом, с укладом жизни народа, и эта связь ощущается в том, какой предмет и как передан, с помощью какого образа, какой метафорой он выражен. Свообразие социально-экономических, географических условий Казахстана также оказали влияние на казахские загадки. По своему содержанию загадки могут включать в себя практически все сферы человеческой жизни и варьироваться в зависимости от интересов и обычаев общества, в котором их используют. А так как казахи в основном скотоводы, добрая треть, если

не половина, казахских загадок касается скотоводства или оттуда заимствует сравнения.

Многие ученые чувствовали необходимость создавать уникальные определения загадки, соответствующие изучаемой культуре. До сих пор нет ни одного определения загадки и ее отличительных особенностей, вошедших в общий оборот.

Вызывает интерес утверждение Джона М. Дайенхарта [34], что загадки «...могут служить полезным идентификатором культурных норм и мировоззрения». О специфичности использования загадок в разных сообществах говорит Роджер Д. Абрахамс [32, с. 156]: «Загадки одинаково шаблонны, соревновательны, запутанны и остроумны, но они вписываются в жизнь группы и раскрывают ее ценности и экспрессивные привычки самыми разнообразными способами».

Корень русского слова «загадка» (от глагола «гадать») как бы указывает именно на это, и сам процесс отгадывания носит преимущественно вероятностный характер (гадание может сбыться, а может и не сбыться). В казахском же языке загадка передается как «жумбак» (от глагола «жум», что означает «закрывать», «скрывать»). Данное значение, естественно, указывает на процесс не гадания, а нахождения чего-то скрытого, непосредственно не данного в тексте. Нахождение же того, что лежит за пределами непосредственно данного, предполагает работу мышления. Мы будем пользоваться термином «загадка» именно в этом значении. Такое понимание загадки сближает ее с русским словом «задача». Анализируя этимологию слова задача, С.Л. Рубинштейн [28] делал акцент на наличии скрытого содержания в задаче («за-данное»), которое нужно раскрыть, извлечь из условий («данных»).

Загадки, как особый феномен народной культуры, привлекали внимание исследователей не только в самом Казахстане.

Первыми собирателями и издателями казахских загадок были видные русские фольклористы-востоковеды: В.В. Радлов, П.М. Мелиоранский, А.В. Васильев, Д.А. Диваев и др. Ряд загадок был опубликован в периодических изданиях [2; 18], напечатан в виде хрестоматий или отдельных книг [5]. В 1903 г. в Казани Нуржаном Наушабаевым, одним из участников состязания певцов-импровизаторов, был опубликован его текст под названием «Жұмбақ. Нұржан мен Сапаргалидін айтысы» (Загадки. Айтыс Нуржана и Сапаргали).

В 1940 г. впервые появился сборник казахских народных загадок под названием «Жұмбақтар» («Загадки», составитель С. Аманжолов), который можно причислить к полным сборникам. Этот же сборник был дополнен и переиздан в 1959 г. С. Аманжоловым и Т. Жанузаковым («Казахские народные загадки»). В нем имеется около тысячи народных и восемь состязательных загадок. В 2003 г. вышло новое издание «Казахские загадки», подготовленное Сарсеном Аманжоловым. В 1965—1966 гг. был издан трехтомник под названием «Айтыс», куда вошли лучшие образцы этого богатого наследия народа. В своем исследовании мы использовали материалы упомянутых изданий.

Загадка как форма трансляции культурно-исторического опыта

Загадки появляются в глубокой древности, и искусство загадывания/разгадывания загадок развивается и шлифуется на протяжении многих веков. Столь долгое существование загадок в казахской культуре, интерес к ним различных ученых, сохраняющийся уже на протяжении более чем двух веков, наводит на мысль о том, что загадки играют важную роль в жизни народа, в его развитии.

Одно из объяснений возникновения загадок как культурной традиции можно найти у К. Леви-Стросса [37, р. 23], который отмечал, что ум человека не мог бы возникнуть и достичь столь высокого совершенства, если бы люди ограничивались только удовлетворением непосредственных потребностей в пище, одежде и т. д. Это могло произойти лишь благодаря наличию опосредствованных интересов, т. е. увлечению побуждениями, не имеющими непосредственного отношения к труду (стремление познать неизвестное, размышлять наедине с самим собой, вести дискуссию с другими и т. д.).

Но из тезиса о наличии духовных потребностей, наряду с материальными, невозможно объяснить, почему именно загадки и развивающаяся в связи с ними особая интеллектуальная культура приобретают столь важное значение в жизни данного этноса.

Можно предполагать, что загадки приобретают особо важную роль именно в сохранении, поддержании, развитии и трансляции культурно-исторического опыта этноса в условиях отсутствия письменности и института образования как такового.

Загадки от остальных видов фольклора отличаются тем, что действуют на отгадчика занимательностью, вызывая работу его мышления. Это происходит потому, что загадка действует на человека неожиданно, как игра слов и парадокс. В отличие от пословиц, загадки рассматриваются как вид активности, в том числе предназначенный для особых случаев, при организации публичных состязаний и массовых мероприятий.

Например, для того, чтобы показать свою выносливость, люди участвовали в спортивных состязаниях. Точно так же на ранних стадиях исторического процесса в минуты досуга они задавали друг другу загадки с целью проверки интеллектуальной зрелости. В литературе не раз подчеркивался тот факт, что загадки — это битва умов и они направлены на развитие быстроты ума.

Явная цель загадок — как будто бы развлечение. Однако в загадке усматриваются и другие ее функции. Загадки можно рассматривать в качестве инструмента образования, если понимать «образование» в контексте процесса трансляции культуры, как способ фиксирования и передачи социально ценного опыта старших поколений, знаний о быте и традициях своего этноса. Вопросы, заключенные в загадках, как бы заменяли школьные знания, обучая детей быстрому мышлению, интеллектуальным навыкам и классификации. Это особенно относится к тем пери-

одам в жизни этнических общностей, когда не было (или поныне нет) специально организованного обучения. Именно в жизни таких племен и народов загадки, пословицы и другие крылатые слова заменяли людям то, что в наше время называют образованием.

Загадывание загадок, таким образом, является социальным событием, в котором ценится развлечение, сообразительность, получение правильного ответа. Разгадывание загадок требует от человека его собственной (субъектной) активности, интеллектуального напряжения, воображения; таким образом, «учебная деятельность» в форме загадывания/разгадывания загадок, в которых зашифрован культурный опыт, становится источником личностного и интеллектуального развития во взаимодействии ребенка и взрослого, что точно согласуется с одним из базовых положений культурно-исторической психологии Л.С. Выготского [7].

Важно отметить, что в развитии индивида значительную роль играют не только совершенствование способности к отгадыванию, но и овладение искусством глубоко «зашифровать» загаданный объект.

Специфика казахских традиционных загадок

Древность возникновения казахских загадок доказывается не только архаичностью многих их словесных компонентов и самой структурой, но и примерами из дошедших до нас исторических памятников (Кодекс куманикус, словарь Махмуда Кашгарского и т. д.).

В казахском обществе бытовали различные разновидности загадок. В данной статье мы ограничимся рассмотрением двух их видов: обычных и состязательных.

Обычные (предметные) загадки — более древние по форме. Состязательные загадки развивались на основе простых народных загадок и являются развернутой формой простых (предметных) загадок.

Примером обычной загадки является загадка на тему скотоводства: «Есть 12 кобыл, 8 из них жеребье (дают приплод), а 4 нежеребье». Разгадать ее, не владея знанием этнокультурного контекста, непросто. Речь идет об основных костях животных, употребляемых в пищу. В восьми костях у них есть костный мозг («приплод»), а в четырех костный мозг отсутствует (например, лопатка и др.).

Другая загадка требует знания национальных музыкальных традиций. «Живот как тыква, нога как палка. Заденешь — плачет, а плач людям нравится». Ответ — домбра, национальный музыкальный инструмент. Даже в обычной загадке передается не только внешний облик инструмента, но и эстетический культурный опыт: звук домбры сравнивается с плачем, но при этом приносит наслаждение слушающему.

Широко известна загадка о человеке, хотя большинство не знают, что это тоже «обычная» казахская загадка: «Утром на четырех ногах, днем на двух, а вечером на трех». Имеются в виду три основных возрастных периода человека: младенческий возраст

(ребенок передвигается на четвереньках), взрослый возраст (на двух ногах), старость («на трех ногах», т. е. человек ходит, опираясь на палку).

Особый интерес представляют состязательные загадки. Устные состязания, связанные с отгадыванием парадоксальных загадок, были широко развиты в Индии, Афганистане, среди бедуинских племен современной Саудовской Аравии. Можно предположить, что почти все народы прошли этот способ развития ума путем организации полемики.

О распространении среди казахов загадок для проверки ума и находчивости в ранние периоды мы можем судить по сохранившимся преданиям. Так, в прошлом пастух, бедняк Аяз стал советником хана благодаря своему уму и мудрости. Он выдержал несколько испытаний хана Мадана. Аяз доказал хану, что из трав худшей является рогоз, худшей из птиц — сорока. Разгадав эти сложные загадки, Аяз тем самым избавил от смерти 40 завистливых, глупых визирей. Позже по желанию народа его избрали ханом [14, с. 198–211].

Похожие предания сохранились и о мудром ораторе Жиренше. В период нахождения на казахском престоле хана Жанибека (XV век) часто устраивались состязания, на которых отгадывались загадки. Традиция рассказывает, что однажды Жанибек объявил присутствующим о том, что человек, занявший первое место в отгадывании загадок, будет назначен визирем. Таким человеком оказался Жеренше (он известен в истории под именем Жиренше-красноречивый). Он спас визирей, которые не смогли ответить на вопрос хана «Каково расстояние между ложью и правдой?» Жиренше нашел разгадку: «То, что слышишь ушами, может быть и ложью, а то, что увидел глазами, это сущая правда, значит расстояние между ложью и правдой равно расстоянию между ухом и глазом». Хан был удовлетворен, а визири получили свободу [8, с. 299].

Если загадки, названные нами обычными, прошли через определенный отбор из поколения в поколение и их содержание в известной мере устоялось и является нормативным для данной общности, то загадки состязательные загадываются экспромтом, когда один вызывает другого на состязание.

Можно допустить, что состязательные загадки возникли под влиянием самого распространенного вида искусства казахов, известного с давних времен под названием айтыс. Айтыс как распространенный вид творчества у казахов, — пишет М.М. Муканов, — известен с давних времен. Сущность его заключается в том, что два или более лица (часто для этой цели специально приглашенные) в присутствии значительного количества людей стремятся показать справедливость, истинность собственной точки зрения и опровергнуть мнение противоположной стороны. Тема айтыса заранее не объявлялась; одна из сторон экспромтом (часто сопровождая свое выступление игрой на домбре) начинает в форме стиха говорить на какую-то тему (часто о себе или о человеке, который вступает с ним в состязание). Другая сторона в это время внимательно слушает говорящего и одновре-

менно про себя готовит ответ. После многочасовой полемики одна из сторон часто признает себя побежденной (хотя и не всегда) ...» [22, с. 92].

Возможно, что устные состязания происходили с помощью обычной аргументации и доводов, а затем, чтобы проверить у каждой стороны уровень интеллектуальной зрелости, устное состязание облекалось в форму загадок. Казахский писатель Сабит Муканов [24, с. 201] подметил своеобразные особенности состязательных загадок: «Состязательные загадки — один из трудных видов в состязании акынов. Здесь недостаточно быть только акыном (поэтом), необходимы также находчивость и сообразительность». К этому психолог Мажит Муканов [22, с. 92] добавляет, что айтыс у казахов, будучи ярким, захватывающим зрелищем, служил для проверки способности людей к логическому построению мыслей в их специфической форме.

Айтысы-загадки — самая сложная форма айтысов. Это живой поэтический поединок с активным участием аудитории, в котором соперники оттачивают свое мастерство, создают новые образы, обращаясь к актуальным темам. В этом словесном состязании должны проявляться не только остроумие и красноречие, но и широкие знания, сообразительность. Здесь участники свои мысли излагают иносказательно и в рифму, что затрудняет нахождение правильного ответа, без чего и для автора загадки, и для зрителей игра была бы скучной. Но при этом загадки, которые выносятся на айтыс, должны быть понятными, отражать предметы, процессы, встречающиеся в данной культурной среде.

Айтыс-загадка проводится на празднествах в день наречения ребенка, на молодежных вечерниках, на пирах и свадьбах. Казахский ученый-просветитель Чокан Валиханов [4, с. 283] в своей рукописи, обнаруженной в 1857 г., среди форм казахских песен выделил форму, названую им «каим» (от казахского слова «каймдасу» — втупать в словесное или песенное состязание; то же, что айтыс в наше время): «Каим — песни, употребляемые при свадьбах, состоящие в вопросах и ответах между молодыми людьми и девицами; они состоят из четверостиший, в которых рифмуют первые два стиха с четвертым. Эти песни заключают иногда в себе загадки, эпиграммы и, наконец, шуточную брань, доходящую до самого отчаянного цинизма выражений». То есть он зафиксировал существование подобной формы состязаний.

Сейчас айтыс в загадках встречается очень редко. Раньше бывало, что на загадку одного акына свой ответ давали сразу несколько участников состязания. Так, девушка Ырысты прославилась айтысом-загадкой с шестнадцатью акынами. Она загадала: «Есть у тебя караванный верблюд, чтобы навьючить юрту? Навьючив юрту, как освободить тяглого верблюда? Есть ли у тебя средство, чтобы сделать старого молодым?»¹. На эту загадку попытались ответить шест-

надцать акынов из низовий Сырдарьи, но только Базар-жырау дал правильный ответ: «Если человек всегда радостен и весел, не знает горя и печали, он не стареет» [4].

Из айтысов-загадок в памяти народа сохранилось состязание Сапаргали Алимбетова (1880—1957) и Нуржана Наушабаева (1859—1919). Событие имело место в 1896—1897 гг. В течение одного часа Сапаргали предложил Нуржану 26 стихотворных загадок, а тот экспромтом дал ответы в стихотворной форме. Вот пример загадки из этого айтыса, загаданной Сапаргали [1, с. 462—474]:

Сапаргали: «Құс көрдім өзі жансыз, бір аяғы.
Теңізде салған жолы сайрап жатыр»

(Видел мертвую птицу с одной ногой... следы этой птицы на море сверкают).

Нуржан: «Жансыз құс бір аяқты, мұның — қалам.
Теңіз, мысал, қағазғой, жолың — жазу»

(Неживая птица одноногая, это ручка. Море, например, лист бумаги, дорожка — запись).

Акын Сапаргали в своей загадке сравнил карандаш или ручку с одноногой птицей, а бумагу с безбрежной водной гладью. Акын Нуржан сразу угадал загаданный образ. Это состязание ярко иллюстрирует своеобразную игру воображения, как автора, так и отгадчика.

Загадки, которые выносились на упомянутых сборках, сохранились до сего времени. Тексты состязательных загадок опубликованы во многих изданиях, а также хранятся в ряде рукописных библиотечных фондов республики.

Состязательные загадки обычно облекались в стихотворную форму. Казахский писатель М.О. Ауэзов [12, с. 11] отмечал, что «...загадка по своей природе поэтична. И акыны-импровизаторы, высоко ценя загадку, часто выбирают ее для поэтических состязаний, поэтому многие казахские загадки существуют в поэтической форме».

В связи с этим стихотворный текст одной загадки в опубликованном виде составляет иногда несколько страниц. Эта особенность объясняется тем, что создатель загадки, если это происходит экспромтом, вынужден думать не только о том, как глубоко спрятать то, что должно быть отгадано, но и об изящности и складности стихотворного текста. Изящность и складность стиха и приводит иногда к излишней многословности. Стихотворный текст, значительно увеличивая избыточность сообщения, создает затруднения для отгадывания. Поэтому в объемном тексте стихотворной загадки трудно установить, какие строки имеют отношение к загаданному объекту, а какие нет. Если учесть и тот случай, когда внутри одной стихотворной загадки содержится много контекстных загадок, то сложность отгадывания во много раз увеличивается.

В ритмической форме, по всей видимости, нашли отражение этнопсихологические и этнокультурные

¹ Приводимые нами здесь и далее выдержки взяты из значительных по объему стихотворных текстов. При этом нарушается стихотворная форма загадки и передается только ее смысл.

особенности казахского народа, что не раз в прошлом отмечали российские исследователи. Так, выдающийся востоковед-тюрколог В. Радлов [28, с. 332] смог уловить музыку казахской речи: «киргизы² выделяются среди всех своих соседей даром речи. Речь каждого киргиза течет плавно и свободно. Киргиз так владеет словом, что он не только может произносить длинные импровизации в стихах, но и обычная его речь отличается определенным ритмом в построении фраз и периодов, так что и она нередко подобна стихам. Она образна, выражения ясны и точны, нет ничего удивительного в том, что именно у такого народа возникла особенно богатая народная литература». Подобным же образом отзывался о казахах и российский исследователь В.И. Массальский [19, с. 370]: «Отличительной чертой киргиза является любовь к поэзии и умение излагать свои мысли не только ясно и изящно, но и красноречиво. Отсюда высокое развитие устной народной литературы, отличающейся богатством и разнообразием».

Особенности отгадывания казахских традиционных загадок

Из поколения в поколение передавались не только сами загадки, но и способы их отгадывания.

Обычно в загадках загадываются не основные приметы предмета и явлений, а их скрытые признаки. Иносказательная форма придается загадкам не только для затруднения отгадки, она также призвана раскрывать внутренние скрытые свойства вещей, что роднит их с пословицами как другим жанром фольклора, что отмечал М.М. Муканов³.

Порождение загадки и поиски отгадки можно представить в виде состязания двух игроков, при котором стратегия первого игрока (автора) хороша, если загадку никто не может отгадать. Напротив, стратегия отгадчика (второго игрока) хороша, если он сможет разгадать замысел создателя загадки. Таким образом, состязание превращается в борьбу стратегий загадывания («шифровки») и разгадывания («дешифровки») культурного контекста (предметы быта, явления природы, особенности уклада жизни и менталитета, жизненные ценности, уроки, мудрость и т. д.).

В загадке сходство того, что дано, и того, что требуется отгадать, завуалировано всякого рода ухищрениями. В каждой загадке проявляются сложные ассоциативные связи. Загаданный объект глубоко скрыт под оболочкой различных средств (передача в стихотворной форме, многозначность связей и др.). Однако такой способ создания структуры загадок для тех, кто их отгадывает, как раз и занимателен, так как позволяет испытать степень своей интеллектуальной

зрелости. Как уже отмечалось выше, тексты загадок часто были стихотворными (или, иными словами, имел место эстетический способ передачи информации). Это делалось с целью увеличить воздействие на противника и публику, вызвать дополнительный интерес к процессу. Отгадчику трудно установить, что в тексте использовано исключительно в целях рифмовки, а что относится непосредственно к смыслу (ментальной стороне информации).

Возьмем, к примеру, загадку: «төрде төртеуі отыр төремін деп, есікте екеуі отыр өлемін деп» (на почетном месте сидят четверо — горделивые, а у двери двое — обиженные»). В данном случае перевод осуществлен правильно, но для русского читателя и даже для молодого поколения казахов не понятно, о чем здесь идет речь. Это объясняется тем, что тот, кто создавал загадку, к казахскому слову «төр» (гостиная) подбирает по рифме слово «төртеуі», что означает «четверо». Между тем слово «четверо» не имеет никакого отношения к содержанию загадки, а подобрано автором с целью обеспечить рифмовку. Не только носители другого языка, но даже некоторые казахские фольклористы не всегда отдают отчет в том, что слово «төртеуі» подобрано по сходству звучания со словом «төр». Между тем вещей, которые находятся внутри юрты (төр), не обязательно должно быть четыре, а может быть больше или меньше (ответ: почетное место — место для гостей внутри юрты, а дверные косяки при входе — место, где гостей никогда не сажали).

В загадках трудно найти привычную для современного человека логику. Поэтому мы сочли возможным интерпретировать способ «штамповки» загадки, а также ее контекст в широком смысле как факторы, влияющие на отгадку (дешифровку) загадки.

Трудности, вызванные метафоричностью, особенно проявляются в разгадывании состязательных загадок. Для достижения замаскированности загаданного объекта от автора требуются особые усилия. Сложность создания загадки усугубляется тем, что автор должен думать не только о маскировке ответа, но и о необходимости облечь содержание в стихотворную форму. Одновременное соблюдение этих требований составляет еще большую нагрузку для ума. Для отгадчика эти трудности оборачиваются другой стороной. Из всего многообразия строк загадки (длина текста этих загадок иногда может достигать нескольких страниц) он должен выбрать то, что относится именно к загаданному объекту, и держать это в поле внимания.

Кроме того, отметим, что модель рассматриваемой разновидности казахской загадки часто не является вопросительной. «Вопрос» в ней, как правило, вообще не является вопросительным по форме, а, по

² В Российской империи казахов называли киргизами.

³ Но между иносказательностью загадок и пословиц есть существенное различие. Объясняя причины иносказательного характера пословиц, М.М. Муканов [22, с. 91] пишет: «Логично предположить, что причина иносказательности казахских пословиц связана с общей проблемой табу, и функция иносказания имела корни в разного рода представлениях, связанных с фантастическим отражением действительности. Иначе трудно себе представить, почему человек то, что хочет сообщить другому, не всегда сообщает прямо, а собственные суждения подкрепляет высказыванием (метафорой)».

крайней мере, внешне, является утверждением. Это видно, например, в приведенной выше загадке Сапаргали и некоторых других его загадках. Приведем их в кратком переводе: «Видел странное существо, имеющее на голове шляпу; оно часто шипит, вода в нем вкуснее меда...(самовар)»; «Есть дом без окон и дверей: при его поломке оттуда выходит живое... (яйцо)»; «Есть сумка, что в нее попадает, из себя не пропускает, нет у нее постоянного места, изредка живое рождает... (сеть)» [1].

Следует отметить, что если отгадывание обычных загадок основано на сходстве формы или цвета и пр., то отгадывание составительных загадок требует опоры преимущественно на функциональный признак. Едва заметные функциональные признаки трудно улавливаются. Составители составительных загадок затрудняли загадки не ради забавы, а при их отгадке проверялась в публичных состязаниях интеллектуальная зрелость человека. Поэтому авторы старались так зашифровать ответ, чтобы участники противоположной стороны не могли отгадать загадку.

Эта особенность «устройства» загадки и процесса ее отгадывания существенно отличает традиционную казахскую загадку от обычной учебной задачи и сближает ее с тем, что в психологии получило название «творческих задач», или «задач на соображение» [27]. При решении учебной задачи основная нагрузка падает на память и логическое рассуждение. Решая учебную задачу, человек понимает, что именно из его опыта может быть использовано для поиска решения и корректно применяет это знание. При решении творческой задачи человек сталкивается с ситуацией, когда его понимание ошибочно, способ неадекватен, и успешность поиска зависит от того, сможет ли он преодолеть свой способ действия. Поэтому при решении творческой задачи большая нагрузка падает на воображение и рефлексии [11].

Но в казахских загадках оба процесса (и загадывание, и разгадывание) еще осложняются требованием позаботиться не только о том, чтобы хорошо спрятать загаданный объект и одеть его в одежду метафоры, но и об изящности описательной части, соответствии ее формам стихосложения, эстетической привлекательности, что превращает само состязание в театральное зрелище. Поэтому создание и отгадывание загадок является нелегким делом.

Складность загадки, с точки зрения стихосложения, хотя и приятна для слуха, только затрудняет восприятие, создавая преграду дифференциации основного сюжета загадки от избыточных моментов стихотворного текста.

Загадки, которые мы назвали обычными, по трудности отгадывания в ряде случаев не уступают составительным загадкам. Трудности их отгадывания связаны с замаскированностью ответа под оболочкой этнического контекста. Способность отгадывать загадки опирается на модели, усвоенные вместе с культурными практиками. Для отгадывания загадок недостаточно знать языки народа, а нужно знать контекст. Под контекстом понимается знание истории и обычаев данного этноса, представителями которого

создавались загадки. Такая точка зрения согласуется с мнением Дэна Бен Амаса [33, р. 249–250] о влиянии на отгадку (дешифровку) загадок знания культурного опыта сообщества, их создавшего. Исследователь предположил, что «...каждое объяснение может быть действительным до тех пор, пока оно предлагается носителем языка, который разделяет культурный опыт сообщества и имеет адекватное знакомство с традиционными знаниями».

Связь между текстом загадки и загаданным объектом зиждется не на существенных, а на случайных, латентных, функциональных признаках. Эти случайные признаки, на которые намекает загадка, в каждом этносе бывают различными. Если бы этого не было, т. е. связь была бы однозначной, то в отгадывании загадок не было бы проблемы, а загадка превратилась бы в типовую учебную задачу, в которой явным образом содержится подлежащий усвоению способ действия.

Многозначность и случайный характер связей в загадке выражается в том, что отгадчик идет от частного объекта к распознаванию скрытого его качества в другом частном предмете. Такой ход мысли можно назвать умозаключением по аналогии. Умозаключение по аналогии в психологическом плане часто зиждется на ассоциации по сходству. Возможно, что ассоциация по сходству играет в отгадывании загадок исключительную роль. Дело в том, что объект в тексте загадки в какой-то степени кажется сходным с другим предметом (который в нем зашифрован). Поэтому, когда испытуемому предлагают для отгадывания загадку, он перебирает в памяти предметы, напоминающие загаданный объект. Конечно, условие загадки не всегда может совпадать с ответом отгадчика, но он все-таки видит хотя бы отдаленное сходство с предметом.

В большинстве загадок требуется, чтобы отгадчик идентифицировал объект, указанный в аллюзивных общих утверждениях. Как известно, умозаключение по аналогии, включая и трансдукцию, представляет собой процесс перехода мысли от частного к частному. Нам кажется, что именно этот вид связей лежит в основе процесса отгадывания традиционных казахских загадок. В поисках ответа отгадывающий выдвигает гипотезы, в которых может содержаться аналогия с исходным текстом загадки. По мере выстраивания целостной картины связей существенных элементов требование к искомой аналогии конкретизируется. Когда существенные признаки искомого объекта или ситуации определены, осуществляется переход к идентификации аналогичного объекта. Внезапное обнаружение совпадения объектов по сходству нередко переживается как инсайт [23] — явление, которое стало основным объектом исследований в европейской традиции продуктивного мышления [9] и в психологии творческого мышления в России (Рубинштейн С.Л. [29], Пономарев Я.А. [27], Брушлинский А.В. [3], Зарецкий В.К. [10; 11], Эльконин Б.Д. [31] и др.).

В мышлении отгадчика большую роль играет перебор различных вариантов в целях нахождения иско-

мого, но как творческие задачи, так и казахские загадки не могут быть решены путем перебора вариантов.

Соотнесение текста загадки с загаданным объектом зависит прежде всего от выдвигаемой гипотезы, от догадки. Очень редко отгадчик «с ходу» отгадывает загаданный объект. Одну за другой он выдвигает частные гипотезы, в которых меняется видение проблемной ситуации, заключенной в загадке. И новые варианты являются производными от новой «картинки» ситуации. Решение наступает при совпадении двух образов: образа, заключенного в загадке, и образа в отгадке, в котором оказывается извлеченным скрытое содержание.

Заключение

Использование методов этнопсихологии (психологической антропологии), исторической этнологии и культурно-исторической психологии представляется весьма продуктивным для изучения роли загадок в культурном, интеллектуальном, личностном развитии представителей соответствующего этноса в дописьменный период. Казахские загадки являются ярким примером традиционной формы трансляции культурно-исторического опыта из поколения в поколение, компенсирующего отсутствие института образования в современном смысле слова. Как жанр, загадки принадлежат во всех культурах к архаическому слою фольклора. Но образы и поэтические комментарии даже простых загадок явно являются частью общей литературной культуры. Они не только остаются в культуре письменного человека как весть, как напоминание об угаснувшей традиции,

но и содержат в себе в своеобразном зашифрованном виде уникальные исторически сложившиеся способы мышления, особенности менталитета, формы хранения, накопления и передачи культурно-исторического опыта этноса, поддерживающего его целостность и уникальность.

В традиционных казахских загадках находят отражение этноментальные парадигмы казахского народа. Знакомство с ними дает возможность увидеть исторический контекст жизни казахского общества.

В простых народных загадках обычно даются внешние признаки предметов, а в составительных загадках параллельно с этим обрисовываются наиболее существенные их качества и причины явлений. В простых загадках отгадка, как правило, выражена одним словом или простым предложением. В составительных загадках отгадка, как и сама основа загадки, выливается в форму поэтически рифмованных стихотворных строк.

Если обычные загадки предназначены в основном для развлечения, то составительные загадки имели более глубокие цели. Практика разгадывания загадок как бы заменяла школьные знания, обучая детей быстроте мышления, интеллектуальным навыкам и классификации. Составительные загадки, сложенные в основном поэтами-импровизаторами, пропагандировали значение знаний, искусства, техники. В составительных загадках затрагивались также общественные и социальные темы. То есть на протяжении веков загадки, как часть устного народного творчества, выполняли различные социальные функции, главной из которых следует считать функцию образовательную — трансляцию культурно-исторического опыта.

Литература

1. Айтыс. Т. 2. Алматы: Жазушы, 1966. 664 с.
2. Алекторов А. Киргизские загадки // Астраханские ведомости. 1893. № 1302.
3. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование: (Логико-психологический анализ). М.: Мысль, 1979. 230 с.
4. Валиханов Ч.Ч. [О формах казахской народной поэзии]. Собр. соч.: в 5 т. Т. 1. Алма-Ата: Главная редакция Казахской советской энциклопедии. 1984. С. 280–286.
5. Васильев А.В. Образцы Киргизской народной словесности. Вып. 2. Оренбург: Типо-литография Ф.Б. Сачкова, 1900. 64 с.
6. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Педагогика, 1987. 341 с.
7. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999.
8. Даланың дара дилмарлары (Избранные ораторы степи). Алматы: ТОО «Издательский Дом “Казахстан”», 2001. 592 с.
9. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления / М.: Прогресс, 1965. С. 86–234.
10. Зарецкий В.К. Творчество. Рефлексия. Самоопределение // Материалы второй Всероссийской конференции по экзистенциальной психологии. М.: Смысл, 2004.

References

1. Aytys [Aytys]. Tom. 2. Almaty: Zhazushy, 1966. 664 p. (In Kazakh).
2. Alektorov A. Kirgizskie zagadki [Kyrgyz riddles]. *Astrahanskije vedomosti* [Astrakhan vedomosti], 1893, no. 1302. (In Russ.).
3. Brushlinskiy A.V. Myshleniye i prognozirovaniye.: (Logiko-psikhologicheskij analiz) [Thinking and forecasting.: (Logical and psychological analysis)]. Moscow: Mysl', 1979. 230 p. (In Russ.).
4. Valikhanov Ch.Ch. [O formah kazahskoj narodnoj poezii]. [On Forms of Kazakh Folk Poetry]. Sobr. soch. v 5 t. Alma-Ata: Glavnaya redaktsiya Kazakhskoy sovetskoj entsiklopedii, 1984. Vol.1, pp. 280–286. (In Russ.).
5. Vasile'v A.V. Obrazcy Kirgizskoj narodnoj slovesnosti [Samples of Kyrgyz Folk Literature]. Orenburg: Tipolitoografiya F.B.Sachkova, 1900. Vol. 2. 264 p. (In Russ.).
6. Vygotskii L.S. Psihologiya iskusstva [The Psychology of Art]. Moscow: Pedagogika, 1987. 341 p. (In Russ.).
7. Vygotsky L.S. Myshleniye i rech.' Moscow: Labirint, 1999. (In Russ.).
8. Dalanyñ dara dilmarlary [Selected Speakers of the Steppe]. Almaty: Kazakhstan, 2001. 592 p. (In Kazakh).
9. Dunker K. Psihologiya produktivnogo (tvorcheskogo) myshleniya. Psihologiya myshleniya. Moscow: Progress. 1965. P. 86–234. (In Russ.).

11. Зарецкий В.К. Социальное познание и ментальность в зеркале процесса решения творческой задачи // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 4. С. 207–222.
12. Қазақ жұмбақтары (Казахские загадки) / Сост. С. Аманжолов. Алматы: ТОО «Ана тілі», 2003. 123 с.
13. Қазақтың халық жұмбақтары (Казахские народные загадки): сб. / Сост. С. Аманжолов, Т. Жанузаков. Алматы: Қазгослитиздат, 1959. 244 с.
14. Казахские народные сказки. Алма-Ата: Жазушы, 1980. 280 с.
15. Крутник Е.П. Психологическое воздействие искусства на личность. М. Институт психологии РАН, 1999. 240 с.
16. Кукоба О.А. Природа и структура этнического менталитета [Электронный ресурс] // Философия и общество. 2004. Вып. 4(37). URL: <http://www.socionauki.ru/journal/articles/253192/>. (дата обращения: 03.07.2021).
17. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, 1997. 365 с.
18. Лурье С.В. Историческая этнология: учеб. пособие для вузов. М.: Академический Проект: Гаудеамус, 2004. 264 с.
19. Масальский В.И. Туркестанский край // Россия. Полное географическое описание нашего отечества. Т. 19. СПб., 1913. 861 с.
20. Мелиоранский П.М. Киргизские пословицы и загадки // Записки Восточного отд. императорского русского археол. общества. 1892. Вып. I. С. 20–31; 1893. Вып. VII. С. 39–50.
21. Муканов М.М. Исследование когнитивной эмпатии и рефлексии у представителей традиционных культур / Исследование рече-мысли и рефлексии. Алма-Ата, 1979. С. 3–12.
22. Муканов М.М. О казахском устном творчестве: пословицах, айтис в их отношении к трактовке интеллектуальной деятельности // Генетические и социальные проблемы интеллектуальной деятельности. Алма-Ата, 1975. С. 87–101.
23. Муканов М.М., Нурғалиев К.А. Исследование процесса отгадывания загадок в зависимости от языка и контекста / Исследование интеллектуальной деятельности в историко-этническом аспекте. Алма-Ата, 1978. С. 18–37.
24. Муканов С. Қазақтың XVIII–XIX ғасырдағы әдебиет тарихына очерктер (Очерки по истории казахской литературы XVIII–XIX веков). Алма-Ата, 1942.
25. Пермяков Т.Л. От поговорки до сказки: заметки по общей теории клише. М.: Наука, 1970. 240 с.
26. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М.: МГУ, 1988. 208 с.
27. Пономарев Я.А. Развитие проблем научного творчества в советской психологии // Проблемы научного творчества в современной психологии. М.: Наука, 1971. С. 46–150.
28. Радлов В. Из Сибири. М., 1989. 752 с.
29. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Изд-во АН СССР, 1958. 147 с.
30. Турсунов Е.Д. Древнетюркский фольклор: истоки и становление. Алматы: Дайк-Пресс, 2001. 167 с.
31. Эльконин Б.Д. Особенности знакового опосредования при решении творческих задач // Психологические науки и образование. 1997. № 3. С. 55–61.
32. Abrahams Roger D. Introductory Remarks to a Rhetorical Theory of Folklore // Journal of American Folklore. 1968. № 81. P. 143–158.
33. Ben A. D.. Solutions to Riddles // Journal of American Folklore. 1976. № 89. P. 249–254.
10. Zaretskiy V.K. Tvorchestvo. Refleksiya. Samoopredeleniye [Creation. Reflection. Self-determination]. *Materialy vtoroy Vserossiyskoy konferentsii po ekzistsentsial'noy psikhologii*. Moscow: Smysl, 2004. (In Russ.).
11. Zaretskiy V.K. Sotsial'noye poznanie i mental'nost' v zerkale protsesssa resheniya tvorcheskoy zadachi [Social cognition and mentality in the mirror of the process of solving a creative problem]. *Konsul'tatsionnaya psikhologiya i psikhoterapiya*. = *Consultative psychology and psychotherapy*, 2014, no. 4, pp. 207–222. (In Russ.).
12. Kazakh zhumbakтары [Kazakh tales]. Comp: S. Amanzholov. Almaty: TOO «Ана тілі», 2003. 123 p. (In Kazakh).
13. Kazaktyn halyk zhumbakтары [Kazakh folk tales]: collection. Amanzholov S., Zhanuzakov T. (eds.). Alma-Ata: Kazgoslitizdat, 1959. 244 p. (In Kazakh).
14. Kazahskie narodnye skazki [Kazakh folk tales]. Alma-Ata: Zhazushy, 1980. 280 p. (In Russ.).
15. Krupnik E.P. Psihologicheskoe vozdejstvie iskusstva na lichnost' [The psychological impact of art on the personality]. Moscow: Institut psihologii RAN, 1999. 240 p. (In Russ.).
16. Kukoba O. A. Priroda i struktura etnicheskogo mentaliteta [Nature and Structure of the Ethnic Mentalitete]. *Filosofiya i obshchestvo* [Philosophy and Society], 2004, no. 4 (37). URL: <http://www.socionauki.ru/journal/articles/253192/>. (Accessed 03.07.2021). (In Russ.).
17. Leont'ev A.A. Psihologiya obshcheniya [Psychology of Communication]. Moscow: Smysl, 1997. 365 p. (In Russ.).
18. Lur'e S.V. Istoricheskaya etnologiya: Uchebnoe posobie dlya vuzov [Historical Ethnology: Textbook for Higher Education Institutions]. Moscow: Akademicheskij Proekt: Gaudeamus, 2004. 264 p. (In Russ.).
19. Masalskij V.I. Turkestanskij kraj [Turkestan Region]. In *Rossiya. Polnoe geograficheskoe opisanie nashego otechestva* [Russia. A Complete Geographical Description of Our Fatherland]. Saint-Petersburg, 1913. Vol. 19. 861 p. (In Russ.).
20. Melioranskij P.M. Kirgizskie posloviцы i zagadki [Kyrgyz proverbs and riddles]. *Zapiski Vostochnogo otd. imperatorskogo russkogo arheol. Obshchestva* [Notes of the Eastern Department of the Imperial Russian Archeology Society], 1892. Vol. I, pp. 20–31; 1893. Vol. VII, pp. 39–50. (In Russ.).
21. Mukanov M.M. Issledovanie kognitivnoj empatii i refleksii u predstavitelej tradicionnyh kultur [A Study of Cognitive Empathy and Reflexivity in Traditional Cultures]. *Issledovanie reche-mysli i refleksii* [Study of speech-thought and reflection]. Alma-Ata, 1979, pp. 3–12. (In Russ.).
22. Mukanov M.M. O kazahskom ustnom tvorchestve: posloviцakh, aytys v ikh otnoshenii k traktovke intellektual'noy deyatel'nosti [About Kazakh oral creativity: proverbs, aitys in their relation to the interpretation of intellectual activity]. *Geneticheskiye i sotsial'nyye problemy intellektual'noy deyatel'nosti* [Genetic and social problems of intellectual activity]. Alma-Ata, 1975, pp. 87–101. (In Russ.).
23. Mukanov M.M., Nurgaliyev K.A. Issledovaniye protsesssa otgadyvaniya zagadok v zavisimosti ot yazyka i konteksta [Study of the process of guessing riddles depending on the language and context]. *Issledovaniye intellektual'noy deyatel'nosti v istoriko-etnicheskom aspekte*. [Study of intellectual activity in the historical and ethnic aspect]. Alma-Ata, 1978, pp. 18–37. (In Russ.).
24. Mukanov S. Kazaktyn XVIII–XIX gasyrdagy edebiet tarihyan ocherkter [Essays on the History of Kazakh Literature in the Eighteenth and Nineteenth Centuries]. Almaty, 1942. (In Russ.).
25. Permyakov T.L. Ot pogovorki do skazki: zametki po obshchey teorii klishe [From Proverb to Tale: Notes on General Cliché Theory]. Moscow: Nauka, 1970. 240 p. (In Russ.).

34. Dienhart John M. A Linguistic Look at Riddles. In *The Language of Riddles, Humor and Literature* / Edited by Nina Nørgaard. Odense: University Press of Southern Denmark, 2010. 279 p.
35. Evans D. Riddling and the Structure of Context // *The Journal of American Folklore*. 1976. № 89. P. 166–188.
36. Kaivola-Bregenhøj A. The Riddle: Form and Performance // *Humanities*. 2018. № 7, 49. P. 3–17.
37. Levi-Stross C. *Pense'e sauvage*. Paris: Plon, 1962. 389 p.
38. Taylor A. *English Riddles from Oral Tradition*. Berkeley: University of California Press, 1951. 344 p.
26. Petrenko V.F. Psihosemantika soznaniya [Psychosemantics of Consciousness]. Moscow: Publ. MGU, 1988. 208 p. (In Russ.).
27. Ponomarev YA.A. Razvitiye problem nauchnogo tvorchestva v sovetskoj psikhologii [Development of problems of scientific creativity in Soviet psychology]. *Problemy nauchnogo tvorchestva v sovremennoj psikhologii* [Problems of scientific creativity in modern psychology]. Moscow: Nauka, 1971, pp. 46–150.
28. Radlov V.V. *Iz Sibiri*. [From Siberia]. Moscow: GRVL, 1989. 752 p. (In Russ.).
29. Rubinshteyn S.L. O myshlenii i putyakh yego issledovaniya [About thinking and ways of its research]. Moscow: AN SSR publ, 1958. (In Russ.).
30. Tursunov E.D. Drevnetyurkskij fol'klor: istoki i stanovlenie [Ancient Turkic Folklore: Origins and Formation]. Almaty: Dajk-Press, 2001. 167 p. (In Russ.).
31. El'konin B.D. Osobennosti znakovogo oposredovaniya pri reshenii tvorcheskikh zadach [Peculiarities of sign mediation in solving creative problems]. *Psikhologicheskiye nauki i obrazovaniye = Psychological sciences and education*, 1997, no. 3, pp. 55–61 pp. (In Russ.).
32. Abrahams Roger D. Introductory Remarks to a Rhetorical Theory of Folklore. *Journal of American Folklore*, 1968, no. 81, pp. 143–158.
33. Ben Amos Dan. Solutions to Riddles. *Journal of American Folklore*, 1976, no. 89, pp. 249–254.
34. Dienhart John M. A Linguistic Look at Riddles. In *The Language of Riddles, Humor and Literature*. Edited by Nina Nørgaard. Odense: University Press of Southern Denmark, 2010. 279 p.
35. Evans David. Riddling and the Structure of Context. *The Journal of American Folklore*, 1976, no. 89, pp. 166–188.
36. Kaivola-Bregenhøj Annikki. The Riddle: Form and Performance. *Humanities*, 2018, no. 7, 49, pp. 3–17.
37. Levi-Stross C. *Pense'e sauvage*. Paris, Plon, 1962. 389 p.
38. Taylor Archer. *English Riddles from Oral Tradition*. Berkeley: University of California Press, 1951. 344 p.

Информация об авторах

Нурғалиева Агила Мұстахимовна, доктор исторических наук, доцент, Западно-Казахстанский университет имени М. Утемисова, г. Уральск, Казахстан, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4447-5935>, e-mail: agilan2009@rambler.ru

Нурғалиев Кенес Айтжанович, кандидат психологических наук, доцент, Западно-Казахстанский университет имени М. Утемисова, г. Уральск, Казахстан, член ИСКАР, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8838-5272>, E-mail: nourgk@rambler.ru

Information about the authors

Agila M. Nurgaliyeva, Doctor of Historical Sciences, Associate Professor, West Kazakhstan University after M. Utemissov, Uralsk, Kazakhstan, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4447-5935>, e-mail: agilan2009@rambler.ru

Kenes A. Nourgaliev, PhD in Psychology, Associate Professor, West Kazakhstan University after M. Utemissov, Uralsk, Kazakhstan, Member of ISCAR, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8838-5272>, e-mail: nourgk@rambler.ru

Получена 16.11.2022

Принята в печать 08.12.2022

Received 16.11.2022

Accepted 08.12.2022

Сравнительный анализ результативности индивидуальной и групповой форм языкового обучения в зоне ближайшего развития в среднем школьном возрасте

Д.Н. Чернов

Российский национальный исследовательский медицинский университет (ФГАОУ ВО «РНИМУ имени Н.И. Пирогова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5404-5325>, e-mail: chernov_dima@mail.ru

Исследование посвящено проблеме организации языкового обучения в зоне ближайшего развития посредством актуализации языковой интуиции. Проверяются гипотезы: обучение переводу текстов, содержащих квазислова, в зоне ближайшего развития ребенка приводит к повышению уровня языковой компетенции; при определенных условиях обучение в малой группе в зоне ближайшего развития является не менее результативным по сравнению с работой педагога с каждым учеником в отдельности. Выборка состояла из 74 детей в возрасте 12 лет. Проводился межгрупповой двухфакторный эксперимент (наличие/отсутствие обучения — индивидуальная/групповая работа). Использовалась авторская методика «Перевод на русский язык текстов, состоящих из квазислов». Оптимальной стратегией обучения с использованием квазитекстов является помощь педагога в переводе квазислов на русский язык в форме рефлексивного сотрудничества с ребенком, побуждающего его к воссозданию целостного смысла текста в сочетании с проверкой значений квазислов на соответствие морфологическому/грамматическому контексту. Обучение приводит к улучшению навыков дополнения незаконченных слов в предложениях на русском языке. Результативность обучения в малой группе указывает на возможность учета зоны ближайшего развития каждого ребенка при групповом обучении.

Ключевые слова: зона ближайшего развития, квазиязык, оценка развития русского языка, рефлексия ребенка на факты языка, язык, языковая компетенция, языковое обучение.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 16-06-00822.

Для цитаты: Чернов Д.Н. Сравнительный анализ результативности индивидуальной и групповой форм языкового обучения в зоне ближайшего развития в среднем школьном возрасте // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 4. С. 70–79. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180407>

Comparative Analysis of the Effectiveness of Individual and Group Forms of Language Learning in the Zone of Proximal Development in Middle School Age

Dmitry N. Chernov

Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5404-5325>, e-mail: chernov_dima@mail.ru

The research is devoted to the problem of organization of language learning in the zone of proximal development by means of actualization of language intuition. Hypotheses are tested: training to translate texts containing quasi-words in the zone of proximal development leads to growth of the level of language competence; under specific conditions, training in a small group in the zone of proximal development is no less effective compared to the individual teaching of each pupil. The sample consisted of 74 children under 12 years old. An intergroup two-factor experiment was conducted (presence / absence of training — individual / group work). The author's technique "Translation of texts consisting of quasi-words into Russian" was used. The teacher's assistance in translating quasi-words into Russian in the form of reflexive cooperation with the child, encouraging him to recreate the integral meaning of the text in combination with checking the meanings of quasi-words for compliance with the morphological / grammatical context is the optimal strategy for teaching using quasi-texts. Training leads to improved skills of completing unfinished words in sentences in Russian. The effectiveness of training in a small group indicates the possibility of taking into account the zone of proximal development of each child in group work.

Keywords: zone of proximal development, quasi-language, assessment of the development of the Russian language, reflection of the child on the facts of the language, language, language competence, language learning.

Funding. The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 16-06-00822.

For citation: Chernov D.N. Comparative Analysis of the Effectiveness of Individual and Group Forms of Language Learning in the Zone of Proximal Development in Middle School Age. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 4, pp. 70–79. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180407>

Введение

Изучение родного языка и использование его в речевой практике является важнейшей сферой становления личности ребенка на протяжении всего речевого онтогенеза. В школьном возрасте в силу возрастающего разрыва между обогащением речевого опыта в повседневной жизнедеятельности и необходимостью получения знаний о языке в школе, которые, в существенной степени, носят формальный характер, организация эффективного языкового обучения становится психолого-педагогической проблемой. Особенно острой, на фоне возникающего кризиса учебной деятельности, проблема становится в среднем школьном возрасте [4]. Для ее решения необходимо использовать такие формы организации учебного процесса и такое методическое обеспечение, которые позволяют проводить языковое обучение и диагностику уровня овладения языком в зоне ближайшего развития (далее — ЗБР) школьника [2].

Необходимость использования в ходе обучения необычных лингвистических заданий, носящих не репродуктивный, а поисковый, проблемный, характер, актуализирующих творческую самостоятельность ученика в работе с текстом, остро ощущается в рамках педагогической практики [7; 11; 12]. Для организации эффек-

тивного языкового обучения лингвистические задачи должны создавать условия для актуализации языковой интуиции (чувства языка) ребенка. Значение этой характеристики для языкового обучения может быть понято в рамках предложенного Е.Д. Божович оригинального подхода к пониманию языковой компетенции как целостной психологической системы, состоящей из трех взаимообуславливающих друг друга компонентов — языкового знания, речевого опыта и языкового чутья [4]. Чувство языка позволяет ребенку интуитивно понимать отдельные высказывания и тексты на основе скрытых семантических связей, выявлять системные аспекты языка в речи, контролировать и проверять речевое произведение на соответствие норме употребления, оценивать правильность, уместность использования определенных языковых единиц в данном речевом контексте, а также в условиях недостатка знаний. На основании бессознательного обобщения у ребенка формируются внутренние образы языковых явлений [4; 6; 24]. Важность обращения к чувству языка ребенка в ходе обучения отмечается многими педагогами; языковое чутье расценивается как важнейшая методическая категория в практике обучения языку [3; 11; 24].

Мы полагаем, что методическим приемом актуализации чувства языка у ребенка может стать использование при построении лингвистических заданий квазислов.

В таких словах корневые основы являются бессмысленными, однако морфологические/грамматические правила их устройства подобны правилам русского языка. Постановка задачи адекватно перевести квазиязыковые конструкции на русский язык с учетом языкового контекста создает условия для рефлексивного отношения ребенка к языковым явлениям [23].

Идея использования квазиязыка для актуализации языковой рефлексии не нова. Еще в 30-е гг. XX в. лингвист Л.В. Щерба предлагал слушателям курса по языкознанию проанализировать предложение «*Глокая куздра штеко будланула бокра и курдячит бокрёнка*» с целью выявления языковых закономерностей [20]. Фраза оказывается осмысленной за счет того, что квазислова сохраняют все необходимые морфологические признаки реальных слов русского языка и грамматически связаны друг с другом. Эффективность применения квазиязыкового материала для целей языкового обучения была показана ранее на выборке младших школьников. После того как детям были предложены задачи по образованию падежных окончаний квазислов, для адекватного решения которых необходимо было применить закономерности образования падежей русских слов, ученики достаточно эффективно использовали полученный опыт при решении задач на образование падежных окончаний «русских» существительных [22]. Мы предполагаем, что в старших возрастах для проверки гипотезы о влиянии квазиязыковых заданий на улучшение знаний по русскому языку при построении квазилингвистических задач необходимо задействовать уровень текста.

Как отмечает Е.Д. Божович, в ходе работы с обычным языковым материалом школьники могут ориентироваться как на изученные в школе правила грамматики («грамматисты»), так и на семантическую составляющую высказываний («семантики»). Семантическая ориентация превалирует, поскольку это соответствует, в терминологии Л.С. Выготского [8], «спонтанному» обучению и накоплению речевого опыта в ходе общения. Учет при работе с языковым материалом его грамматической составляющей является результатом «реактивного» обучения по программе педагога и вызывает у школьников меньший интерес. Обучение «грамматистов» при выполнении заданий учитывать семантику высказывания, а «семантиков» — акцентировать внимание на грамматическом устройстве высказываний является сложной задачей в процессе школьного обучения. Только интеграция этих составляющих в ходе становления языковой компетенции позволяет ребенку отнестись к предложению/тексту как к целостному языковому знаку [3]. Мы предположили, что задача по переводу текстов с квазисловами на русский язык позволит ребенку, наряду с учетом семантики текста, рефлексивно отнестись к его грамматической составляющей. Эффективной выработка подобной стратегии будет при условии сотрудничества ученика с педагогом, соответствующего принципу диагностической и обучающей работы в ЗБР ребенка.

Понятие «зона ближайшего развития», разработанное Л.С. Выготским, имеет важнейшее значение

для теории и практики диагностики психического развития ребенка. В общих чертах то, что ребенок способен сделать в настоящий момент только в сотрудничестве со взрослым, составляет ЗБР ребенка. ЗБР позволяет предсказать, какие познавательные задачи ребенок будет способен решать самостоятельно без помощи взрослого в недалеком будущем [9]. Принцип диагностики психического развития ребенка в его ЗБР стал ведущим принципом организации и проведения обучения в отечественной и зарубежной психолого-педагогической практике [1].

Обучающая работа в ЗБР возможна при соблюдении множества условий. Сотрудничество ребенка и взрослого должно происходить в ходе выполнения определенных, соответствующих изучаемой сфере психического развития, заданий, достаточно сложных для ребенка в когнитивном отношении, чтобы он мог решить их с помощью взрослого. Обучающий должен дозированно, своевременно и адекватно реагировать на ошибки и правильные решения ребенка, предлагая ему такую помощь, которая позволяет учащемуся достичь нового уровня понимания в решении задачи. Взрослому необходимо обеспечить эмоционально-мотивационную вовлеченность ребенка в обучающий процесс, подкреплять его познавательную активность и инициативность на всех этапах взаимодействия и, в конечном итоге, способствовать становлению ребенка как субъекта собственной деятельности [2; 13–16; 21]. Этот, не претендующий на завершенность, перечень условий демонстрирует всю сложность реализации на практике принципа ЗБР при организации обучающей работы с ребенком.

Исследований языкового развития с учетом принципа ЗБР — единицы. Помимо упомянутого ранее нашего исследования [22] необходимо отметить работу Е.Д. Божович, в которой изучались возможности создания условий для диагностики ЗБР языковой компетенции посредством косвенного сотрудничества с учеником, т. е. посредством специально организованного стимульного материала, с которым каждый ученик работал самостоятельно. Уровни подсказок создавались путем: предложения детям различных по степени выводимости из них правил оперирования языковым материалом образцов при решении задач по преобразованию личных предложений в безличные; включения фразеологизмов, которые необходимо было объяснить, в различные по степени трудности для понимания контексты предложений. Были обнаружены различные типы работы с языковым материалом в зависимости от зоны актуального развития детей, выявлена динамика изменений при переходе от задания к заданию с различной сложностью. Выявлено, что возможности диагностики ЗБР языковой компетенции при отсутствии взаимодействия педагога непосредственно с каждым учеником ограничены методическими возможностями и актуальным уровнем языковой компетенции учеников [2]. Таким образом, эмпирически вопрос об обучающей работе в ЗБР ребенка в сфере языковой компетенции в ходе сотрудничества со взрослым, задействующей уровень предложения/текста, не проработан.

Рассматривая понятие ЗБР, Л.С. Выготский отмечал, что ее выявление возможно не только в контексте сотрудничества со взрослым, но и во взаимодействии со сверстниками [10]. Как отмечает Г.А. Цукерман, развивающее взаимодействие в ЗБР эффективнее, если разворачивается в рамках общности «взрослый—учебная группа» [21]. С точки зрения А.-Н. Перре-Клермон (A.-N. Perret-Clermont), члены учебной группы должны обладать такими характеристиками, которые в ситуации решения задачи приводили бы к социально-когнитивному конфликту. Создание групп, в которых участники обладают разным уровнем знания и развития интеллектуальных способностей и поэтому могут высказывать разные точки зрения на решение проблемной задачи, позволяет актуализировать социально-психологические условия для когнитивно насыщенной деятельности всех участников учебного процесса [25]. Значимыми для формирования учебных групп параметрами могут быть: уровни интеллектуального развития и познавательной активности ученика, его компетенции в определенной сфере, в которой происходит обучение; социометрический статус ученика. Различия детей по этим характеристикам в одной группе могут являться одним из условий внесения «индивидуального вклада» в групповую работу [5]. При учете социально-психологического контекста обучения создаются эмоционально-мотивационные и когнитивные предпосылки для эффективного сотрудничества учителя с группой в ЗБР учеников [19]. Проверка этого положения в контексте языкового обучения в ЗБР представляется актуальной задачей. Учет в экспериментальном исследовании всех рассмотренных выше факторов, определяющих активность ребенка в малой учебной группе, является предметом отдельного исследования. В нашей работе подбор в малые группы осуществлялся лишь по одному критерию — уровню языковой компетенции, оцениваемому педагогом. С одной стороны, это позволило обеспечить эквивалентность экспериментальных и контрольных групп друг другу по уровню языковой компетенции, а с другой стороны — создать условия для когнитивно насыщенного обсуждения в группах, в которых дети с разным уровнем языковой компетенции совместно решали поставленные экспериментатором задачи.

Целью работы стало сопоставление индивидуальной и групповой форм обучения в ЗБР ребенка с точки зрения результативности в повышении уровня языковой компетенции в среднем школьном возрасте.

В работе реализована схема исследования, которая позволяет проверить **гипотезы**:

- обучение переводу текстов, содержащих квазислова, построенное в ЗБР, способствует повышению уровня языковой компетенции в среднем школьном возрасте.
- групповая форма организации (в малой группе в сотрудничестве с педагогом) решения квазиязыковых задач обеспечивает примерно такое же повышение уровня языковой компетенции на русском языке, как и индивидуальная форма работы (ученик в сотрудничестве с педагогом).

Излагаются наиболее важные результаты.

Выборка

В исследовании участвовали три шестых класса из разных общеобразовательных школ г. Москвы. В каждом классе эксперимент проведен на выборках по 24–25 учеников в возрасте 12 лет. Объем совокупной выборки — 74 ученика (36 мальчиков и 38 девочек).

Методика и процедура исследования

Схема исследования представляла собой межгрупповой двухфакторный (наличие/отсутствие обучения в ЗБР — индивидуальная/групповая работа) эксперимент без предварительного тестирования уровня языковой компетенции на русском языке.

На **первом этапе** учитель русского языка в каждом классе оценивал уровень знаний детей по 5-балльной шкале. Оценки использовались для стратифицированного отбора детей в группы. Каждый класс делился на четыре подгруппы, в каждой подгруппе оказалось примерно равное количество испытуемых. Из подгрупп создавались две экспериментальные и две контрольные группы. В каждую группу попадало по одной подгруппе из класса.

На **втором этапе** проводился эксперимент. Использовалась авторская методика «Перевод на русский язык текстов, состоящих из квазислов». Она включает в себя пять текстов с разными сюжетами. Тексты содержали, в основном, квазислова, которые образованы в соответствии с морфемными/словообразовательными моделями слов русского языка (например, предложения из текста № 1: «Гал на одном гароте Киреметь. На гароте еще гали сарапушки, бабары и паритки»). Каждый текст состоял из уникального набора квазислов, в разных текстах одно и то же русское слово могло быть представлено разными квазисловами. Перед ребенком ставилась задача перевести текст на русский язык. В инструкции отмечалось, что корни квазислов могут отличаться по звучанию и количеству слогов от корней русских слов, но способ их словообразования и использования в предложениях соответствует правилам русского языка. Анализировались показатели:

а) семантическое соответствие перевода квазислов общему смыслу текста и уместность варианта перевода в данном предложении (далее — «Семантика»);

б) учет при переводе морфемной/словообразовательной модели квазислова и возможность адекватного перевода с учетом языковых правил других квазислов в тексте, производных от квазикорня данного слова (далее — «Грамматика»);

в) вариант перевода квазислова по принципу звукового сходства (в основе расшифровки лежит звуковое сходство квазикорня слова с определенным русским словом) (далее — «Звуковое сходство»).

Каждый ответ оценивался от 0 до 2 баллов. Для каждого текста баллы переводились в проценты от максимального возможного числа баллов по каждому тексту. В пилотажных исследованиях доказана эквивалентность текстов друг другу по уровню сложности работы с ними [23].

На ознакомительной стадии каждый ученик индивидуально переводил текст № 1. Далее проводилась экспериментальная работа с каждой подвыборкой из класса с использованием текстов № 2–4.

На формирующей стадии проводилась обучающая работа в двух экспериментальных группах. В двух контрольных группах работа с искусственными текстами была аналогична работе, проведенной на ознакомительной стадии. Работа с каждым текстом занимала одно учебное занятие (проводилось в один день).

В экспериментальной группе «Индивидуальное обучение» (по одной подгруппе из каждого класса, 6–7 испытуемых в каждой подгруппе, всего 3 подгруппы — 20 детей) в ходе обучающей стадии каждый ребенок самостоятельно работал над переводами квазитекстов. После выполнения каждого задания экспериментатор проводил обучающую работу с каждым ребенком, основываясь на характере его ошибок, позволяя ребенку корректировать свой перевод, исходя из оказываемой экспериментатором помощи. При направленности ребенка при переводе на учет общего смысла текста без ориентации на морфологию слов и их грамматическую роль в предложениях экспериментатор предлагал обратиться к анализу значений квазислов в рамках заданных текстом языковых правил, подобных правилам русского языка. Если ребенок был нацелен преимущественно на морфологический/словообразовательный анализ квазислов с учетом их грамматической роли в предложениях, но смысловая целостность текста при этом нарушалась, экспериментатор предлагал ребенку отразмышлять значения отдельных слов, ключевых для понимания всего текста. Таким образом, экспериментатор в ходе сотрудничества с ребенком оказывал помощь, сходную с тактикой «помощь по процессу», разработанную в рамках рефлексивно-деятельного подхода [17], т. е. стремился помочь осознать неверные решения и найти пути для преодоления трудностей при переводе квазитекстов. Целью этой работы было выработать у ребенка единственно верный, с нашей точки зрения, подход к переводу экспериментальных текстов на русский язык: воссоздание общего смысла текста и значений слов в сочетании с проверкой перевода на соответствие предложенному морфологическому и грамматическому контексту.

Похожим образом строилась работа с детьми из экспериментальной группы «Групповое обучение» (по одной подгруппе из каждого класса, 6 испытуемых в каждой подгруппе, всего 3 подгруппы — 18 детей) с той разницей, что детям предлагалось расшифровывать «искусственные» тексты в парах, после чего экспериментатор проводил обсуждение переводов со всей группой, основываясь на характере ошибок детей, предоставляя возможность каждому ребенку высказать свои варианты перевода, позволяя всем детям корректировать свои переводы, исходя из групповых решений. При формировании пар учитывались оценки педагогов: в каждой паре дети имели разные оценки.

В контрольных группах экспериментатор не вмешивался в ход работы детей, т. е. обучение в ЗБР не проводилось.

В контрольной группе «Индивидуальная работа» (по одной подгруппе из каждого класса, 6 испытуемых в каждой подгруппе, всего 3 подгруппы — 18 детей) детям давалось такое же задание, как и на ознакомительной стадии.

В контрольной группе «Групповая работа» (по одной подгруппе из каждого класса, 6 испытуемых в каждой подгруппе, всего 3 подгруппы — 18 детей) детям предлагалось расшифровывать «искусственные» тексты в парах, после этого вся группа имела возможность самостоятельно обсудить свои переводы и скорректировать их в зависимости от результатов обсуждения. Экспериментатор лишь фиксировал окончательное решение группы.

На завершающей стадии эксперимента каждый ученик индивидуально переводил текст № 5.

На *третьем этапе* в каждом классе в виде учебного занятия проводилась диагностика общего уровня языковой компетенции на русском языке. Использовался Ц-тест (У. Рац, Н.Б. Михайлова). Тест включает в себя 5 небольших текстов, в которых с определенной частотой встречаются слова с пропущенными частями. Испытуемому необходимо прочитать текст и семантически/грамматически корректно дополнить незаконченные слова. Каждое правильное выполнение оценивается в 1 балл. «Сырые» баллы переводились в эквиваленты школьных оценок в соответствии с руководством к тесту [18]. Оценки параметров выполнения Ц-теста признавались нами за показатели уровня обученности детей.

Статистическая обработка данных проводилась с помощью пакета STATISTICA 12. Использовались: дисперсионный анализ для сравнения нескольких связанных или несвязанных выборок по уровню признака; критерий Ньюмена–Кейлса — для процедуры *Post Hoc* анализа.

Результаты

На основании экспертных оценок учителей каждый класс был разделен на четыре, примерно равные, части (по 6–7 учеников). В каждую группу отобрано примерно равное количество детей, получивших от учителей оценки «3», «4» и «5». В случайном порядке подгруппы из каждого класса распределялись в две экспериментальных и две контрольных выборки. Между ними не обнаружено различий по показателям выполнения задания с экспериментальным текстом № 1.

Выявлены различия по показателям «Семантика» и «Грамматика» переводов текстов № 5 и № 1 в группах «Индивидуальное обучение» и «Групповое обучение» ($p < 0,001$): средний процент правильных переводов квазислов на русский язык увеличился в обеих группах. В группе «Индивидуальное обучение» по обоим показателям результаты работы с текстом № 5 были выше, чем в группе «Групповое обучение» ($p < 0,05$). В контрольных группах изменение всех параметров было статистически незначимым. При этом если по показателям «Семантика» и «Грамматика»

различий между группой «Групповое обучение» и контрольными группами не наблюдалось, то в группе «Индивидуальное обучение» выявлена тенденция к более высоким оценкам по этим показателям по сравнению с контрольными группами ($p < 0,10$).

Учет фактора оценок педагогов показывает, что в группе «Индивидуальное обучение» увеличение процента правильно переведенных на русский язык слов с точки зрения их семантического и грамматического соответствия контексту продемонстрировали все дети вне зависимости от экспертных оценок ($0,001 < p < 0,01$). В выборке «Групповое обучение»

прирост в оценках детей вне зависимости от оценок учителей обнаружен по показателю «Грамматика» ($p < 0,05$). Семантическая правильность перевода квазитекстового материала значимо возросла только у детей, ранее оцененных педагогами на «четыре» ($p < 0,01$, у всех остальных подгрупп уровень значимости прироста — $0,06 < p < 0,17$). В контрольных группах, выделенных на основании экспертных оценок учителей, значимого прироста ни по одному из показателей результативности работы с экспериментальными текстами не обнаружено. Наглядно описанные различия представлены на рис. 1 и 2.

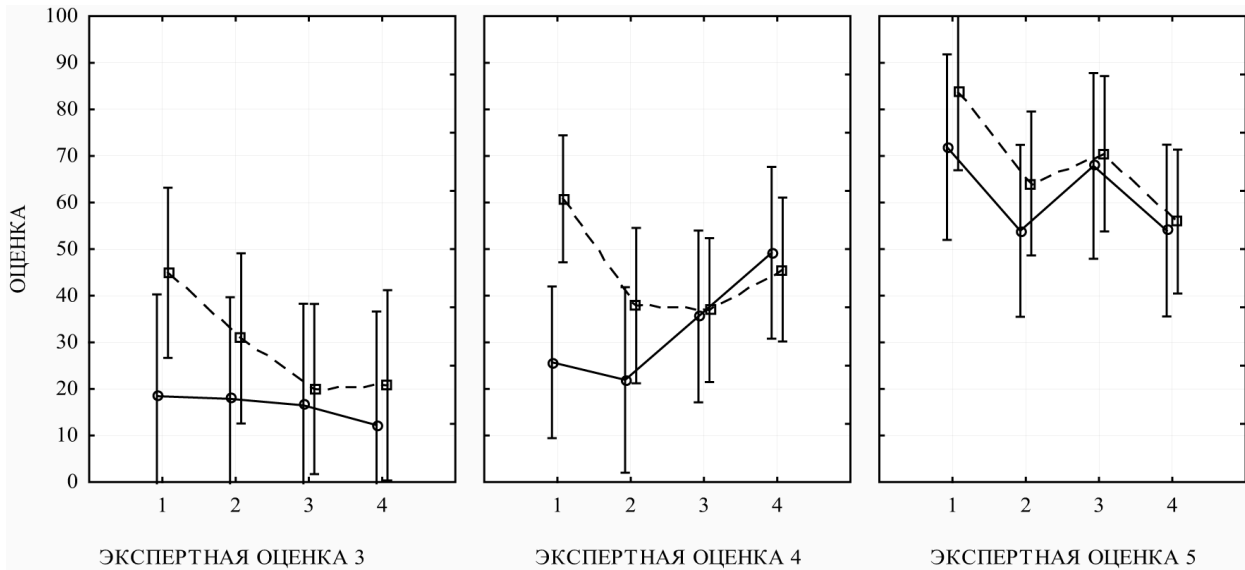


Рис. 1. Межгрупповые и внутригрупповые различия по результатам предварительного тестирования при помощи текста № 1 и итогового тестирования при помощи текста № 5 с учетом предварительных экспертных оценок по характеристике «Семантика». Здесь и далее: группа 1 — «Индивидуальное обучение», группа 2 — «Групповое обучение», группа 3 — «Индивидуальная работа», группа 4 — «Групповая работа»;
 - - - - - оценки предварительного тестирования;
 - - - - - оценки итогового тестирования

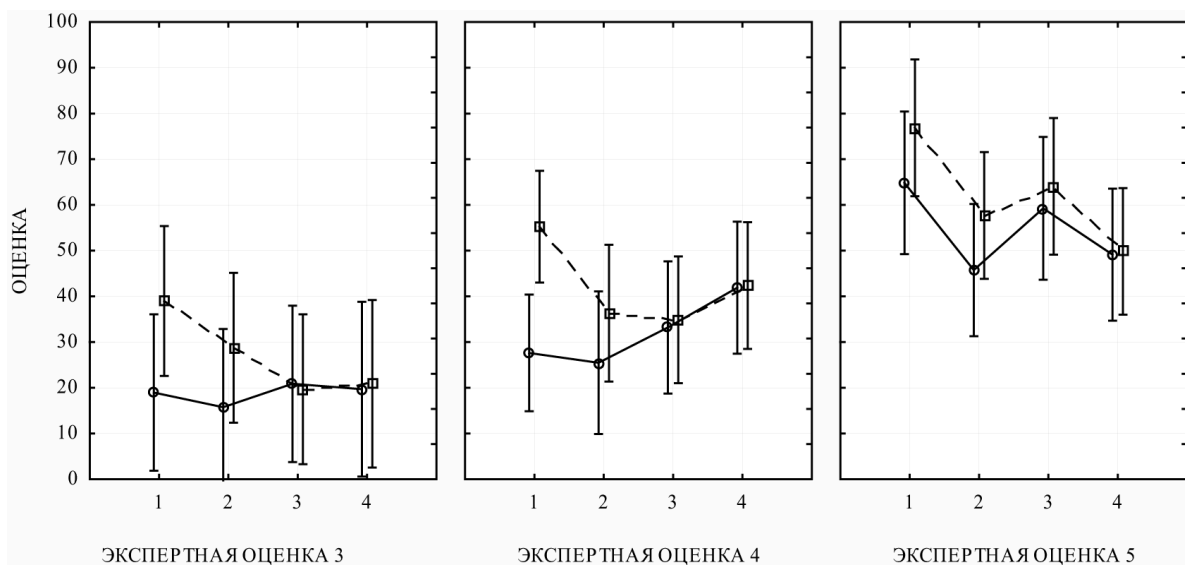


Рис. 2. Межгрупповые и внутригрупповые различия по результатам предварительного тестирования при помощи текста № 1 и итогового тестирования при помощи текста № 5 с учетом предварительных экспертных оценок по характеристике «Грамматика»

Обнаружены различия между группами по уровню выполнения Ц-теста. Самые высокие оценки имели учащиеся из группы «Индивидуальное обучение». Хотя эта группа статистически значимо не отличалась от выборки «Групповое обучение», оценки были выше по сравнению с группами «Индивидуальная работа» ($p < 0,05$) и «Групповая работа» ($p < 0,05$). Анализ результатов с учетом экспертных оценок показал, что если различий между детьми по оценкам Ц-теста в зависимости от экспертных оценок не наблюдается в экспериментальных группах, то в контрольных группах существуют отчетливые различия по уровню языковой компетенции между «троечниками» и «отличниками» ($p < 0,05$ и $p \leq 0,001$ соответственно). При отсутствии межгрупповых различий между «хорошистами», а также «отличниками», дети, получившие от учителей оценку «3», после индивидуальной работы экспериментатора в ЗБР ребенка имели школьные оценки по Ц-тесту выше, чем «троечники» из обеих контрольных групп ($p < 0,005$). Менее выраженный эффект наблюдался у «троечников» из группы «Групповое обучение» ($p \leq 0,05$). Графически результаты представлены на рис. 3.

Обсуждение

Работа в ЗБР оказалась результативной в обеих экспериментальных выборках. Однако, поскольку наблюдались различия по параметрам «Семантика» и «Грамматика» текста № 5 между группами «Индивидуальное обучение» и «Групповое обучение», эффект этой работы более выражен в первой из групп. Наличие небольших различий между группой «Индивидуальное обучение» и контрольными группами объясняется тем, что на ознакомительном этапе контрольные группы имели результаты чуть выше, чем обе экспериментальные выборки.

Различия в оценках результативности перевода экспериментальных текстов № 1 и № 5 в подгруппах с учетом экспертных оценок педагогов показывает, что индивидуализированная обучающая работа с каждым учеником в ЗБР приводит к улучшению навыков по переводу квазиязыкового материала. Позитивный эффект обучающей работы в условиях малой группы оказался менее выраженным. Самостоятельная работа по переводу квазитекстов не повышает качество перевода. В силу объективной сложности заданий можно полагать, что их решение без помощи взрослого остается, пользуясь термином В.К. Зарецкого, в индивидуальной «зоне непостоянной трудности» учеников [14]. В случае групповой, неуправляемой экспериментатором работы ученики могли коллективно предлагать такие варианты переводов квазислов, которые часто отдаляли их от правильного решения поставленной лингвистической задачи, а социально-психологические процессы, возникающие в ходе обсуждения, приводили к коллективному некритичному принятию этих решений. Предложенные задания являются достаточно сложными для детей среднего школьного возраста. Видимо, в этом кроется причина того, почему совместное решение заданий в подгруппах, составленных из учеников разного уровня знаний русского языка, не привело к положительным результатам. Также известно, что введение форм совместной работы учащихся в обучающий процесс является трудной задачей до возраста 13–15 лет [19]. Относительную результативность показала ситуация обсуждения переводов группой совместно с экспериментатором, который помогал разрешить возникшие у детей противоречия, что является доказательством значимости взрослого в эффективном использовании социального контекста обучения для достижения целей обучения [19; 25]. Отметим, что в случае групповой работы с детьми, имеющими разный уровень языковой компе-

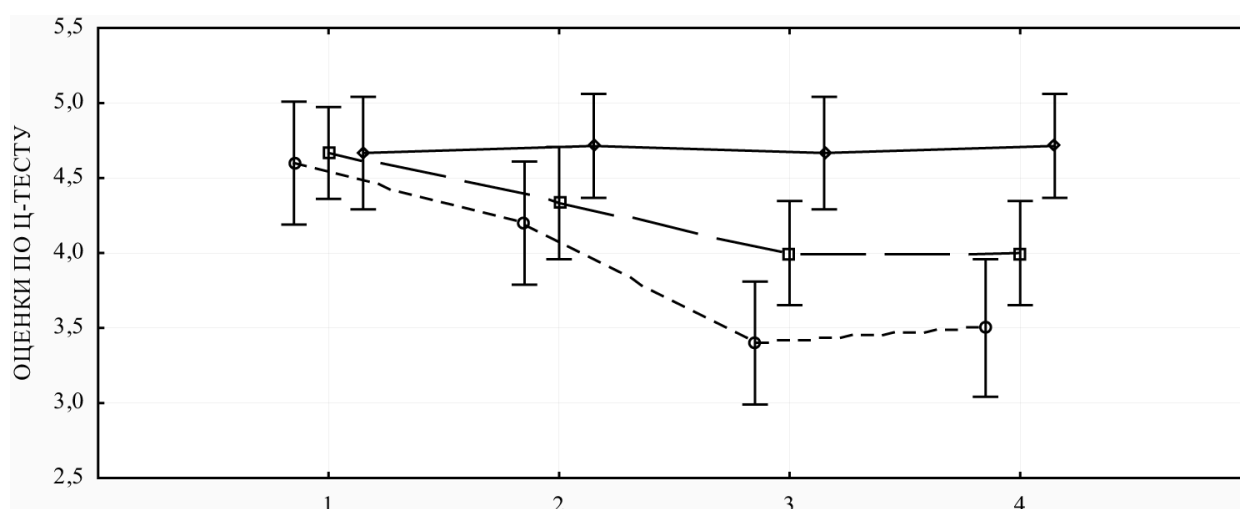


Рис. 3. Межгрупповые и внутригрупповые различия по школьным оценкам Ц-теста в зависимости от фактора экспертных оценок:
- - - - - экспертная оценка «3»;
- - - - - экспертная оценка «4»;
- · - · - · экспертная оценка «5»

тенции, обучение в индивидуальной ЗБР являлось идеальной целью, к которой, тем не менее, экспериментатор стремился максимально приблизиться. Он мог анализировать и обобщать конкретные ошибки в ответах учеников, использовать типичные примеры ошибок для формулировки помогающих вопросов, приближающих детей к осмыслению своих стратегий перевода квазитекстов на русский язык. При этом необходимо было оперативно оказывать такую помощь, которая для большинства учеников в группе относилась бы к индивидуальной ЗБР каждого из них. Правильные ответы детей, для которых решение предложенных заданий все-таки осуществлялось в зоне актуального развития, использовались экспериментатором для совместной с учениками рефлексии способов действий.

Межгрупповые различия по оценкам выполнения Ц-теста дают основания утверждать, что относительно высокого уровня обученности в оперировании языковым материалом достигают дети, которые проходили индивидуализированное обучение. Дети оказались чувствительны к оказываемой экспериментатором помощи в ЗБР, у них произошел перенос полученного опыта на решение похожих заданий на русском языке. Анализ с учетом оценок педагогов показывает, что работа в ЗБР привела к сглаживанию различий в уровне языковой компетенции, которые существовали между детьми до эксперимента. Если дети в экспериментальных группах после обучающей работы не отличались друг от друга по баллам Ц-теста в зависимости от выставленных педагогами оценок знания русского языка, то в контрольных группах оценки по Ц-тесту в целом соответствовали мнению педагогов. Учет фактора экспертных оценок позволяет сказать, что работа в ЗБР привела к улучшению навыков семантически/грамматически корректного дополнения незаконченных слов в предложениях у тех детей, которые имели низкий уровень знания русского языка до начала эксперимента.

Предложенная обучающая программа с использованием квазиязыковых средств позволяет выстраивать работу не только с каждым учащимся, но и с малой группой с учетом индивидуальной ЗБР. Данный аспект представляется важным для практики

школьного обучения. Парная работа детей с последующим контролируемым педагогом групповым обсуждением помогает «слабым» ученикам совершить отчетливый прогресс за сравнительно короткое время в понимании закономерностей языка, что соответствует представлениям о значимости социального взаимодействия для эффективного обучения [5; 19; 25]. Для «сильных» учеников необходимы занятия с применением более сложных квазиязыковых задач.

Выводы

Использование в качестве обучающих заданий в среднем школьном возрасте текстов, состоящих из квазислов, в которых корневые основы представляют собой бессмысленный набор слогов, но их словообразование и грамматические роли соответствуют правилам русского языка, в ходе обучения в зоне ближайшего развития приводит к улучшению навыков семантически/грамматически корректного дополнения незаконченных слов в предложениях на русском языке.

Наибольшая результативность в повышении уровня языковой компетенции наблюдается у детей с низким уровнем языковых знаний.

Оптимальной стратегией языкового обучения с использованием квазитекстов является помощь педагога в переводе квазислов на русский язык в форме рефлексивного сотрудничества с ребенком, побуждающей его к воссозданию целостного смысла текста в сочетании с проверкой значений квазислов на соответствие морфологическому и грамматическому контексту.

Обучающая групповая работа в форме сотрудничества учеников друг с другом и со взрослым, в ходе которой обучающий использует типичные ошибки детей для совместной рефлексии стратегий переводов в зоне ближайшего развития большинства обучаемых в группе, использует правильные ответы «сильных» учеников в качестве материала для рефлексивного обсуждения способа решения лингвистических задач всей группой, ведет к повышению эффективности языкового обучения.

Литература

1. Башмакова С.Е. Исследования зоны ближайшего развития ребенка в отечественной и зарубежной психологии // Культурно-историческая психология. 2011. № 4. С. 17–22.
2. Божович Е.Д. Зона ближайшего развития: возможности и ограничения ее диагностики в условиях косвенного сотрудничества // Культурно-историческая психология. 2008. № 4. С. 91–99.
3. Божович Е.Д. Процессы интерпретации и различения школьниками синтаксических конструкций [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2014. Том 7. № 35. С. 3. URL: <http://psystudy.ru/num/2014v7n35/990-bozhovich35> (дата обращения: 06.06.2018).
4. Божович Е.Д. Структура, динамика и механизмы развития языковой компетенции школьников

References

1. Bashmakova S.E. Issledovaniya zony blizhaishego razvitiya rebenka v otechestvennoi i zarubezhnoi psikhologii [Exploring the Zone of Proximal Development in Russia and Abroad]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2011, no. 4, pp. 17–22. (In Russ.).
2. Bozhovich E.D. Zona blizhaishego razvitiya: vozmozhnosti i ogranicheniya ee diagnostiki v usloviyakh kosvennogo sotrudnichestva [Zone of proximal development: possibilities and limitations of its diagnostics in terms of indirect cooperation]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2008, no. 4, pp. 91–99. (In Russ.).
3. Bozhovich E.D. Protsessy interpretatsii i razlicheniya shkol'nikami sintaksicheskikh konstruktssii [Processes of interpretation and differentiation of

- [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Bozhovich.phtml> (дата обращения: 06.07.2018).
5. Божович Е.Д., Питанова М.Е. Принципы и технология формирования групп для совместной учебной работы школьников в классе // Психологическая наука и образование. 2002. № 3. С. 45–52.
6. Буга А.С. Чувство языка: парадигмы исследования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 1–13. URL: http://psyjournals.ru/files/48743/psyedu_ru_2011_4_Buga.pdf (дата обращения: 06.06.2018).
7. Вершинина Н.В. Творческая самостоятельность как основа для формирования языковой личности младшего школьника // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 1. С. 27–31.
8. Выготский Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте // Избр. психол. произв. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. С. 426–437.
9. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Мышление и речь. М.: Педагогика, 1982. С. 5–361.
10. Выготский Л.С. Динамика умственного развития ребенка в связи с обучением // Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 391–410.
11. Гридина Т.А. Экспериментальный ресурс диагностики и тренинга вербальной креативности // Филологический класс. 2014. № 2(36). С. 30–35.
12. Денисова Л.О. Обучение школьников анализу языковых явлений в процессе самостоятельной работы по морфологии // Успехи современной науки и образования. 2016. Том 1. № 4. С. 23–26.
13. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М.: Дом педагогики, 1999. 608 с.
14. Зарецкий В.К. Эвристический потенциал понятия «зона ближайшего развития» // Вопросы психологии. 2008. № 6. С. 13–25.
15. Кравцова Е.Е. Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития // Психологический журнал. 2001. Том 22. № 4. С. 42–49.
16. Обухова Л.Ф., Корепанова И.А. Зона ближайшего развития: пространственно-временная модель // Вопросы психологии. 2005. № 6. С. 13–26.
17. Познякова С.А. Сравнительный анализ подсказки и помощи по процессу в преодолении учебных трудностей с позиции рефлексивно-деятельностного подхода // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 149–177.
18. Рац У., Михайлова Н.Б. Новый метод диагностики языковой компетентности: Ц-тест // Иностранная психология. 1995. Том 3. № 5. С. 72–78.
19. Рубцов В.В. Социальные взаимодействия и обучение // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 9–19.
20. Успенский Л. Слово о словах. Ты и твое имя. Л.: Лениздат, 1962. 635 с.
21. Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития. Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61–73.
22. Чернов Д.Н. Влияние стиля детско-родительских отношений на обучение младших школьников // Культурно-историческая психология. 2009. № 1. С. 74–84.
23. Чернов Д.Н. Опыт создания квазиязыкового материала для языкового обучения в среднем школьном возрасте [Электронный ресурс] // Психолог. 2018. № 1. С. 25–38. URL: http://e-notabene.ru/psp/article_22624.
- syntactic constructions in schoolchildren]. *Psikhologicheskie issledovaniya = Psychological Studies*, 2014, vol. 7, no. 35, p. 3. Available at: <http://psystudy.ru/num/2014v7n35/990-bozhovich35> (Accessed 06.06.2018). (In Russ.).
4. Bozhovich E.D. Struktura, dinamika i mekhanizmy razvitiya yazykovoi kompetentsii shkol'nikov [Elektronnyi resurs] [Structure, dynamics and mechanisms of development of linguistic competence in pupils]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru = Psychological Science and Education www.psyedu.ru*, 2013, no. 5. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Bozhovich.phtml> (Accessed 06.07.2018). (In Russ.).
5. Bozhovich E.D., Pitanova M.E. Printsipy i tekhnologiya formirovaniya grupp dlya sovmestnoi uchebnoi raboty shkol'nikov v klasse [Principles and Technology of Formation of Groups for Joint Educational Work of Schoolchildren in the Class]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2002, no. 3, pp. 45–52. (In Russ.).
6. Buga A.S. Chuvstvo yazyka: paradigmy issledovaniya [Elektronnyi resurs] [Linguistic intuition: research paradigms]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru = Psychological Science and Education www.psyedu.ru*, 2011, no. 4, pp. 1–13. Available at: http://psyjournals.ru/files/48743/psyedu_ru_2011_4_Buga.pdf (Accessed 06.06.2018). (In Russ.).
7. Vershinina N.V. Tvorcheskaya samostoyatel'nost' kak osnova dlya formirovaniya yazykovoi lichnosti mladshogo shkol'nika [Creative Independence as the Basis for the Formation of Primary School Children Linguistic Identity]. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie [The Humanities and Education]*, 2015, no. 1, pp. 27–31. (In Russ.).
8. Vygotskii L.S. Obuchenie i razvitie v doshkol'nom vozraste [Education and Development in Pre-School Age]. *Izbr. psikhol. proizv. [Selected psychological works]*. Moscow: APN RSFSR Publ., 1956, pp. 426–437.
9. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 2. Myshlenie i rech' [Collected Works: in 6 vol. Vol. 2. Thinking and speech]. Moscow: Pedagogika Publ., 1982, pp. 5–361.
10. Vygotskii L.S. Dinamika umstvennogo razvitiya rebenka v svyazi s obucheniem [Dynamics of Mental Development of the Child in Connection with Training]. *Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical Psychology]*. Moscow: Pedagogika Publ., 1991, pp. 391–410.
11. Gridina T.A. Eksperimental'nyi resurs diagnostiki i treninga verbal'noi kreativnosti [Experimental Resource of Diagnostics and Training of Verbal Creativity]. *Filologicheskii klass [Philological Class]*, 2014, no. 2 (36), pp. 30–35. (In Russ.).
12. Denisova L.O. Obuchenie shkol'nikov analizu yazykovykh yavlenii v protsesse samostoyatel'noi raboty po morfologii [Training of School Students in the Analysis of the Language Phenomena in the Course of Independent Work on Morphology]. *Uspeski sovremennoi nauki i obrazovaniya [Progress of Modern Science and Education]*, 2016. Vol. 1, no. 4, pp. 23–26. (In Russ.).
13. Zankov L.V. Izbrannye pedagogicheskie trudy. [Selected psychological works]. Moscow: Dom pedagogiki Publ., 1999. 608 p.
14. Zaretskii V.K. Evristicheskii potentsial ponyatiya «zona blizhaishego razvitiya» [Heuristic Potential of the Concept of Proximal Development]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 2008, no. 6, pp. 13–25. (In Russ.).
15. Kravtsova E.E. Kul'turno-istoricheskie osnovy zony blizhaishego razvitiya [Cultural and Historical Foundations of the Zone of Proximal Development]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2001. Vol. 22, no. 4, pp. 42–49. (In Russ.).
16. Obukhova L.F., Korepanova I.A. Zona blizhaishego razvitiya: prostranstvenno-vremennaya model' [The Zone of

html (дата обращения: 06.06.2018). DOI:10.25136/2409-8701.2018.1.22624

24. Чибухашвили В.А. Функциональные особенности языковой интуиции и условия ее использования в речевом развитии школьников // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. 2009. Вып. 4(72). С. 63–69.

25. Perret-Clermont A.-N. Social Interaction and Cognitive Development in Children. London: Academic Press, 1980. 209 p.

Proximal Development: A Spatial-Temporal Model]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 2005, no. 6, pp. 13–26. (In Russ.).

17. Poznyakova S.A. Sravnitel'nyi analiz podskazki i pomoshchi po protsessu v preodolenii uchebnykh trudnostei s pozitsii refleksivno-deyatelnostnogo podkhoda [Comparative Analysis of Clues and Assistance in the Process of Overcoming Learning Difficulties in Terms of Reflexive-Activity Approach]. *Konsul'tatsionnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2013, no. 2, pp. 149–177. (In Russ.).

18. Rats U., Mikhailova N.B. Novyi metod diagnostiki yazykovo kompetentnosti: Ts-test [A New Method of Diagnostics of Language Competence: C-test]. *Inostrannaya psikhologiya* [Foreign psychology], 1995. Vol. 3, no. 5, pp. 72–78. (In Russ.).

19. Rubtsov V.V. Sotsial'nye vzaimodeistviya i obuchenie [Social Interactions and Learning]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 1996, no. 2, pp. 9–19. (In Russ.).

20. Uspenskii L. Slovo o slovakh. Ty i tvoe imya [Word about Words. You and Your Name]. Leningrad: Lenizdat Publ. 1962. 635 p.

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

22. Chernov D.N. Vliyanie stilya detsko-roditel'skikh otnoshenii na obuchenie mladshikh shkol'nikov [The Influence of the Child-Parent Relationship's Style on the Junior School Children Training]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2009, no. 1, pp. 74–84. (In Russ.).

23. Chernov D.N. Opyt sozdaniya kvaziyazykovogo materiala dlya yazykovogo obucheniya v srednem shkol'nom vozraste [Elektronnyi resurs] [The Experience in Creating of Quasilanguage Material for Language Training in Middle School]. *Psikholog* [Psychologist], 2018, no. 1, pp. 25–38. Available at: http://e-notabene.ru/psp/article_22624.html (Accessed 06.06.2018). DOI: 10.25136/2409-8701.2018.1.22624 (In Russ.).

24. Chibukhashvili V.A. Funktsional'nye osobennosti yazykovo intuitsii i usloviya ee ispol'zovaniya v rechevom razvitii shkol'nikov [Functional Particularities of Language Intuition and Conditions of Its Use in Speech Development of Schoolchildren]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series Humanities*, 2009, no. 4 (72), pp. 63–69. (In Russ.).

25. Perret-Clermont A.-N. Social Interaction and Cognitive Development in Children. London: Academic Press, 1980. 209 p.

Информация об авторах

Чернов Дмитрий Николаевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и психологии развития, Российский национальный исследовательский медицинский университет (ФГАОУ ВО «РНИМУ имени Н.И. Пирогова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5404-5325>, e-mail: chernov_dima@mail.ru

Information about the authors

Dmitry N. Chernov, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of General Psychology and Developmental Psychology, Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5404-5325>, e-mail: chernov_dima@mail.ru

Получена 08.06.2022

Принята в печать 08.12.2022

Received 08.06.2022

Accepted 08.12.2022

В поисках субъекта учебной деятельности

О.Л. Обухова

Психологический институт имени Л.Г. Щукиной (ФГБНУ «ПИ РАО»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1451-2168>, e-mail: olya.obu@gmail.com

Г.А. Цукерман

Психологический институт имени Л.Г. Щукиной (ФГБНУ «ПИ РАО»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7982-6424>, e-mail: galina.zuckerman@gmail.com

Н.А. Шибанова

Средняя общеобразовательная школа № 91 г. Москвы (ФГБОУ «СОШ № 91 г. Москвы»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9569-0926>, e-mail: talisha_88@bk.ru

Наше исследование интерпсихического взаимодействия учителя и первоклассников проведено методом микроанализа двух кейсов постановки одной и той же учебной задачи. Этот метод клинического исследования позволяет предметизировать теоретические представления о природе интерпсихического действия: 1) и ребенок, и взрослый впервые решают новую для себя задачу, действуя по собственным замыслам и инициативам; 2) неаддитивный эффект интерпсихического действия может быть достигнут, если инициативы всех участников пересекаются, а замыслы координируются. Сделав реконструкцию учительских намерений и детских прочтений задачи, предложенной учителем, работающим в деятельности или традиционной парадигме, мы выделили продуктивные и контрпродуктивные действия взрослого, которые могут открыть или заблокировать возможности инициативного поведения детей при конструировании новых понятий, снизить или усилить потенциал исполнительского, нерассуждающего поведения. Рождение детских инициатив при постановке учебной задачи, рассмотренное на уровне функционального генеза, в онтогенезе видится как развитие умения учиться — высшего проявления учебной субъектности человека, способного к самостоятельному выходу за пределы собственных знаний и умений для поиска способов действия в новых ситуациях.

Ключевые слова: субъект учебной деятельности, умение учиться, учебная задача, учебное сообщество, понятийная инициатива, пересечение инициатив ученика и учителя.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания ФГБНУ ПИ РАО: «Психологические факторы развития субъектов учебной и профессиональной деятельности в различных средах и типах взаимодействий» (FNRE-2021-0002, номер ЕГИСУ НИОКТР — 121122900178-6).

Для цитаты: Обухова О.Л., Цукерман Г.А., Шибанова Н.А. В поисках субъекта учебной деятельности // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 4. С. 80–89. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180408>

In Search of the Subject of Learning Activity

Olga L. Obukhova

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1451-2168>, e-mail: olya.obu@gmail.com

Galina A. Zuckerman

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7982-6424>, e-mail: galina.zuckerman@gmail.com

Natalia A. Shibanova

School No. 91, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9569-0926>, e-mail: talisha_88@bk.ru

Our research on the interpsychological interaction of teachers and first graders was carried out by microanalysis of two cases when the identical learning tasks were set. This method of clinical research makes it possible to expose the theoretical dimensions of an interpsychological action when (1) both a child and adult solve a new task for the first time, acting on their own accord and on their own initiatives and designs, (2) the nonadditive effect of interpsychological action can be achieved when the initiatives of all participants intersect and their designs are coordinated. By reconstructing the teacher's intentions and children's interpretations of the task proposed by the teacher, working in the activity-based or traditional paradigm, we identified productive and counterproductive adult actions that can open or block opportunities for children's proactive behavior in constructing new concepts and reduce or enhance the potential of executive, nonreasoning behavior. The birth of children's initiatives when setting a learning task, when elucidated at the level of functional genesis, is seen in ontogenesis as the development of the ability to learn, that is considered as the top manifestation of the subject of learning activity, capable of independently going beyond his or her own knowledge and skills to find new ways of action in novel situations.

Keywords: subject of learning activity, ability to learn, learning task, learning community, concept initiative, intersection of student's and teacher's initiatives.

Funding. The reported study was carried out within the framework of the state assignment of FGBNU PIRAO: "Psychological factors of development of subjects of educational and professional activity in different environments and types of interactions" (FNRE-2021-0002, EGISU 121122900178-6).

For citation: Obukhova O.L., Zuckerman G.A., Shibanova N.A. In Search of a Subject of Learning Activity. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 4, pp. 80–89. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180408>

Постановка проблемы: направленность детского действия в ситуации учебной задачи

Ребенок становится субъектом, «автором, хозяином» [11 с. 161] своих действий, поступков и проступков задолго до того, как он становится школьником. Значительный предшествующий опыт субъектного поведения младшего школьника может быть обогащен, если ребенку удастся, оставаясь субъектом множества дошкольных дел (общение и сотрудничество, игра и конструирование, двигательное, вокальное, коммуникативное, познавательное экспериментирование, и пр.), стать еще и субъектом учебной деятельности. В этой статье речь пойдет о том, кто такой «субъект учебной деятельности», каковы педагогические условия его рождения, роста и развития, по каким диагностическим критериям мы можем судить о том, что ученик или группа учеников действуют субъектно в ситуации учения—обучения.

Появлению и укоренению субъектной позиции ребенка способствует образовательная среда, открывающая перед ним следующие возможности [12]:

- действие *по собственной инициативе* (от лат. *initium* — начало), само-побуждение к началу и продолжению какого-либо дела или деяния VS пассивность;
- действие *по собственному замыслу*, или действие независимое, свободное, творческое VS подражательность;
- действие *без посторонней помощи* VS беспомощность.

Применительно к учебной деятельности это означает следующее:

- *детская инициатива* направлена на разрешение понятийного противоречия;
- *детский замысел* содержит начальный, смутный план разрешения понятийного противоречия;
- *автономные, индивидуализированные действия ребенка* опираются на освоенные ранее средства анализа понятийного противоречия, но дети пробуют применить их в новых обстоятельствах.

Известно, что проявления учебной субъектности особенно заметны в ситуации постановки и решения учебной задачи [15]. Сейчас термином «учебная задача» нередко называется любое задание учителя, связанное с содержанием урока. Напомним, что Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов ввели в психолого-педагогический узус термин «учебная задача» специально для того, чтобы выделить в массе школьных заданий особый класс задач, требующих открытия и освоения общего способа решения широкого круга конкретно-практических задач [5; 16].

Классические определения учебной задачи написаны с позиции проектировщика учебной деятельности, создателя замысла предстоящего события. Здесь учебная задача будет рассмотрена с позиции педагога, реализующего этот замысел и пытающегося определить, что происходит на уроке «здесь и сейчас»: какую задачу решают дети — учебную, практическую или коммуникативную. Исследование направленности детского действия в ситуации учебной задачи мы начнем с точки возможного рождения субъекта учебной деятельности и рассмотрим

(а) самое начало школьного обучения, (б) самое начало работы в ситуации учебной задачи — этап ее постановки. Далее будет проанализирована постановка первой учебной задачи на материале букваря Д.Б. Эльконина.

Направленность детского действия при постановке учебной задачи: case study

Понятийное содержание учебных задач букваря главным образом сконцентрировано вокруг вопроса об отношении звуков и букв при обозначении мягкости/твердости согласных. При решении первой учебной задачи дети открывают способ обозначения мягкости/твердости букв согласных с помощью букв гласных. Перед этим дети учатся выделять звуки в словах, различать гласные и согласные звуки, согласные мягкие и твердые, записывать звуковой состав слов с помощью схем.

Самый первый шаг постановки самой первой учебной задачи в букваре Эльконина начинается с игровой ситуации «найти путь в лабиринте» (рис. 1).

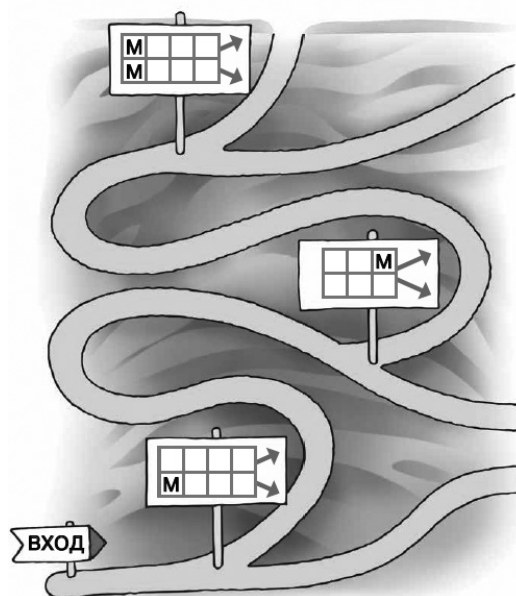


Рис. 1. Материал для постановки первой учебной задачи в букваре Д.Б. Эльконина

Вот проектный замысел этой ситуации из методического пособия, с которым учителя знакомятся до того, как приходят в класс к детям [13]:

Первая развилка: одна дорога ведёт к МОРЮ, где мы можем утонуть, другая — к ЛУЖЕ, которую мы легко перейдем вброд. Покажите, куда нам идти? Объясните, почему вы так думаете? Что нам помогло в выборе пути? (Буква эМ.)

Вторая развилка: на одном указателе написано ДОМ, на другом — ЛЕС. В лесу мы заблудимся. Покажите, куда нам идти? Объясните, почему вы так думаете? Что нам помогло в выборе пути? (Буква эМ.)

Третья развилка: на одной дороге заложена МИНА, другая дорога ведет на МОСТ, по которому мы придем к дому. Покажите, куда нам идти? Объясните, почему вы не знаете? (Или: почему вы все показываете в разные стороны?)

Комментарий. Важно понимать, что это **первое** приближение к основной проблеме букваря: на букве согласного не написано, как её читать — мягко или твёрдо; об этом сообщает следующая буква. Если в этот момент кто-то из первоклассников сформулирует, что мы не знаем, мягко или твёрдо нужно читать букву эМ, обязательно **запишите эту мысль**¹. Если никто из детей не формулирует подобную догадку, учитель сообщает: «Я попыталась почистить эти старинные дорожные указатели и нашла ещё одну букву (рис. 2). Буква эН нам поможет?»

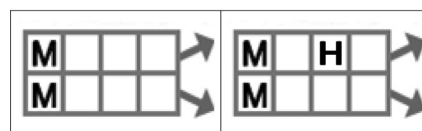


Рис. 2. Как отличить слово МОСТ от слова МИНА. Два этапа работы: переход от нерешаемой задачи (слева) к решаемой (справа)

Содержательным центром этого игрового эпизода является вопрос о том, как узнать, где написано МОСТ, а где МИНА. Детям предстоит выяснить, что *угадать* ответ невозможно, т. е. признать задачу *нерешаемой*. Иными словами, задача требует от учеников определяющей рефлексии — остановки действия и трудного признания: «я этого не знаю», «это сделать невозможно».

Представленные ниже фрагменты двух уроков (табл. 1) показывают, насколько по-разному эта кульминационная ситуация может складываться в разных классах, у разных учителей. Эти фрагменты основаны на видеозаписях уроков. Имена первоклассников изменены, их вербальные и невербальные высказывания оставлены без изменений.

Таблица 1

События двух уроков и комментарии к ним

Первый учитель (У1). Ноябрь.

| Эпизоды урока (6 мин.) | Комментарий |
|--|---|
| 1. У1: Смотрим. Последняя развилка. Одна стрелка указывает на МОСТ, а другая предупреждает, что там будет МИНА. 2. Голоса: Мина? Мина!!! Мина снизу... 3. У1: Заминировано, как в войну, а мост безопасен. Куда пойдём? 4. Голоса: Вниз! Вверх! | На доске — схема лабиринта (рис. 1). Дети активны, заинтригованы, готовы действовать в заданной практической ситуации: искать мину. Немедленно переходят к гаданиям |

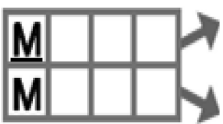
¹ Работа с детскими догадками описана в работе Г.А. Цукерман с соавт. [15].

| | |
|---|---|
| <p>5. У1: Просто гадать не получится. Кто знает, поднимает руку, выходит и показывает. 6. Коля (<i>у доски «читает» схему</i>): МИНА (<i>указывает вверх</i>), МОСТ (<i>указывает вниз</i>). 7. У1: Согласны? 8. Дети жестами показывают свое согласие («плюс») или несогласие («минус») с мнением Коли. Несколько учеников показывают знак ловушки, который обозначает, что на вопрос ответить невозможно. 9. У1: Смотри на класс. Спроси, почему не согласны. 10. Коля (<i>обращается к Глебу</i>): Почему ты не согласен? 11. Глеб: Наоборот! Вверх — МОСТ</p> | <p>Реплики 7–10 показывают, что учителю за три месяца удалось сформировать в классе навыки невербального взаимосоценивания. Но здесь оценочная инициатива принадлежит учителю (реплики 7, 9). Что пока еще не удалось сделать в этом классе, показывают реплики 5–6. Учитель пытается напрямую пресечь попытки действовать наугад, но у него не получается: Коля (реплика 6) и Глеб (реплика 11), как и многие их одноклассники (реплики 2, 4), еще не различают модальности «угадать» и «доказать»</p> |
| <p>12. У1: Соня, ты одна из первых показала, что это какая-то ловушка. Почему? 13. Соня: Потому что тут два звука начинаются на Мэ. 14. У1: Ух! 15. Вера: Мина — это ловушка</p> | <p>«Не попадаться в ловушки», т. е. отличить решаемую задачу от нерешаемой или недоопределенной — это особая доблесть, которая первоклассникам еще трудна. Соня (реплика 13) демонстрирует полное понимание понятийной интриги задачи. Реплика девочки означает: в словах МИНА и МОСТ буква эМ обозначает два <i>разных</i> звука — мягкий и твердый согласный. С помощью буквы эМ мы не можем их различить. Мы не узнаем, почему учитель (реплика 14) реагирует на Сонино высказывание чисто эмоционально, не пытаясь переадресовать его классу и выяснить, насколько эта мысль понятна другим детям. Ясно, что Вере (реплика 15) Сонина мысль непонятна: Вера переводит понятийное размышление Сони в житейское</p> |
| <p>16. Боря (<i>выходит к доске</i>): Я думаю, что здесь МОСТ (<i>указывает вниз</i>), а здесь МИНА. 17. У1: Почему? 18. Боря: Потому что здесь может быть такая река. И здесь может стоять мост. (<i>Указывает на пустое место вне звуко-буквенных схем.</i>) 19. У1: А может быть там два моста, один безопасный, другой заминированный</p> | <p>Боря демонстрирует гадательную стратегию решения задачи на псевдо-учебной основе. Вероятно, он усвоил, что в подобных ситуациях учитель ожидает <i>доказательств</i> и лучшим доказательством является указание на <i>схему</i>. Но мальчик использует схему (рис. 1) несодержательно — игнорируя понятийное содержание схемы, толкует ее по-житейски</p> |
| <p>20. Ваня (<i>тянет руку</i>): Я знаю. 21. У1: Ваня, какая у тебя идея? 22. Ваня: Позвать Тома? 23. У1: Давайте попробуем Тома позвать. 24. Хор: Тооооо! 25. У1 (<i>смотрит в телефон</i>): Все. Сигнал получен. Том нам присылает одну букву. (<i>Вписывает букву Н в верхнюю схему — рис. 2.</i>) Покажите рукой вверх или вниз, куда мы сейчас должны пойти... 26. Все дети показывают правильное направление. 27. У1: Мы пришли к цели (<i>рисует значок победы</i>)</p> | <p>Ваня действует по собственной инициативе (реплика 20) и по собственному замыслу (реплика 22). Учитель подхватывает Ванину инициативу (реплика 23) и действует так, как советует методичка (реплика 25), внося в сухую методичку игровой элемент — используя мобильную связь с волшебником Томом</p> |

Второй учитель (У2). Декабрь.

| Эпизоды урока (5 мин.) | Комментарий |
|--|--|
| <p>1. У2: Здесь надо быть осторожными. Одна стрелка ведет к МИНАМ, а другая стрелка на МОСТ, который нам нужен. (<i>Мхатовская пауза.</i>)</p> | <p>Маша, безусловно, действует импульсивно, нарушая правила школьной дисциплины. Но она знает, что здесь это безопасно. Приглашая детей подумать (<i>пауза маркирует ситуации размышления</i>), учитель «говорит»: сейчас ваши мысли важнее всего, даже важнее правил поведения «настоящих первоклассников».</p> |
| <p>2. Маша (<i>некоторое время тянула руку, не выдержала и подбежала к учительнице</i>): Я хочу сказать про звуки. Надо спросить про звуки. Если мягкий, значит МИНЫ, если твердый, тогда МОСТ. 3. Несколько детей показывают «плюсы», Сима показывает «минус»</p> | <p>Содержание Машиной мысли (я знаю, чего именно я не знаю!) чрезвычайно насыщено (реплика 2). В сущности, девочка переводит нерешаемую задачу в недоопределенную: указывает недостающее условие задачи. В этом классе тоже существуют навыки невербального взаимосоценивания. Но здесь оценочная инициатива принадлежит ученикам (реплика 3).</p> |

² Том и Тим — братья-волшебники, заботящиеся о благополучии твердых и мягких согласных звуков в букваре Д.Б. Эльконина. Этих обаятельных лингвистических персонажей, воплощающих фонетические понятия, создала Е.А. Бугрименко [1].

| Эпизоды урока (5 мин.) | Комментарий |
|---|---|
| 4. У2 (Маше): Давай у Сима спросим, почему минус. 5. Сима: Потому что мы не можем узнать, где мягко и где твердо. 6. Голоса: Надо спросить у Тима и Тома. 7. Федя: А как они попадут к нам? 8. Ася: Позовем | Сима (реплика 5) продолжает понятийное размышление порывистой Маши, соглашаясь с ней (мы, действительно, должны отличить мягкий согласный звук от твердого); добавляя толику трезвости: мы не знаем, КАК это сделать в данных обстоятельствах. Класс вспоминает о волшебных помощниках, которые уже не раз помогали детям (реплики 6–8) |
| 9. У2: Я услышала две хороших мысли. Сима говорит, что мы не можем узнать, где мягкий, а где твердый звук. А Маша говорит: если узнаем, то это нам поможет. Если мягкий согласный — пойдем по этой стрелке (показывает вниз)? 10. Хор: Нет! 11. У2: А если твердый? 12. Хор: Дааа!!! | Учительское резюме мыслей Маши и Сима возвращает внимание класса к понятийному содержанию задачи (реплика 9). Также учитель убеждается, что высказанные мысли понятны классу (реплики 10–12) |
| 13. У2: Тим и Том могут ответить только на один ваш вопрос. Посовещайтесь. 14. У доски Маша, к ней подходят еще 5 детей. Сбились в кружок, шепчутся. 15. Ева: Мы все решили! Надо спросить: какой здесь звук — мягкий или твердый? | Детское предложение воспользоваться волшебной помощью услышано и рационализировано учителем (реплика 13). Детям предложено самостоятельно сделать самый трудный шаг: сформулировать недостающие условия недоопределенной задачи. Реплики 14–15 демонстрируют способность детей этого класса к продуктивной самоорганизации |
| 16. У2: Вы спросите про какое слово? 17. Дети у доски (пошептавшись): В первом слове первый звук мягкий? | В этом эпизоде учитель хочет добиться четкой однозначной формулировки недостающего условия задачи (реплика 16) и убеждается, что дети на это способны и не нуждаются в дополнительной помощи (реплика 17) |
| 18. У2: Нет, не мягкий. 19. Дети у доски показывают пальчиками на верхнюю строчку и кричат: МОСТ!!! 20. Учитель подписывает под первой буквой верхней схемы значок твердости (одной горизонтальной черточкой): | Учитель дает однозначный, предельно лаконичный ответ на запрос учеников о недостающей информации, используя язык схем (реплика 18 и 20). Дети, сформулировавшие запрос, понимают ответ сходу; по эмоциональности их реакции видно, что для них задача решена (реплика 19) |
|  | |
| 21. У2 (детям, сидящим за партами): Кто знает, почему так ликует группа у доски? 22. Дети: Потому, что мы нашли МОСТ! 23. Многие дети выходят к доске, обнимаются. 24. У2: Мы с вами спаслись! | Учителю необходимо понять, насколько работа группы у доски оказалась заметной и понятной остальным ученикам, которые лишь наблюдали за происходящим. Оказалось, что наблюдатели чрезвычайно активно участвовали в решении задачи (реплики 22 и 23). Задача решена, но не так, как предлагается в методике, а так, как предложили дети |

Между этими двумя эпизодами много общего. Во-первых, общими являются **замыслы обоих учителей**: поставить перед первоклассниками задачу, которую невозможно решить на основе знаний и умений, уже освоенных детьми. Первоклассники уже умеют определять мягкость и твердость согласных звуков и обозначать ее с помощью значков звуковых схем, где мягкость и твердость согласных определяется однозначно. В описанном эпизоде они впервые могут обнаружить, что букву согласного в отличие от звуковой записи можно прочитать и мягко, и твердо. Отношение звуковой и буквенной записи неоднозначно, противоречиво. Разрешение этого противоречия может (не гарантированно) привести к открытию общего способа обозначения мягкости и твердости букв согласных, лежащего в основе решения широкого круга практических задач чтения и письма.

Реализация проектного замысла, содержащегося в сюжете учебной задачи, возможна, если дети ответят на учительский «вызов» собственными инициа-

тивами и собственными замыслами, т. е. субъектно. Подчеркнем, что учительские формулировки задачи в сравниваемых эпизодах были практически одинаковы. Это не означает, однако, что задача учителя одинаково прочитывается детьми. По направленности детских инициатив можно реконструировать **детские прочтения задачи**. Первому учителю класс ответил серией попыток угадать ответ, второму — внятным запросом информации, необходимой для решения недоопределенной задачи. Мы полагаем, что различия сравниваемых групп первоклассников объясняются, прежде всего, тем, что сделали два учителя для подготовки детей к встрече с первой учебной задачей. Дело в том, что на первой ступени школьного обучения черты субъектности проявляются, прежде всего, в **совместных действиях учебного сообщества** одноклассников и учителя [12; 18]. Различая условия становления учебной субъектности и ее психологические «органы» (прежде всего определяющую рефлексию), мы ищем самые ранние ее проявления не там, где их еще нет, не в индивидуальных действиях

учеников, а в *интерпсихических действиях* взрослого и детей, в которых впервые возникают зародыши будущих психологических новообразований [2].

В обоих классах учителя начали строить учебное сообщество. Об этом свидетельствуют, например, возникающие иногда знаки взаимной оценки. Главная разница между двумя классами в том, что в первом взаимнооценивание инициировано учителем, а во втором дети сами оценивают высказывание одноклассницы. Только второй учитель сделал возможным самостоятельное объединение детей в группу. Едва ли это различие можно объяснить только дошкольным уровнем подготовки детей, здесь видна существенная разница в работе учителя по выращиванию учебного сообщества.

Реконструкция учительских намерений при постановке первой учебной задачи: case study

Пробуждать детские инициативы, детские замыслы предстоящего действия и помочь ребенку в реализации и проверке этого замысла — вот, казалось бы, смысловой центр действий учителя, намеренного воспитывать в своих учениках субъектов учебной деятельности. Однако это прекраснотушное намерение не достигнет цели, если учитель откажется от своего собственного замысла — ориентировать учеников на понятный содержание новой задачи и на действия партнеров по решению этой задачи. Иными словами, интерпсихическое действие может быть описано лишь с учетом того, что каждый его участник *впервые решает новую для себя задачу*, действуя по собственному замыслу и по собственной инициативе. Если ребенок при помощи взрослого впервые решает новую задачу, а взрослый, заранее зная способ и результат решения, предлагает методически выверенные, хорошо структурированные пошаговые инструкции, дозированные образцы и подсказки, то «правильный

ответ» скорее всего будет получен в любом классе. А вот родятся или погибнут при этом детские замыслы и инициативы — это непредсказуемо. Чтобы описать учебное интерпсихическое действие, необходимо определить, какую *новую* задачу впервые решает учитель, вступая «здесь и сейчас» в учебное взаимодействие с детьми, если он знает ответ(ы) на понятную задачу, поставленную перед учениками?

Этот вопрос невероятно труден для педагогов, только начинающих практиковать деятельностный подход в образовании. Вот далеко не полный перечень трудностей, которые испытывает педагог, стремящийся воплотить в своем классе принципы и подходы деятельностной педагогики, но еще не вставший на путь САМОизменения: постоянное желание *контролировать* каждый детский шаг и *направлять* детей к правильному решению, поскорее *достигнуть результата* и другие поведенческие и когнитивные стереотипы традиционной педагогики [17].

Наш первый учитель работает по системе Эльконины—Давыдова всего третий месяц, у второго учителя за плечами пять нелегких лет работы по этой системе³. Сравним некоторые управленческие приемы работы двух учителей (табл. 2).

Итак, какую же новую задачу (подчеркнем: задачу с негарантированным успехом) решает каждый учитель в этом эпизоде? Первый учитель решает главным образом задачу профессионального самоутверждения: я могу привести моих учеников к успеху кратчайшим путем и постоянно удерживать ситуацию под контролем. Эту задачу на каждом уроке решает начинающий учитель [4]. Второй учитель решает главным образом задачу детско-взрослого взаимодействия: уловить направления детской инициативы, понять замыслы детей и скоординировать их со своими замыслами.

Каждый учитель решает собственную задачу успешно. Какую задачу при этом решают дети? Это зависит от того, *где пересекаются инициативы и замыслы учеников и учителя*.

Таблица 2

Управленческие приемы работы учителей

| Первый учитель | Второй учитель |
|---|--|
| 1. Как учитель знакомит учеников с сюжетом новой задачи? | |
| У1: Смотрим. Последняя развилка. Одна стрелка указывает на МОСТ, а другая предупреждает, что там будет МИНА. /.../ Куда пойдем? /.../ Кто знает, поднимает руку, выходит и показывает | У2: Здесь надо быть осторожными. Одна стрелка ведет к МИНАМ, а другая стрелка на МОСТ, который нам нужен. (<i>Долгая пауза.</i>) Маша (<i>некоторое время тянула руку, не выдержала и подбежала к учительнице</i>): Я хочу сказать про звуки. Надо спросить про звуки... |
| ЭКСПЕРТНЫЕ СПЕКУЛЯЦИИ. Первый учитель напоминает ученикам, которые уже возбуждены сюжетом задачи и высказывают мнения вслух, с места, что на уроке так делать нельзя. Второй учитель намеренно держит паузу, за которой следует грубое нарушение дисциплины, чрезвычайно содержательное для дальнейшего решения задачи. Это и последующие нарушения установленного школьного порядка не повлекли ни одного дисциплинарного замечания. Учительские приоритеты (здесь: содержание задачи VS дисциплина) расставлены однозначно. Скоро эти приоритеты передадутся большинству учеников. Задумайтесь, в каком классе содержание обучения будет вызывать больший интерес, а в каком быстрее сложатся навыки произвольной саморегуляции поведения на уроке | |
| 2. Как учитель организует оценочное взаимодействие детей? | |

³ Дело не в возрасте и не в педагогическом стаже — оба учителя молоды, оба не новички в школе.

| Первый учитель | Второй учитель |
|--|--|
| Коля (выходит к доске, показывает): МИНА (вверх), МОСТ (вниз). У1 (классу): Согласны? Дети жестами показывают свое согласие («плюс») или несогласие («минус») с мнением Коли. У1 (Коле): Смотри на класс. Спроси, почему не согласны. Коля (обращается к Глебу): Почему ты не согласен? Глеб: Наоборот! Вверх — МОСТ | Маша высказывает свое мнение. Несколько детей показывают «плюсы», Сима показывает «минус». У2 (Маше): Давай у Симы спросим, почему минус. Сима: Мы не можем узнать, где мягко и где твердо |
| ЭКСПЕРТНЫЕ СПЕКУЛЯЦИИ. Первый учитель направляет детское взаимодействие в каждой точке, давая соответствующие указания. Второй учитель уже приучил учеников к тому, что каждая мысль, высказанная на уроке, адресована тебе лично и ждет твоего ответа. Первый учитель использует повелительное наклонение глагола («спроси»), второй приглашает к общему действию («давай спросим»). Задумайтесь, в каком классе новые правила учебного диалога привьются легче | |
| 3) Как учитель завершает решение задачи? | |
| У1: Мы пришли к цели (рисует значок победы) | У2: Мы с вами спаслись! |
| ЭКСПЕРТНЫЕ СПЕКУЛЯЦИИ. Оба учителя констатируют успешное решение задачи. Первый учитель делает это в деловом тоне, второй — весьма эмоционально. Казалось бы, такие стилистические особенности поведения относятся к сфере индивидуальных предпочтений и вкусов, о которых, как известно, не спорят. Однако следует принять во внимание редко обсуждаемую характеристику зоны ближайшего эмоционального развития первоклассников. Им предстоит осваивать копинг-стратегии реагирования на трудности, победы и поражения, неизбежные в учении [10]. В сфере познания трудности преодолеваются легче, если они сопровождаются интеллектуальными эмоциями, такими как удивление, сомнение, озадаченность, догадка и пр. Опытный учитель придает важнейшее значение эмоциональному переживанию задачи, зная, что эмоциями люди друг от друга заражаются, и для многих первоклассников сейчас главное не понятийный результат интеллектуального усилия, а вообще переживание трудностей, усилий по их преодолению и радость открытия | |

Встреча инициативных действий учителя и учеников: case study

Неаддитивный эффект интерпсихического действия может быть достигнут только там, где инициативы всех участников *пересекаются* [12]. Где должны пересечься учебные замыслы и инициативы детей и взрослых, чтобы дети впервые смогли построить новое понятие, открыть новый способ действия, а для начала понять, что прежние способы действия не работают в новой задаче?

Чтобы ответить на этот вопрос, восстановим синопсис действий каждого учителя (слева — номера реплик из табл. 1).

ПЕРВЫЙ УЧИТЕЛЬ

2—11: Дети пытаются решить задачу наугад. Учителю не удается остановить тенденцию к угадыванию.

12—14: Соня указывает, в чем состоит содержательная трудность задачи, какой информации недостает для ее решения; учитель не воспользовался предложением девочки.

15—19: Новые попытки решить задачу наугад, которые учитель вновь не может остановить.

20—27: Ваня предлагает позвать волшебного помощника, учитель подхватывает это предложение и дает подсказку: сообщает информацию, достаточную для решения задачи, но *не запрошенную детьми* (Соня пыталась запросить иную информацию).

ВТОРОЙ УЧИТЕЛЬ

2: Маша делает запрос на информацию, недостающую для решения задачи.

3—5: Дети оценивают предложение Маши. Сима указывает на невозможность получить недостающую информацию.

6—8: Дети договариваются, как запросить недостающую информацию у волшебных помощников.

9—12: Учитель резюмирует детские предложения и убеждается в том, что класс их понимает и поддерживает.

13—18: По точно сформулированному запросу детей волшебники предоставляют информацию, необходимую и достаточную для решения задачи.

19—24: Эмоциональное переживание победы, преодоления интеллектуальной трудности.

Оба класса охотно обратились к волшебной помощи, которая не раз выручала детей на предыдущих уроках. В одном классе волшебники выручили детей из безвыходной ситуации, принесли *готовую подсказку, ответили на незаданный вопрос*: «Где написано МОСТ?». Нерешаемая задача так и осталась для детей не решаемой без посторонней помощи. Первый учитель оставил без внимания содержательную детскую инициативу и поддержал детский «крик о помощи», содействуя классу в решении конкретно-практической задачи (найти мост). В другом классе волшебники ответили на детский вопрос, в котором потенциально содержался общий вопрос большинства учебных задач букваря: как узнать, мягкий или твердый звук обозначен буквой согласного. Дети сами превратили нерешаемую задачу в недоопределенную и доопределили ее. Ясно, что только второму учителю удалось *поставить учебную задачу*, точнее, начать движение в этом направлении. Учителю это удалось благодаря тому, что он подхватил содержательную детскую инициативу, объединил вокруг нее детей и подпитал ее эмоциональной энергией.

Не будем гадать, что бы случилось на уроке, если бы второй учитель вместо того, чтобы выслушать по-

рывистую нарушительницу школьных правил, вернул бы ее за парту и разрешил говорить только после того, как ее вызовут отвечать; вместо того, чтобы вести содержательное обсуждение с группой детей, собравшихся у доски без приглашения учителя, отправил бы всех по местам и попросил высказываться по очереди; не усиливал эмоциональное переживание победы в группе детей, решивших задачу, не приглашал остальных присоединиться к ликованиям, а просто поблагодарил за дельные мысли и перешел к следующей задаче.

По счастью, ни перед одним учителем не стоит выбор между поощрением детской инициативы и контролем над порядком в классе. Это не взаимоисключающие, а взаимодополнительные направления педагогических усилий в ситуации, когда дети нуждаются в помощи взрослых для решения тех или иных новых задач. Поощряя и поддерживая детскую инициативу в ситуации постановки учебной задачи, взрослый способствует рождению и укреплению *одной из потенциальных возможностей* младших школьников: способности к определяющей рефлексии, к знанию о своем незнании. Побуждая и усиливая правилосообразное поведение детей, взрослый способствует становлению другой потенциальной возможности младших школьников — способности к произвольной и осознанной саморегуляции.

Поддержку детских действий при выполнении заданий, лежащих в зоне ближайшего развития, принято называть «скаффолдинг» [6]. Английское слово *scaffold* имеет два значения: 1) строительные леса, используемые при сооружении здания; 2) виселица, эшафот. Вводя метафору *scaffolding* в психолого-педагогический обиход, Дж. Брунер и его коллеги акцентировали первое значение слова [20], отвечая на вопрос: какие действия взрослого ведут к тому, чтобы *открыть* для ребенка определенную возможность развития. Все, кто продолжает использовать эту блестящую метафору, стыдливо обходят второе значение слова *scaffold*, между тем именно оно позволяет описывать развитие более полно, указывая, какие возможности развития затрудняются и даже блокируются определенными действиями взрослых.

Рассмотренные здесь пятиминутные эпизоды обучения, разумеется, не могут дать оснований для обсуждения того, какие возможности развития открывает и закрывает та или иная система обучения: здесь речь идет о событиях иного масштаба. В масштабе начальной ступени образования традиционная система с ее акцентом на готовые образцы действия и учительский контроль за воспроизведением этих образцов снижает интеллектуальную инициативу многих детей и повышает склонность к некритичному выполнению инструкций. При этом учитель может работать традиционно даже по учебникам, казалось бы, ориентирующим педагога на иные образовательные принципы. Система Эльконина—Давыдова, напротив, открывает для многих детей возможности инициативного поведения в новых недоопределенных ситуациях [12] и снижает потенциал исполнительского, нерассуждающего поведения. Разумеется, это возможно лишь в том

случае, когда педагог (а точнее — педагогическое сообщество) преодолевает вековые практики школы как института тотального контроля и начинает строить школу как пространство развития учебной самостоятельности детей и подростков.

Заключение.

Поиск субъекта учебной деятельности

В поисках субъекта учебной деятельности разные авторы обращаются к разным образовательным сферам, например, к культуре участия (партиципаторности) детей в разных сторонах жизни школы [9], к неформальному образованию [8], к поляризованным образовательным пространствам [7]. Мы пошли более традиционным путем: обратились к уроку и методом микроанализа проанализировали два учебных эпизода, произошедших в двух классах в первые месяцы школьной жизни. Мы выбрали эти эпизоды потому, что они были построены по одному и тому же замыслу: дети первый раз встречаются с ситуацией, в которой возможна постановка учебной задачи — отделение известного от неизвестного и появление запроса на недостающую информацию.

Первая встреча с учебной задачей не является роковой; если в первый раз что-то не вышло, впереди еще десятки учебных задач. Но почему в усилиях разглядеть будущее учебной субъектности мы так пристально вглядываемся именно в место постановки учебной задачи?

Напомним двухфазное строение учебной задачи. Первая фаза — постановка вопроса о том, каких знаний нам не хватает для решения этой задачи. Вторая фаза — решение задачи в модельной форме. О том, почему, зачем и как решение учебной задачи происходит именно посредством моделей и как при этом проявляется детская инициативность и самостоятельность, написано немало [3; 12; 19]. Здесь мы сосредоточились на этапе постановки учебной задачи, чтобы показать, как в детско-взрослом сообществе появляется учебная инициатива, направленная на отделение известного от неизвестного.

Рождение детской инициативы, направленной на постановку и решение учебных задач, важно само по себе: в этот момент дети действительно ощущают себя хозяевами, авторами, актерами происходящего на уроке. Однако в этом сиюминутном событии не менее важен вектор будущего. Главным метапредметным результатом учебной деятельности признано *умение учиться* — высшее проявление учебной субъектности, характеристика субъекта самообразования, способного к самостоятельному выходу за пределы собственной компетентности для поиска способов действия в новых ситуациях [14]. В умении учиться выделены две составляющих: 1) *рефлексивная составляющая умения учиться* делает человека способным определять, каких именно знаний и умений ему не хватает для действий в новой ситуации; 2) *поисковая составляющая умения учиться* делает человека способным разыскивать и осваивать недостающие знания и умения.

Сравним две фазы учебной задачи и две составляющих умения учиться. Сходство очевидно: сначала учащийся (учащий себя) решает вопрос, чего именно я не знаю, затем ищет недостающую информацию. Основное различие тоже бросается в глаза: умение учиться — характеристика индивида, умение ставить и решать учебные задачи — характеристика учебного сообщества (по крайней мере, на ранних этапах обучения).

Мы описали, что делает учитель для того, чтобы чудо первого САМОстоятельного усилия ребен-

ка при постановке учебной задачи случилось. В заключение скажем о том, чего учитель, помогающий ребенку сделать первый шаг в самостоятельном конструировании понятий, НЕ делает:

- не дает образцы, не говорит «делай как я»;
- не оценивает неудачи, радуется усилию;
- не сомневается в конечном успехе, но не знает,

что будет в следующий момент И ОРИЕНТИРУЕТСЯ ИМЕННО НА СЛЕДУЮЩИЙ МОМЕНТ: на движение ребенка «здесь и сейчас». Вот эта ориентация педагогического действия загадочна.

Литература

1. Бугрименко Е.А. Модели развития позиционности действия // Деятельностный подход в образовании. Книга 3 / Под ред. В.А. Львовского. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2020. С. 198–229.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл, 2005. 1136 с.
3. Горбов С.Ф., Чудинова Е.В. Действие моделирования в учебной деятельности школьников (к постановке проблемы) // Психологическая наука и образование. 2000. Том 5. № 2. С. 96–110.
4. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Три этапа восхождения к профессии [Электронный ресурс] // Первое сентября. 2000. № 41. URL: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=200004104> (дата обращения: 17.10.2022).
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 554 с.
6. Котляр И.А., Сафронова М.А. Три понятия о реальности детского развития: обучаемость, зона ближайшего развития и скаффолдинг // Культурно-историческая психология. 2011. Том 7. № 2. С. 74–83.
7. Островерх О.С. Образовательное пространство учебной деятельности как условие субъектности ее участников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 3. С. 16–27. DOI: 10.17759/pse.2022270302
8. Поливанова К.Н., Бочавер А.А. Возможна ли детская самостоятельность в современной школе? [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 3. С. 6–15. DOI: 10.17759/pse.2022270301
9. Протасова Е.Ю. Образ современного ребенка: теоретические и прикладные аспекты [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 2. С. 20–30. DOI: 10.17759/jmfp.2022110202
10. Савеньшова С.С. Эмоциональная саморегуляция: подходы к определению в зарубежной психологии [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Том 7. № 1. С. 1–8. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/09PSMN119.pdf> (дата обращения: 18.10.2022).
11. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. 270 с.
12. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО, 2010. 432 с.
13. Цукерман Г.А., Обухова О.Л. Обучение грамоте по системе Д.Б. Эльконина: метод. пособие к Букварю [Электронный ресурс]. М.: БИНОМ. 2020. 320 с. URL: <http://files.lbz.ru/authors/elkonin-davydov/2/mp-gr.pdf> (дата обращения: 18.10.2022).
14. Цукерман Г.А., Чудинова Е.В. Что такое умение учиться и как его измерять? // Вопросы психологии. 2015. № 1. С. 3–14.

References

1. Bugrimenko E.A. Modeli razvitiya pozitsionnosti deistviya [Models for the development of action positivity]. In L'vovskii V.A. (ed.) *Deyatel'nostnyi podkhod v obrazovanii*. Kniga 3 [The Activity-Based Approach in Education. Book 3]. Moscow: Nekommercheskoe partnerstvo «Avtorskii klub», 2020, pp. 198–229. (In Russ.).
2. Vygotskii L.S. *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of human development]. Moscow: Publ. Smysl, 2005. 1136 p. (In Russ.).
3. Gorbov S.F., Chudinova E.V. Deistvie modelirovaniya v uchebnoi deyatel'nosti shkol'nikov [The action simulation in educational activity]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2000, no. 5, pp. 96–110. (In Russ.).
4. Gusinskii E.N., Turchaninova Yu.I. Tri etapa voskhozhdeniya k professii [Three stages of the ascent to the profession]. *Pervoe sentyabrya* [September 1st.], 2000, no. 41. URL: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=200004104> (Accessed 17.10.2022). (In Russ.).
5. Davydov V.V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [Theory of developmental education]. Moscow: Intor, 1996. 544 p. (In Russ.).
6. Kotliar I.A., Safronova M.A. Tri ponyatiya o real'nosti detskogo razvitiya: obuchaemost', zona blizhaishego razvitiya i skaffolding [Three Concepts Reflecting the Reality of Child Development: Ability to learn, Zone of Proximal Development and Scaffolding]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2011. Vol. 7, no. 2, pp. 74–83. (In Russ.).
7. Ostroverkh O.S. Learning Space as a Prerequisite of Agency in Learning Activity. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 3, pp. 16–27. DOI:10.17759/pse.2022270302 (In Russ.).
8. Polivanova K.N., Bochaver A.A. Is Students' Autonomy Possible at Contemporary School? *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 3, pp. 6–15. DOI: 10.17759/pse.2022270301 (In Russ.).
9. Protassova E.Y. The Image of a Modern Child in the Psychological and Pedagogical Approaches toward Education and Upbringing of Preschool Children. *Sovremennaiia zarubezhnaia psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 2, pp. 20–30. DOI:10.17759/jmfp.2022110202. (In Russ.).
10. Savenysheva S.S. Emotsional'naya samoregulyatsiya: podkhody k opredeleniyu v zarubezhnoi psikhologii [Emotional self-regulation: approaches to definition in foreign psychology]. Publ. World of science. Pedagogy and psychology, 2019, Vol. 7, no. 1, pp. 1–8. URL: [88](https://mir-</div><div data-bbox=)

15. О критериях деятельностной педагогики / Г.А. Цукерман [и др.] // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 3. С. 105–116. DOI: 10.17759/chrp.2019150311
16. Эльконин Д.Б. О структуре учебной деятельности // Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 212–220.
17. Brėdikytė M. Adult participation in the creation of narrative playworlds: challenges and contradictions // International Journal of Early Years Education. 2022. P. 1–15. DOI: 10.1080/09669760.2022.2107895
18. Brown A.L. Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters // American Psychologist. 1997. № 52(4). P. 399–413.
19. Eriksson I., Tabachnikova N. “Learning models”: Utilising young students’ algebraic thinking about equations // LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education. 2022. № 10(2). P. 215–238.
20. Wood D., Bruner J., Ross G. The role of tutoring in problem solving // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1976. Vol. 17. P. 89–100.
- nauki.com/PDF/09PSMN119.pdf (Accessed 18.10.2022). (In Russ.).
11. Slobodchikov V.I. Ocherki psihologii obrazovanija. [Essays on the Psychology of Education]. Birobidzhan: Publ. BGPI, 2005. 270 p. (In Russ.).
12. Zuckerman G.A., Venger A.L. Razvitie uchebnoi samostoyatel’nosti [Development of learning independence]. Moscow: Publ. OIRO, 2010. 432 p. (In Russ.).
13. Zukerman G.A., Obukhova O.L. Obuchenie gramote po sisteme D.B. El’konina: metodicheskoe posobie k Bukvaryu [Teaching Literacy according to the system of D.B. Elkonin: Methodological Guide to the ABC- book]. Moscow: Publ. BINOM, 2020. 320 p. URL: <http://files.lbz.ru/authors/elkonin-davydov/2/mp-gr.pdf> (Accessed 18.10.2022). (In Russ.).
14. Zukerman G.A., Chudinova E.V. Chto takoe umenie učit’sya i kak ego izmeryat’? [What is the ability to learn and how to measure it?]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2015, no. 1, pp. 3–14. (In Russ.).
15. Zuckerman G.A., et al. O kriteriyakh deyatelnosti pedagogiki [On the Criteria of Activity-Based Education]. *Kul’turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019, Vol. 15, no. 3, pp. 105–116. DOI:10.17759/chrp.2019150311 (In Russ.).
16. El’konin D.B. O strukture uchebnoi deyatelnosti [On the structure of learning activity]. *Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected Psychological Works]*. Moscow: Publ. Pedagogika, 1989, pp. 212–220. (In Russ.).
17. Brėdikytė M. Adult participation in the creation of narrative playworlds: challenges and contradictions, *International Journal of Early Years Education*, 2022, pp. 1–15. DOI: 10.1080/09669760.2022.2107895
18. Brown A.L. Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters, *American Psychologist*, no. 52(4), pp. 399–413.
19. Eriksson I., Tabachnikova N. “Learning models”: Utilising young students’ algebraic thinking about equations. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 2022, no. 10(2), pp. 215–238.
20. Wood D., Bruner J., Ross G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1976. Vol. 17, pp. 89–100.

Информация об авторах

Обухова Ольга Леонидовна, младший научный сотрудник, Психологический институт имени Л.Г. Щукиной (ФГБНУ «ПИ РАО»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1451-2168>, e-mail: olya.obu@gmail.com

Цукерман Галина Анатольевна, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Психологический институт имени Л.Г. Щукиной (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7982-6424>. e-mail: galina.zuckerman@gmail.com

Шибанова Наталья Александровна, учитель, Средняя общеобразовательная школа № 91 г. Москвы (ФГБОУ «СОШ № 91 г. Москвы»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9569-0926>, e-mail: talisha_88@bk.ru

Information about the authors

Olga L. Obukhova, Junior Research Fellow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1451-2168>, e-mail: olya.obu@gmail.com

Galina A. Zuckerman, Doctor of Psychology, Professor, Leading Research Fellow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7982-6424>, e-mail: galina.zuckerman@gmail.com

Natalia A. Shibanova, Elementary School Teacher, School No. 91, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9569-0926>, e-mail: talisha_88@bk.ru

Получена 24.10.2022

Принята в печать 08.12.2022

Received 24.10.2022

Accepted 08.12.2022

Обучение актеров: компетенции или способности

В.С. Собкин

Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>, e-mail: sobkin@mail.ru

Т.А. Лыкова

Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»),
г. Москва, Российская Федерация; Российский институт театрального искусства — ГИТИС
(ФГБОУ ВО «Российский институт театрального искусства — ГИТИС»)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6494-978X>, e-mail: feo.tatiana@gmail.com

М.В. Сиян

Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1680-6896>, e-mail: siyan.marina@gmail.com

Рассмотрено содержание понятий «компетентность» и «способность» в федеральных государственных образовательных стандартах. Обоснована необходимость возврата к теоретическим представлениям о способностях, разработанных в отечественной психологии, при подготовке специалистов творческих профессий. Приведен анализ динамики содержания образовательных стандартов высшего образования по специальности «Актерское искусство» редакций 2002, 2010, 2017 и 2021 гг. Рассматриваются подходы к проблеме способностей в рамках теории деятельности С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и концепции индивидуальных различий Б.М. Теплова. Анализ содержательных характеристик понятий «компетентности» и «способности» показал, что компетентностный подход фиксирует универсальные характеристики выпускника, тогда как образовательный процесс при освоении актерской профессии ориентирован на индивидуальный подход и развитие одаренности. Отмечено, что содержание компетенций не учитывает характеристики субъекта деятельности и сводится к знаниям, умениям и навыкам. Сделан акцент на актуальности создания психолого-педагогической службы в системе высшего образования для творческих специальностей.

Ключевые слова: компетенции, компетентностный подход, обучение актеров, способности, теория развивающего обучения, ФГОС.

Для цитаты: Собкин В.С., Лыкова Т.А., Сиян М.В. Обучение актеров: компетенции или способности // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 4. С. 90–101. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180409>

Actor Training: Competencies or Aptitude

Vladimir S. Sobkin

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>, e-mail: sobkin@mail.ru

Tatyana A. Lykova

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Russian Institute of Theatrical Art — GITIS,
Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6494-978X>, e-mail: feo.tatiana@gmail.com

Marina V. Siyan

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1680-6896>, e-mail: siyan.marina@gmail.com

This paper examines the concepts of “competence” and “aptitude” in the federal state educational standards. The study substantiates the need for returning to the theoretical notions of aptitude, as developed in domestic psychology, when training specialists for creative professions. The authors analyse the content dynamics of the higher education standards in the acting profession across 2002, 2010, 2017 and 2021. The notion of aptitude is considered from the standpoint of S.L. Rubinstein's and A.N. Leontiev's activity theory and B.M. Teplov's concept of individual differences. Content analysis of the concepts of “competence” and “aptitude” demonstrates that the competence-based approach helps sustain the graduate's universal characteristics, which does not align with the educational process in the acting profession, focused on the individual approach and talent development. The authors note that the content of competencies does not account for the subject's unique characteristics, and is reduced to knowledge, skills, and abilities. The study thus emphasises the relevance of establishing a psycho-pedagogical service in higher education for creative professions.

Keywords: competencies, competence-based approach, actor training, abilities, developmental learning theory, FSES standards.

For citation: Sobkin V.S., Lykova T.A., Siyan M.V. Actor Training: Competencies or Aptitude. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 4, pp. 90–101. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180409>

Введение

Как известно, в последние 20 лет в нашей стране происходит активный переход к новой парадигме результатов образования, основанной на компетентностном подходе. В рамках данного подхода предполагается, что результаты образования должны быть выражены не в знаниях, умениях и навыках (ЗУН), а в виде совокупности мотивационно-ценностных и когнитивных составляющих — компетенциях [7]. Приобретаемые таким образом *интегративные результаты* образования должны обеспечить компетентность молодого специалиста. Согласно документу «Стратегия модернизации содержания общего образования», разработанному в 2001 г., понятие «компетентность» «...шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает их в себя (хотя, разумеется, речь не идет о компетентности как о простой аддитивной сумме “знания—умения—навыки”. Это понятие несколько иного смыслового ряда). Понятие “компетентность” включает не только когнитивную и операциональную — технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [33, с. 16]. Отметим, что одной из целей внедрения компетентностного подхода на уровне высшего образования выступает максимально успешная включенность выпускника в профессиональную деятельность.

Компетенции, которые обучающиеся должны приобрести в процессе получения образования любого уровня, зафиксированы в федеральных государственных образовательных стандартах (далее — ФГОС) для каждой ступени образования. Подход к содержанию ФГОС был сформирован в 2007 г. и с тех пор не претерпел существенных изменений. Принятие в 2012 г. нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» зафиксировало использование ФГОС. При этом, согласно данному закону, качество образования определяется соответствием учебных программ требованиям ФГОС. Вместе с тем заявляется и другой критерий качества образования: «соответствие потребностям обучаю-

щегося», однако непосредственного отражения в законе он не находит [11].

Согласно актуальной концепции ФГОС, он определяется как совокупность *обязательных требований*, на основе которых происходит оценка подготовки, как обучающегося, так и деятельности образовательной организации. При этом ФГОС устанавливает правила в отношении структуры образовательных программ, не касаясь деталей содержания образования.

В обзоре, проведенном Н.В. Княгининой, указывается, что большинство публикаций отечественных исследователей, посвященных ФГОС, «...не имеет явной научной значимости, а их практическая ценность ограничена» [12]. В большинстве статей рассматриваются различия во ФГОС разных поколений, при этом подобные статьи направлены в основном на сопровождение работы методистов. Другая группа статей отражает практический опыт организации обучения в соответствии с требованиями ФГОС для различных областей [12]. В рамках настоящей статьи важно отметить ряд работ, посвященных именно критике некоторых аспектов концепции ФГОС.

Г.Б. Голуб и соавторы в статье, посвященной компетенциям в высшем образовании, отмечают проблемы оценки сформированности у студентов декларируемых во ФГОС конкретных компетенций. В качестве основной трудности авторы определяют слишком общий характер формулировок компетенций и предлагают варианты их конкретизации. Подход сводится к выделению из формулировок общепрофессиональных компетенций результатов, которые могут являться образовательными результатами. Далее на их основе предполагается выделение знаниевых образовательных результатов: «...знаниевые результаты следует сформулировать как указание на единицу содержания и уровень ее освоения <...> полученные формулировки следует рассматривать как минимальные требования к сформированности анализируемой общей компетенции» [3, с. 160]. Соответственно, контроль может быть осуществлен именно в части выделенных знаниевых результатов: «например, об-

щая компетенция “способность проявлять неприимиримость к коррупционному поведению, высокий уровень правосознания и правовой культуры” может быть оценена только в той ее части, которую составляют присвоенные знания, например: “объясняет социальное значение права и закона; выявляет признаки коррупционного поведения в заданной ситуации”» [3, с. 170]. В этой же работе авторы приводят результаты экспертного анализа 200 ФГОС высшего образования по разным направлениям. Отмечается, что понятие «компетенции», по сути, подменяется академическими результатами (знаниями, умениями и навыками); также указывается, что часть компетенций не может быть измерена (толерантность, гражданская позиция и др.) [3; 12]. На отсутствие целостности в разрабатываемых ФГОС указывает и В.С. Сенашенко [25]. Придерживаясь схожей точки зрения в отношении общего образования, В.С. Лазарев предполагает, что замена ЗУН на компетенции является формальной [13]. С указанными замечаниями можно согласиться с оговоркой, что в приведенных выше примерах «конкретизации» образовательных результатов устраняется и понятие «способности».

Отмечая недостатки ФГОС, Т.А. Перескокова и В.П. Соловьев фиксируют отсутствие в отечественных образовательных стандартах ориентаций на студентов, как это заявлено в Болонском процессе. В основном ФГОС содержат требования к контролю и организации образовательного процесса [22; 32]. Но, добавим, за рамками остаются индивидуальные особенности, интересы и мотивация учащихся, т. е. основные характеристики субъекта деятельности.

Весьма интересное сопоставление концепции образовательных стандартов приведено в работе О.Х. Мирошниковой. Автор отмечает, что используемая сейчас в России система ФГОС соотносима с идеей США об образовательных стандартах, которые предполагают достижение всеми учениками одинаковых результатов. Интересно отметить, что США не присоединились к Болонскому процессу и пользуются собственной системой высшего образования. При этом сам термин «компетенция» в зарубежном образовании предполагает «...высокую степень индивидуализации и дифференциации обучения, при которой оценивается достижение целей, намеченных самим обучающимся вместе с учителем» [12; 16]. Но заметим, что именно вопрос об индивидуализации является одним из ядерных при обсуждении проблемы способностей Б.М. Тепловым, где тема индивидуальных различий выступает в качестве центральной [35].

Отметим, что авторы приведенных работ рассматривают концепцию ФГОС в целом, применительно ко всей системе образования. В настоящей же статье будут рассмотрены особенности ФГОС и, в частности, компетентностный подход в отношении актерской профессии. Как известно, освоение творческих профессий предполагает наличие у обучающихся способностей в конкретной области — музыке, живописи, актерском творчестве и пр. Именно с этой целью при поступлении в художественные вузы проводятся специальные творческие испытания, призванные выявить наличие

соответствующих способностей у абитуриентов. Помимо этого, согласно концепции ФГОС, выпускники должны приобрести один и тот же утвержденный набор компетенций. При этом вопрос о своеобразии развития художественных способностей, где важную роль играют компенсаторные механизмы и индивидуальный характер деятельности, остается открытым.

Компетентностный подход в образовании актеров

За время реализации учебного процесса в вузах в рамках компетентностного подхода содержание предлагаемых для освоения компетенций значительно менялось. Современный ФГОС высшего образования является третьим поколением образовательных стандартов (3++). В связи с этим представляется интересным проанализировать изменения содержания ФГОС по специальности «Актерское искусство» (специалитет) с 2002 по 2021 гг.

С этой целью был проведен анализ в той части ФГОС, где зафиксированы требования к выпускнику театрального вуза (компетенции) по специальности «Актерское искусство», — ФГОС 2002, 2010, 2017 и 2021 гг.

Первое, что стоит отметить, это значительные различия по структуре, содержанию и формулировкам между образовательным стандартом 2002 г. и ФГОС 2010, 2017 и 2021 гг. Это объясняется тем, что ГОС 2002 г. создавался в переходный период, когда компетентностный подход еще не был полномасштабно внедрен в систему высшего образования. Данный образовательный стандарт содержит наименьшее, по сравнению с более поздними ФГОС, число требований к профессиональной подготовленности выпускника (10) для сравнения число компетенций, которые должны быть сформированы у выпускников по данной специальности в соответствии с ФГОС 2010 и 2017 гг. составляет 39. При этом все указанные в стандарте 2002 г. требования имеют непосредственное отношение к актерской профессии. Например, выпускник должен «иметь развитую способность к чувственно-художественному восприятию мира, к образному мышлению», «владеть методами создания художественного образа актерскими средствами, соответствующими данному виду сценических искусств, навыками самостоятельной работы над ролью (партией, номером) на основе замысла руководителей постановки», «обладать развитым и профессионально поставленным речеголосовым аппаратом, владеть искусством речи как национальным культурным достоянием» и др. [5].

Начиная с 2010 г., ФГОС по специальности «Актерское искусство», согласно общей методологии ФГОС, включает три категории компетенций: общекультурные (с 2021 г. — универсальные), общепрофессиональные и профессиональные. Содержание общекультурных компетенций является одинаковым для всех направлений подготовки и предполагает наличие у актера, как и у других специалистов с высшим образованием, способностей, напрямую не связанных с его профессиональ-

ной деятельностью, но отражающих, очевидно, общий уровень образованности, например: «способность ориентироваться в ценностях бытия, жизни, культуры» [36]; «способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу» [38], «способность осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий» [37]. Обращаясь к количественному анализу, отметим, что число компетенций данного уровня в 2010, 2017 и 2021 гг. не менялось и включает 10 позиций.

Содержание общепрофессиональных компетенций также достаточно далеко от непосредственной профессиональной деятельностью специалистов в области актерского искусства. Во ФГОС 2010 и 2017 гг. выделено по 9 компетенций данной группы, содержательно они отличаются по нескольким позициям и в основном фиксируют то, чем должен владеть любой человек, имеющий высшее образование: «способность на научной основе организовать свой труд, самостоятельно оценить результаты своей деятельности, владеть навыками самостоятельной работы, в том числе в сфере проведения научных исследований и художественно-творческой деятельности» [36], «способность самостоятельно вести поиск работы на рынке труда, владеть методами экономической оценки художественных проектов, интеллектуального труда» [38], «способность самостоятельно или в составе группы вести творческий поиск, реализую специальные средства и методы» [38] и др.

Интересно, что во ФГОС 2021 г. содержится лишь 5 общепрофессиональных компетенций, которые по своему содержанию значительно отличаются от предыдущих редакций. С одной стороны, в них сделан акцент на творческом характере профессиональной деятельности выпускников («способность <...> постигать произведение искусства в широком культурно-историческом контексте в связи с эстетическими идеями конкретного исторического периода»), с другой — обозначена линия отношений актера и государства («способность ориентироваться в проблематике современной государственной культурной политики Российской Федерации»). Наряду с этим фиксируется способность осуществлять руководство в области культуры и искусства, а также реализовывать педагогическую деятельность.

И, наконец, стоит сказать о профессиональных компетенциях, в содержании которых непосредственно зафиксированы требования к выпускнику-актеру. Во ФГОС 2010 и 2017 г. перечень профессиональных компетенций является самым большим и содержит порядка 20 формулировок профессиональных компетенций, которые в указанных стандартах практически не различаются. Среди них представлены в том числе формулировки, использованные и в стандарте 2002 г., а также добавлены новые. В целом же, здесь зафиксированы различные аспекты собственно профессиональной деятельности актера, среди которых: готовность к созданию художественного образа, умение общаться со зрительской аудиторией, готовность проявлять творческую инициативу, способность работать в творческом коллективе, различные качества владения речью, телесным аппаратом, владение основами музыкальной

граммоты, навыки пения и ансамблевости, умение поддерживать свою внешнюю форму и необходимое для творчества психофизическое состояние.

Важно подчеркнуть, что на сегодняшний день ФГОС редакции 2021 г. *вообще не содержит раздела «профессиональные компетенции»*. Предполагается, что для выявления их содержания вузам, при разработке образовательных программ, следует обращаться к профессиональным стандартам, соответствующим профессиональной деятельности выпускников, *если таковые стандарты имеются*. При отсутствии же таких профстандартов профессиональные компетенции *определяются вузами самостоятельно*. В настоящее время специальности «Актерское искусство» соответствуют два профессиональных стандарта: «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» и «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». Таким образом, разрабатывая образовательные программы и формируя список профессиональных компетенций выпускников, актерские вузы обязаны включать компетенции, отвечающие упомянутым выше двум педагогическим профстандартам, а также, на свое усмотрение, другие профессиональные компетенции.

О пяти образовательных программах и профессиональных компетенциях актера

Знакомство с образовательными программами пяти театральных вузов («Школа-студия МХАТ», «Театральный институт имени Б. Шуккина», «Ярославский государственный театральный институт», «Российский институт театрального искусства — ГИТИС», «Высшее театральное училище (институт) имени М.С. Щепкина») показало, что их разработчики используют формулировки, которые были зафиксированы в предыдущих редакциях ФГОС [18; 19; 20; 21]. Вместе с тем стоит отметить, что, по сравнению с 2010 и 2017 гг., в образовательных программах 2021 г. снизилось количество профессиональных компетенций: с 21 до 7–11 (в зависимости от вуза).

Нами был проведен анализ содержательной динамики профессиональных компетенций, произошедшей с 2010–2017 гг. по 2021 г.

На рис. 1 и 2 проиллюстрировано объединение компетенций, касающихся работы актера над образом и различных аспектов, связанных с использованием языка и сценической речи. В отношении указанных компетенций произошел ряд изменений.

Если в стандартах 2010–2017 гг. компетенции, касающиеся работы актера над сценическим образом (см. рис. 1), были сформулированы достаточно подробно, то в 2021 г. три компетенции по данной теме объединены в одну. Причем подобное объединение привело к утрате важной составляющей при работе над образом: развитию в себе способности «к чувственно-художественному восприятию мира, к образному мышлению» [36; 38], что содержалось во ФГОС 2010 и 2017 гг. В связи с этим подчеркнем, что в нынешних

образовательных программах в принципе отсутствует тема развития *актерского мышления*, как и развития *определенных художественных способностей*.

Что касается компетенций, отражающих владение обучающимися различными аспектами речи, то здесь с 2010—2017 по 2021 г. произошли наиболее значительные изменения (см. рис. 2). Так, исчезла компетенция, фиксирующая необходимость владения русским языком и искусством речи как национальным

достоянием; владение авторским словом и образной системой драматурга, а также подробные описания различных характеристик и функций сценической речи. Вместо этого компетенция, отражающая данное направление, сформулирована достаточно коротко и утилитарно — сценическая речь в таком изложении выступает в качестве исключительно вспомогательной и инструментальной. Возможно, краткость формулировки предоставляет вузам необходимую



Рис. 1. Изменения в содержании компетенций, посвященных работе актера над образом



Рис. 2. Изменения в содержании компетенций, посвященных речи актера

свободу в обучении студентов в соответствии с представлениями о данной дисциплине, не ограничивая педагогов бюрократическими рамками. Вместе с тем, с нашей точки зрения, исключенные содержания представляются крайне важными для обучения будущих актеров, поскольку в театральных вузах традиционно преподается дисциплина «Сценическая речь».

Отметим, что тенденция к сокращению прослеживается и в отношении формулировок других профессиональных компетенций, отражающих освоенность сценического движения, танца и музыкальных дисциплин. В целом, это, возможно, облегчает задачу проектирования образовательных программ и их соответствия требованиям ФГОС. Но есть и другая сторона проблемы: подробная детализация конкретных качественных характеристик освоенности дисциплины часто связана с трудно определяемыми и операционализируемыми параметрами, например, «быть в танце органичным, предельно музыкальным, убедительным, раскованным и эмоционально заразительным» [36].

И наконец, отметим ряд тех профессиональных компетенций, которые были в предыдущих ФГОС (2010 и 2017 гг.), но оказались не представлены в образовательных программах театральных вузов в 2021 г. К ним относятся:

- «готовность проявлять творческую инициативу во время работы над ролью в спектакле, кино-, телефильме, цирковом или эстрадном представлении»;
- «умение работать с искусствоведческой литературой, анализировать произведения литературы и искусства, пользоваться профессиональными понятиями и терминологией»;
- «владение теорией и практикой актерского анализа и сценического воплощения произведений художественной литературы — драматургии, прозы, поэзии»;
- «умение свободно ориентироваться в творческом наследии выдающихся мастеров отечественного и зарубежного драматического театра».

Добавим, что компетенция, фиксирующая «умение работать с искусствоведческой литературой...» в каком-то смысле может быть соотнесена с общепрофессиональной компетенцией стандарта 2021 г.: «способен применять теоретические и исторические знания в профессиональной деятельности, постигать произведения искусства в широком культурно-историческом контексте в связи с эстетическими идеями конкретного исторического периода». Однако другие перечисленные выше компетенции не нашли своего отражения в ФГОС и образовательных программах 2021 г. Заметим, что если во ФГОС и образовательных программах, разработанных на их основе, отсутствует «практика сценического воплощения произведений художественной литературы — драматургии, прозы, поэзии», «готовность проявлять творческую инициативу во время работы над ролью», а также «умение свободно ориентироваться в творческом наследии выдающихся мастеров отечественного и зарубежного драматического театра», то сомнительным оказывается вопрос о направленности подготовки на формирование актера как субъекта профессиональной деятельности, опирающегося на опыт мирового театрального искусства.

К вопросу об актерских способностях

Следует обратить внимание на те термины, которые используются при формулировке компетенций. Достаточно распространенным здесь является слово «способность». Так, например, во ФГОС 2021 г. все 10 универсальных компетенций, а также 5 общепрофессиональных сформулированы именно с помощью данного термина. Это дает основания к выводу о том, что в образовательном стандарте понятия «компетентность» и «способность» часто используются как синонимы. Более того, способность выступает здесь скорее как термин, лишенный своего научного психологического содержания. В связи с этим представляется важным обратиться к пониманию способностей в отечественной психологии.

Так, в Большом психологическом словаре одно из определений способностей соответствует предложенному Б.М. Тепловым: «Способности — индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей, не сводимые к знаниям, умениям и навыкам, но обуславливающие легкость и быстроту обучения новым способам и приемам деятельности» [2; 35, с. 16]. При этом Теплов также отмечал, что свойства темперамента или характера (в примерах Теплова: вспыльчивость, вялость, медлительность) не относятся к способностям, поскольку не являются условиями успешности выполнения деятельности. Однако здесь стоит обратить внимание на то, что перечисленные характеристики могут быть отнесены к категории профессионально важных качеств или составляющих профессиональной пригодности — индивидуальным особенностям человека, необходимым для успешного выполнения деятельности [1; 10]. Более того, для ряда профессий, в особенности творческих, подобные свойства темперамента и характера могут оказаться весьма важными, и актерская деятельность здесь не исключение.

Так, например, современные исследователи психологии актера указывают на ряд характеристик, которые важны для профессиональной актерской деятельности: пластичность и выносливость в работе и общении с людьми, прогноз последствий поведения, чувствительность к невербальной и вербальной экспрессии [15]. В сравнительных исследованиях, проведенных на различных выборках с использованием тестовых методик, выделены специфические психологические характеристики, указывающие на предрасположенность к актерской деятельности: общительность, смелость, готовность к риску, эмоциональная чувствительность, склонность к художественному восприятию мира [4; 23; 27; 28; 29; 30; 41], демонстративность, богатое воображение, феминность, интеллектуальная гибкость [9; 17].

Схожие тенденции отмечаются и в зарубежных работах. Так, сравнительные исследования личностных особенностей актеров и неактеров с использованием вариантов шкал «Большой пятерки» и других методик указывают на свойственные актерам качества: открытость, экстраверсия, нейротизм, а также более высокие

показатели социального интеллекта и толерантности к неопределенности [39; 41]. К ним можно добавить эмпатию и способность к пониманию психических состояний другого человека [40]. Помимо этого, в ряде исследований показано, что существует комплекс особых личностных характеристики, которые можно рассматривать как «специфические способности», обуславливающие успешность воздействия на зрителей, причем наличие этого комплекса не может быть объяснено простым научением [42].

В связи с этим важно вернуться и уточнить позицию Теплова, который при анализе природы способностей специально подчеркивал роль задатков — врожденных особенностей индивида, в значительном числе случаев лежащих в основе способностей. Но сами способности создаются и развиваются у человека прижизненно в процессе деятельности, представленной в развернутой культурной форме. При этом, согласно представлениям Теплова, проблема способностей должна рассматриваться именно с точки зрения индивидуальных различий: «...никто не станет говорить о способностях там, где дело идет о свойствах, в отношении которых все люди равны» [35, с. 30].

Следует подчеркнуть, что в концепции Б.М. Теплова тема способностей рассматривается в контексте проблемы одаренности, что, в свою очередь, крайне важно при анализе вопроса об актерских способностях. Так, он отмечает, что способности в процессе своего развития не только видоизменяются и совершенствуются, но и влияют друг на друга. Подобное своеобразное сочетание способностей, которое определяет достижение большего или меньшего успеха в деятельности, Теплов называет одаренностью.

В связи с этим следует подчеркнуть, что, обращаясь к реальной практике развития способностей, Теплов отмечал крайне важный момент, связанный с компенсаторными механизмами реализации деятельности. Иными словами, отсутствие у индивида определенных способностей может быть компенсировано сочетанием других. По сути дела, это означает, что способность к реализации той или иной деятельности в ее культурно развитой форме не может быть сведена к одной универсальной способности: «...именно вследствие широкой возможности компенсации обречены на неудачу всякие попытки свести, например, музыкальный талант, музыкальное дарование, музыкальность и тому подобное к какой-либо одной способности» [34, с. 220]. Это справедливо в отношении любой *творческой деятельности*, в том числе актерской. В связи со сказанным заметим, что логика совершенствования компетентностного подхода, как было показано выше, построена на стремлении выделить максимально обобщенные компетенции, но, однако, подобная логика не учитывает идею запуска компенсаторных механизмов при реализации творческой деятельности.

Особый разворот тема способностей приобрела в научной дискуссии между А.Н. Леонтьевым и С.Л. Рубинштейном. Оба автора сходятся относительно двух основных положений: 1) способности основываются на природных задатках; 2) способности выражаются и передаются через способы человече-

ской деятельности, которая, в свою очередь, выражена в продуктах материальной и духовной культуры.

Суть же разногласий сводится к проблеме детерминации способностей. С точки зрения Леонтьева, они, как и любые другие психические функции человека, целиком определяются теми предметами и обстоятельствами, в которых происходит развитие. Иными словами, то, какие именно способности будут развиты у индивида, зависит от того, в какой среде он развивается, какими предметами он окружен и какие способы действия предлагаются ему со стороны окружающей предметной и культурной среды [14].

Рубинштейн же отмечает, что Леонтьев уделяет слишком много внимания внешним причинам и условиям развития психики, тогда как внутренние детерминанты фактически не рассматриваются. Подобный акцент на внешних факторах развития способностей, по сути, сводит их к «усвоению исторически выработанных операций» [24, с. 13]. С одной стороны, в таком понимании способности оказываются доступны для усвоения практически любым индивидом, с другой — исчезает проявление индивидуальности, а, следовательно, и потенциал развития одаренности. Индивидуальность, о которой пишет Рубинштейн, в данном случае определяется активностью самого субъекта в формировании и развитии способностей. Так, рассматривая в качестве примера умственные способности, Рубинштейн отмечает, что недостаточно освоить готовые схемы действия, но необходимо создать «внутренние условия для их продуктивного использования» [24, с. 15]. Успешное развитие умственных способностей предполагает учет взаимосвязи определяющих их внутренних и внешних условий. Здесь нельзя не упомянуть, пожалуй, ключевой критерий: «Ничто не служит таким очевидным показателем умственной одаренности, как постоянное возникновение у человека новых мыслей» [24, с. 20].

Анализируя данную дискуссию, Э.В. Ильенков в качестве одного из важнейших компонентов способности добавляет: «...умение действовать там, где заранее заданного способа действия нет, или же нет “признака”, по которому следует включать ту или иную из заданных “операций”. Ведь умение действовать в такой ситуации как раз и отличает “способного” человека от “неспособного”, более способного — от менее способного...» [8, с. 69].

Заметим, что центральным пунктом полемики Леонтьева и Рубинштейна выступает вопрос о субъекте деятельности и его способностях. Добавим, что продуктивно эта дискуссия была продолжена в теории и практике развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова [6]. И здесь, пожалуй, в контексте проблемы способностей фундаментальное значение приобретают такие основные характеристики субъекта деятельности, как инициативность, самостоятельность, ответственность [26]. Причем характерно, что сама идея формирования субъекта деятельности разворачивается в логике представлений Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития; шире — отношений ребенка и взрослого как культурного посредника. Именно эти два положения, на наш взгляд, являются фундаментальными при решении вопроса о развитии творческих способностей.

Возвращаясь к компетентностному подходу в связи с дискуссией Леонтьева и Рубинштейна, заметим, что во ФГОС термин «способности» фиксирует единые для всех обучающихся результаты освоения образовательной программы. В этом отношении подобное использование термина «способности» близко к их трактовке А.Н. Леонтьевым как операций, что, напомним, подверг обоснованной критике С.Л. Рубинштейн. Помимо этого, есть и другая сторона вопроса: результаты освоения компетенций, как правило, предполагают оценку через знания, умения и навыки, к которым, как мы пытались показать, способности к творческой деятельности (в нашем случае — актерской) в их психологическом понимании несводимы.

Выводы

1. Компетентностный подход, лежащий в основе современных ФГОС, призван обеспечить единство и унификацию образовательного пространства, равенство возможностей и повышение доступности качественного образования. Однако творческий характер актерской профессии и особенности ее освоения предполагают выявление и развитие той самой уникальной совокупности способностей, которую Б.М. Теплов называет одаренностью. Проведенный в статье анализ показал, что задача выявления актерских способностей решается еще на этапе отбора в вуз. Сам же образовательный процесс ориентирован на индивидуальный подход и дальнейшее развитие совокупности способностей, составляющих актерскую одаренность. Таким образом, понятие способностей, а не компетентностей, выступает в качестве центрального при разработке психологических критериев успешности обучения актерской профессии.

2. Анализ подходов к понятию способностей в отечественной психологии (Б.М. Теплов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) и теории развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) позволил сделать вывод о том, что способность выступает как важная характеристика субъекта деятельности (особенностей его мотивации, целеполагания и др.). В тоже время характеристики субъекта деятельности, как правило, не фиксируются термином «компетенции», суть которого сводится к освоению знаний, умений и навыков. Таким образом, в ситуации обучения творческим профессиям именно развитие способностей, которое проработано в парадигме теории деятельности, может выступить как психологическое основание организации образовательного процесса.

3. При обучении творческим профессиям в системе высшего образования представляется актуальной создание психолого-педагогической службы. Ее задачами должны выступать, с одной стороны, организация психолого-педагогической поддержки образовательного процесса, а с другой — психологическое сопровождение учащихся. В обоих случаях именно термин «способности», а не «компетенции» может выступить в качестве ключевого понятия, позволяющего решать личностные проблемы учащихся в контексте содержания их профессиональной деятельности. Работа подобной психологической службы не только будет способствовать гармоничному развитию личности студентов, но и повысит наукоемкость учебного процесса.

Литература

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. М.: ПЕРСЭ, 2001. 511 с.
2. Большой психологический словарь / Н.Н. Авдеева [и др.] // Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. 4-е изд., расш.: М.: АСТ; СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. 811 с.
3. Голуб Г.Б., Фишман И.С., Фишман Л.И. Общие компетенции выпускников высшей школы: что стандарт требует от вуза // Вопросы образования. 2013. № 1. С. 156–173. DOI: 10.17323/1814-9545-2013-1-156-173
4. Гройсман А.Л. Основы психологии художественного творчества. М.: Когито-Центр, 2003. 184 с.
5. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования в области культуры и искусства по специальности 050100 «Актерское искусство» 2002 г. [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <https://fgosvo.ru/archivegosvpo/index/5?parent=756&edutype=6> (дата обращения: 21.08.2022)
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ОПЦ «ИНТОР», 1996. 541 с.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновация в школе. 2009. № 2. С. 7–14.
8. Ильенков Э.В. О природе способности // Школа должна учить мыслить / Под ред. Д.И. Фельдштейна [и др.]

References

1. Bodrov V.A. Psikhologiya professional'noi prigodnosti [Psychology of professional suitability]. Moscow: PERSE, 2001. 511 p. (In Russ.).
2. Avdeeva N.N. [i dr.] Bol'shoi psikhologicheskii slovar' [Big psychological dictionary]. Meshcheryakova B.G. (eds.). 4th ed., expanded. Moscow: AST. Saint Petersburg: Praim-Evroznak, 2007. 811 p. (In Russ.).
3. Golub G.B., Fishman I.S., Fishman L.I. Obshchie kompetentsii vypusnikov vysshei shkoly: chto standart trebuot ot vuza [General competencies of higher school graduates: what do the standards require from a higher education institution]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies]. 2013, no. 1, pp. 156–173. DOI:10.17323/1814-9545-2013-1-156-173 (In Russ.).
4. Groisman A.L. Osnovy psikhologii khudozhestvennogo tvorchestva [Fundamentals of the psychology of artistic creativity]. Moscow: Kogito-Tsentr, 2003. 184 p. (In Russ.).
5. Gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego professional'nogo obrazovaniya v oblasti kul'tury i iskusstva po spetsial'nosti 050100 «Akterskoe iskusstvo» 2002 g. [Elektronnyi resurs] [The federal state educational standard of higher professional education in the field of culture and art]. *Portal Federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego obrazovaniya* [Portal of the Federal State Educational Standards of Higher Education]. URL: <https://>

- М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. С. 62–71.
9. Карпова В.В., Дикая Л.А. Индивидуально-психологические особенности специалистов сферы искусства с высоким уровнем продуктивности творческого воображения // Российский психологический журнал. 2016. Том 13. № 2. С. 71–87. DOI: 10.21702/rpj.2016.2.6
10. Психология труда, инженерная психология и эргономика: учебник для академического бакалавриата / Е.А. Климов [и др.] // Под редакцией Е.А. Климова, О.Г. Носковой, Г.Н. Солнцевой. М.: Юрайт, 2015. 618 с.
11. Княгинина Н.В. Что мы знаем о ФГОС? Зачем нужны образовательные стандарты, как они менялись и исследовались (Ч. 1) // Образовательная политика. 2020. № 4(84). С. 48–57. DOI: 10.22394/2078-838X-2020-4-48-56
12. Княгинина Н.В. Что мы знаем о ФГОС? Зачем нужны образовательные стандарты, как они менялись и исследовались (Ч. 2) // Образовательная политика. 2021. № 1(85). С. 68–77. DOI: 10.22394/2078-838X-2021-1-68-77
13. Лазарев В.С. ФГОС общего образования: блеск деклараций и перспективы реализации // Педагогика. 2015. № 4. С. 10–19.
14. Леонтьев А.Н. О формировании способностей // Вопросы психологии. 1960. № 1. С. 13–21.
15. Макеева А.Ю., Васильева Т.И. Сопоставление профессионально значимых качеств у будущего и действующего актера // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. 2019. № 3–4(7–8). С. 49–56.
16. Мирошникова О.Х. Образование, основанное на стандартах // Непрерывное образование: XXI век. 2015. № 2(10). С. 68–79. DOI: 10.15393/j5.art.2015.2806
17. Нefедова Е.Л. Роль психологического тестирования в решении проблемы набора абитуриентов на актерский факультет // Вестник Новосибирского государственного театрального института. 2021. № 10. С. 112–123.
18. Основная образовательная программа высшего образования – программа специалитета «Артист драматического театра и кино» [Электронный ресурс] // Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Российский институт театрального искусства – ГИТИС». URL: <https://gitis.net/about/svedeniya-ob-obrazovatel'noy-organizatsii/obrazovanie/> (дата обращения: 15.08.2022).
19. Основная образовательная программа высшего образования – программа специалитета «Артист драматического театра и кино» [Электронный ресурс] // Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Школа-студия (институт) имени Вл.И. Немировича-Данченко при Московском художественном академическом театре имени А.П. Чехова». URL: <https://mhatschool.ru/sveden/education> (дата обращения: 15.08.2022).
20. Основная образовательная программа высшего образования – программа специалитета «Артист драматического театра и кино» [Электронный ресурс] // Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Театральный институт имени Бориса Шуккина при Государственном академическом театре имени Евгения Вахтангова». URL: <https://www.htvs.ru/sveden/education/> (дата обращения: 15.08.2022).
21. Основная образовательная программа высшего образования – программа специалитета «Артист драматического театра и кино» [Электронный ресурс] // Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский институт театрального искусства – ГИТИС». URL: <https://gitis.net/about/svedeniya-ob-obrazovatel'noy-organizatsii/obrazovanie/> (дата обращения: 15.08.2022).
- fgosvo.ru/archivegosvpo/index/5?parent=756&edutype=6 (Accessed: 21.08.2022) (In Russ.).
6. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of developmental education]. Moscow: OPTs "INTOR", 1996. 541 p. (In Russ.).
7. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya [Key competencies – a new paradigm of the result of education]. *Eksp'eriment i innovatsiya v shkole [Experiment and innovation at school]*, 2009, no. 2, pp. 7–14. (In Russ.).
8. Il'enkov E.V. O prirode sposobnosti [On the nature of ability]. In Fel'dshtein D.I. (eds.), *Shkola dolzhna učit' myslit' [School should teach to think]*. Moscow: Publishing House of the Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: Publ. NPO «MODEK». 2002, pp. 62–71. (In Russ.).
9. Karpova V.V., Dikaya L.A. Individual'no-psikhologicheskie osobennosti spetsialistov sfery iskusstva s vysokim urovnem produktivnosti tvorcheskogo voobrazheniya [Psychological characteristics of art specialists with a highly productive creative imagination]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal [Russian Journal of Psychology]*. 2016. Vol. 13, no. 2, pp. 71–87. DOI:10.21702/rpj.2016.2.6 (In Russ.).
10. Klimov E.A. [i dr.] Psikhologiya truda, inzhenernaya psikhologiya i ergonomika: uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata [Psychology of labor, engineering psychology and ergonomics: a textbook for academic undergraduate studies]. Klimov E.A. (eds.). Moscow: Yurait, 2015. 618 p. (In Russ.).
11. Knyaginina N.V. Chto my znaem o FGOS? Zachem nuzhny obrazovatel'nye standarty, kak oni menyalis' i issledovalis' (ch. 1) [What do we know about FSES? Why are educational standards needed, how they have changed and been studied (Part 1)]. *Obrazovatel'naya politika [Educational Policy]*, 2020, no. 4(84), pp. 48–57. DOI:10.22394/2078-838X-2020-4-48-56. (In Russ.).
12. Knyaginina N.V. Chto my znaem o FGOS? Zachem nuzhny obrazovatel'nye standarty, kak oni menyalis' i issledovalis' (ch. 2) [What do we know about FSES? Why are educational standards needed, how they have changed and been studied (Part 2)]. *Obrazovatel'naya politika [Educational Policy]*, 2021, no. 1(85), pp. 68–77. DOI:10.22394/2078-838X-2021-1-68-77. (In Russ.).
13. Lazarev V.S. FGOS obshchego obrazovaniya: blesk deklaratsii i perspektivy realizatsii [Federal State Educational Standards of General Education: Shine of Declarations and Prospects for Implementation]. *Pedagogika [Pedagogy]*, 2015, no. 4, pp. 10–19.
14. Leont'ev A.N. O formirovaniі sposobnostei [On the formation of abilities]. *Voprosy psikhologii [The Issues of psychology]*, 1960, no. 1, pp. 13–21. (In Russ.).
15. Makeeva A.Yu., Vasil'eva T.I. Sopostavlenie professional'no znachimykh kachestv u budushchego i deistvuyushchego aktera [Comparison of professionally significant qualities for a future and current actor]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie i zdavoookhranenie [Bulletin of the Chelyabinsk State University. Education and healthcare]*, 2019, no. 3–4(7–8), pp. 49–56. (In Russ.).
16. Miroshnikova O.Kh. Obrazovanie, osnovannoe na standartakh [Education based on standards]. *Neprevrynoye obrazovanie: XXI vek. [Continuous education: XXI century]*, 2015, no. 2(10), pp. 68–79. DOI:10.15393/j5.art.2015.2806 (In Russ.).
17. Nefedova E.L. Rol' psikhologicheskogo testirovaniya v reshenii problemy nabora abiturientov na akterskii fakul'tet [The role of psychological testing in solving the problem of recruiting applicants to the artistic faculty]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo teatral'nogo instituta [Bulletin of the Novosibirsk State Theater Institute]*, 2021, no. 10, pp.112–123. (In Russ.).

учреждение высшего образования «Ярославский государственный театральный институт». URL: <https://theatrins-yar.ru/sveden/education/> (дата обращения: 15.08.2022).

22. Перескокова Т.А., Соловьев В.П. О качестве образовательных стандартов // Проблемы и вопросы современной науки: рецензируемый сборник научных трудов. М.: Научно-издательский центр Международной объединенной академии наук. 2019. №1(2). Ч. 2. С. 57–63. DOI: 10.18411/pivsn-03-2019-26.

23. Рождественская Н.В. Диагностика актерских способностей. СПб.: Речь, 2005. 192 с.

24. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. 1960. № 3. С. 12–23.

25. Сенашенко В.С. О концептуальных основах федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования // Alma mater (Вестник высшей школы). 2008. № 9. С. 11–19.

26. Собкин В.С. Василий Васильевич Давыдов: Продолжение одной беседы // Социология образования: Беседы, технологии, методы. Труды по социологии образования. Т. 6. Вып. 18. / Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2006. С. 9–24.

27. Собкин В.С. Опыт исследования личностных характеристик студентов-актеров // Психолого-педагогические аспекты обучения студентов творческих вузов / Под ред. А.Л. Гройсмана. М.: ГИТИС, 1984. С. 22–37.

28. Собкин В.С., Лыкова Т.А. Взаимосвязь способов поведения в ситуациях фрустрации и личностных особенностей (на материале обследования студентов театрального колледжа) // Социальная психология и общество. 2014. Том 5. № 4. С. 62–74

29. Собкин В.С., Лыкова Т.А. Личностные особенности и реакции на фрустрацию (по результатам исследования студентов-актеров) // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Том 26. № 1(99). С. 7–28. DOI: 10.17759/cpp.2018260102

30. Собкин В.С., Лыкова Т.А., Собкина А.В. Диагностика структурных особенностей личностных изменений у студентов театрального колледжа на разных этапах обучения // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Том 26. № 4. С. 83–100. DOI: 10.17759/cpp.2018260406

31. Собкин В.С., Лыкова Т.А., Собкина А.В. Психология актера: начало профессионального пути. М.: Институт управления образованием Российской академии образования, 2021. 176 с.

32. Соловьев В.П., Перескокова Т.А., Крупин Ю.А. Федеральный образовательный стандарт на три с плюсом. Опять нужна работа над ошибками? // Высшее образование сегодня. 2016. № 4. С. 37–42.

33. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М.: ООО «Мир книг», 2001, 104 с.

34. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. 536 с.

35. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Избранные труды: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1985. С. 15–41.

36. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 070301 «Актерское искусство» (уровень специалитета) от 24 декабря 2010 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrнауки-rf-ot-24122010-n-2058/> (дата обращения: 19.08.2022).

18. Osnovnaya obrazovatel'naya programma vysshego obrazovaniya – programma spetsialiteta «Artist dramaticheskogo teatra i kino» [Elektronnyi resurs] [General educational program of higher education – specialty program «Artist of Drama Theater and Cinema»]. *Federal'noe gosudarstvennoe byudzhethnoe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya «Rossiiskii institut teatral'nogo iskusstva – GITIS»* [Federal State Budgetary Institution of Higher Education «Russian Institute of Theater Arts – GITIS»]. URL: <https://gitis.net/about/svedeniya-ob-obrazovatelnoy-organizatsii/obrazovanie/> (Accessed: 15.08.2022). (In Russ.).

19. Osnovnaya obrazovatel'naya programma vysshego obrazovaniya – programmaspetsialiteta «Artist dramaticheskogo teatra i kino» [Elektronnyi resurs] [General educational program of higher education – specialist's program «Artist of Drama Theater and Cinema»]. *Federal'noe gosudarstvennoe byudzhethnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya «Shkola-studiya (institut) imeni Vl. I. Nemirovicha-Danchenko pri Moskovskom Khudozhestvennom akademicheskome teatre imeni A.P. Chekhova»* [Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Vl. I. Nemirovich-Danchenko Studio School (Institute) at the A.P. Chekhov Moscow Art Academic Theater»]. URL: <https://mhatschool.ru/sveden/education> (Accessed: 15.08.2022). (In Russ.).

20. Osnovnaya obrazovatel'naya programma vysshego obrazovaniya – programmaspetsialiteta «Artist dramaticheskogo teatra i kino» [Elektronnyi resurs] [General educational program of higher education – specialist's program «Artist of Drama Theater and Cinema»]. *Federal'noe gosudarstvennoe byudzhethnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya «Teatral'nyi institut imeni Borisa Shchukina pri Gosudarstvennom akademicheskome teatre imeni Evgeniya Vakhtangova»* [Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Boris Shchukin Theater Institute at the Evgeny Vakhtangov State Academic Theater»]. URL: <https://www.htvs.ru/sveden/education/> (Accessed: 15.08.2022). (In Russ.).

21. Osnovnaya obrazovatel'naya programma vysshego obrazovaniya – programma spetsialiteta «Artist dramaticheskogo teatra i kino» [Elektronnyi resurs] [General educational program of higher education – specialist's program «Artist of Drama Theater and Cinema»]. *Federal'noe gosudarstvennoe byudzhethnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya «Yaroslavskii gosudarstvennyi teatral'nyi institut»* [Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Yaroslavl State Theater Institute»]. URL: <https://theatrins-yar.ru/sveden/education/> (Accessed: 15.08.2022). (In Russ.).

22. Pereskokova T.A., Solov'ev V.P. O kachestve obrazovatel'nykh standartov [On the quality of educational standards]. *Problemy i voprosy sovremennoi nauki: retsenziruemyi sbornik nauchnykh trudov* [Problems and issues of modern science: a reviewed collection of scientific papers]. Moscow: Scientific Publishing Center of the International United Academy of Sciences. 2019, no. 1(2), pp. 57–63. DOI:10.18411/pivsn-03-2019-26. (In Russ.).

23. Rozhdestvenskaya N.V. Diagnostika akterskikh sposobnostei [Diagnostics of acting abilities]. Saint Petersburg: Rech', 2005. 192 p. (In Russ.).

24. Rubinshtein S.L. Problema sposobnostei i voprosy psikhologicheskoi teorii [The problem of abilities and questions of psychological theory]. *Voprosy psikhologii* [The Issues of psychology], 1960, no. 3, pp. 12–23. (In Russ.).

25. Senashenko B.C. O kontseptual'nykh osnovakh federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya [On the conceptual foundations of federal state educational standards of higher professional education]. *Alma mater (Vestnik vysshei shkoly)* [Alma mater (High School Bulletin)], 2008, no. 9, pp. 11–19. (In Russ.).

37. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 52.05.01 «Актерское искусство» (уровень специалитета) с изменениями и дополнениями от 8 февраля 2021 г. [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Спец/520501_С_3_18062021.pdf (дата обращения: 19.08.2022).
38. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 52.05.01 «Актерское искусство» (уровень специалитета) с изменениями и дополнениями от 13 июля 2017 г. [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospec/520501_С_15062018.pdf (дата обращения: 19.08.2022).
39. Dumas D., Doherty M., Organisciak P. The psychology of professional and student actors: Creativity, personality, and motivation // PLoS ONE. 2020. № 15(10). DOI: 10.1371/journal.pone.0240728
40. Goldstein T.R., Winner E. Enhancing Empathy and Theory of Mind // Journal of Cognition and Development. 2012. № 13(1). P. 19–37. DOI: 10.1080/15248372.2011.573514
41. Nettle D. Psychological profiles of professional actors // Personality and Individual Differences. 2006. №. 40(2). P. 375–83. DOI: 10.1016/j.paid.2005.07.008
42. van Haeften-van Dijk A.M., Weert J.C.M., Dröes R.M. Does theatre improve the quality of life of people with dementia? // International psychogeriatrics. 2012. Vol. 24. № 3. DOI:10.1017/S1041610211001992
26. Sobkin V.S. Vasilii Vasil'evich Davydov: Prodlzhenie odnoi besedy [Vasily Vasilievich Davydov: Continuation of one conversation] In Sobkin V.S. (ed.) *Sotsiologiya obrazovaniya: Besedy, tekhnologii, metody. Trudy po sotsiologii obrazovaniya* [Sociology of education: Conversations, technologies, methods. Proceedings on the sociology of education]. Vol. 6, issue. 18. Moscow: Center for the Sociology of Education RAO, 2006, pp. 9–24. (In Russ.).
27. Sobkin V.S. Opyt issledovaniya lichnostnykh kharakteristik studentov-akterov [Experience in the study of personal characteristics of students-actors] In Groisman A.L. (ed.) *Psikhologo-pedagogicheskie aspekty obucheniya studentov tvorcheskikh vuzov* [Psychological and pedagogical aspects of teaching students at creative universities]. Moscow: GITIS, 1984, pp. 22–37. (In Russ.).
28. Sobkin V.S., Lykova T.A. Vzaimosvyaz' sposobov povedeniya v situatsiyakh frustratsii i lichnostnykh osobennostei (na materiale obsledovaniya studentov teatral'nogo kolledzha) [Correlation of Behavior in Situations of Frustration and Personal Characteristics (Based on a Study of Theater College Students)]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2014. Vol. 5, no. 4, pp. 62–74. (In Russ.).
29. Sobkin V.S., Lykova T.A. Lichnostnye osobennosti i reaktzii na frustratsiyu (po rezul'tatam issledovaniya studentov-akterov) [Personal characteristics and reactions to frustration (based on the results of the study of student-actors)]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling psychology and psychotherapy*, 2018. Vol. 26, no. 1(99), pp. 7–28. DOI:10.17759/cpp.2018260102 (In Russ.).
30. Sobkin V.S., Lykova T.A., Sobkina A.V. Diagnostika strukturnykh osobennostei lichnostnykh izmenenii u studentov teatral'nogo kolledzha na raznykh etapakh obucheniya [Diagnostics of structural features of personality changes in theatre college students at different stages of training]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling psychology and psychotherapy*, 2018. Vol. 26, no. 4, pp. 83–100. DOI:10.17759/cpp.2018260406 (In Russ.).
31. Sobkin V.S., Lykova T.A., Sobkina A.V. Psikhologiya aktera: nachalo professional'nogo puti [Psychology of the actor: the beginning of the professional path]. Moscow: FGBNU "IUO RAO", 2021. 176 p. (In Russ.).
32. Solov'ev V.P., Pereskokova T.A., Krupin Yu.A. Federal'nyi obrazovatel'nyi standart na tri s plyusom. Opyat' nuzhna rabota nad oshibkami? [A C+ for the Federal Educational Standards. The work on the bugs again?]. *Vysshee obrazovanie segodnya* [The Higher Education Today], 2016, no. 4, pp. 37–42. (In Russ.).
33. Strategiya modernizatsii soderzhaniya obshchego obrazovaniya [Strategy for modernization of the content of general education]. *Materialy dlya razrabotki dokumentov po obnoveniyu obshchego obrazovaniya. [Materials for the development of documents on the renewal of general education]*. Moscow: OOO «Mir knig», 2001. 104 p. (In Russ.).
34. Teplov, B.M. Problemy individual'nykh razlichii. [Problems of individual differences]. Moscow: Rsfir Academy of Pedagogical Science, 1961. 536 p. (In Russ.).
35. Teplov B.M. Sposobnosti i odarennost' [Abilities and giftedness] *Izbrannye trudy: v 2 t. [Selected works: in 2 vols.]*. Vol. 1. Moscow: Pedagogika, 1985, pp. 15–41. (In Russ.).
36. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya po spetsial'nosti 070301 «Akterskoe iskusstvo» (uroven' spetsialiteta) ot 24 dekabrya 2010 g. [Elektronnyi resurs] [Federal State Educational Standard of Higher Education in the specialty 070301 «Acting» (specialist level) of December 24, 2010]. URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-24122010-n-2058/> (Accessed: 19.08.2022). (In Russ.).

37. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshogo obrazovaniya po spetsial'nosti 52.05.01 «Akterskoe iskusstvo» (uroven' spetsialiteta) s izmeneniyami i dopolneniyami ot 8 fevralya 2021 g. [Elektronnyi resurs] [Federal State Educational Standard of Higher Education in the specialty 52.05.01 «Acting» (specialist level) with amendments and additions dated February 8, 2021]. *Portal Federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshogo obrazovaniya* [Portal of the Federal State Educational Standards of Higher Education]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Spec/520501_C_3_18062021.pdf (Accessed: 19.08.2022). (In Russ.).
38. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshogo obrazovaniya po spetsial'nosti 52.05.01 «Akterskoe iskusstvo» (uroven' spetsialiteta) s izmeneniyami i dopolneniyami ot 13 iyulya 2017 g. [Elektronnyi resurs] [Federal State Educational Standard of Higher Education in the specialty 52.05.01 «Acting» (specialist level) with amendments and additions dated July 13, 2017]. *Portal Federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshogo obrazovaniya* [Portal of the Federal State Educational Standards of Higher Education]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospec/520501_C_15062018.pdf (Accessed: 19.08.2022). (In Russ.).
39. Dumas D., Doherty M., Organisciak P. The psychology of professional and student actors: Creativity, personality, and motivation. *PLoS ONE*, 2020, no. 15(10). DOI:10.1371/journal.pone.0240728
40. Goldstein, T. R., Winner E. Enhancing Empathy and Theory of Mind. *Journal of Cognition and Development*, 2012, no. 13(1), pp. 19–37. DOI:10.1080/15248372.2011.573514
41. Nettle D. Psychological profiles of professional actors. *Personality and Individual Differences*, 2006, no. 40(2), pp. 375–83. DOI:10.1016/j.paid.2005.07.008
42. van Haeften-van Dijk A.M., Weert J.C.M., Dröes, R.M. Does theatre improve the quality of life of people with dementia? *International psychogeriatrics*, 2012. Vol. 24, no. 3. DOI:10.1017/S1041610211001992

Информация об авторах

Собкин Владимир Самуилович, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, руководитель Центра социокультурных проблем современного образования, Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>, e-mail: sobkin@mail.ru

Лькова Татьяна Анатольевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»); доцент, Российский институт театрального искусства – ГИТИС (ФГБОУ ВО «Российский институт театрального искусства – ГИТИС»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6494-978X>, e-mail: feo.tatiana@gmail.com

Сиян Марина Валерьевна, младший научный сотрудник, Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1680-6896>, e-mail: siyan.marina@gmail.com

Information about the authors

Vladimir S. Sobkin, Dr. Sci. (Psychology), professor, academician of RAE, Head of the Center for socio-cultural problems of modern education, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>, e-mail: sobkin@mail.ru

Tatyana A. Lykova, PhD in Psychology, Leading Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Associate Professor, Russian Institute of Theatrical Art – GITIS, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6494-978X>, e-mail: feo.tatiana@gmail.com

Marina V. Siyan, junior researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1680-6896>, e-mail: siyan.marina@gmail.com

Получена 06.09.2022

Принята в печать 08.12.2022

Received 06.09.2022

Accepted 08.12.2022

Assessing Use of Language as Mediating Mean in Science Teaching in Activity Theory Terms: A Discourse Analysis in Socioculturally Diverse Classroom Settings in Greece

Dimitrios Lathouris

University of Nicosia, Nicosia, Cyprus

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4098-0993>, email: dimlath@yahoo.gr

In this study, language is considered as mediating mean in science teaching within socioculturally diverse settings. It assesses how language can work in activity theory terms to understand scientific concepts. The particular interest concerns the nature of the Greek language which can give chances to approach more systematically scientific concepts. This research was conducted in two different classes of 5th grade pupils with socioculturally diverse characteristics in a Greek primary school through a discourse analysis tool that was used in other researches about science teaching. Language use took place in the context of activity theory, being a mediating mean. The results of the present study, lead to the conclusion that use of language in science teaching even in socioculturally diverse classroom settings can contribute to a better understanding of the scientific concepts, making scientific language familiar to pupils and facilitating them to appropriate it more effectively.

Keywords: language, science teaching, activity theory, discourse analysis, socioculturally diverse classroom settings.

For citation: Lathouris D. Assessing Use of Language as Mediating Mean in Science Teaching in Activity Theory Terms: a Discourse Analysis in Socioculturally Diverse Classroom Settings in Greece. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 4, pp. 102–110. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180410>

Оценка использования языка как средства опосредования при обучении естественным наукам с точки зрения теории деятельности: дискурсивный анализ в условиях социокультурного многообразия образовательной среды в Греции

Д. Латурис

Университет Никосии, Никосия, Кипр

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4098-0993>, email: dimlath@yahoo.gr

В этом исследовании язык рассматривается в качестве средства опосредования при обучении естественным наукам в условиях социокультурного многообразия образовательной среды. Оценивается, каким образом язык может способствовать пониманию научных концепций с точки зрения теории деятельности. Особый интерес вызывает специфика греческого языка, которая открывает возможности для более системного подхода к освоению научных понятий. Исследование было проведено на двух 5-х классах начальной греческой школы, отличающихся социокультурным многообразием, с применением методики дискурсивного анализа, использовавшейся также в других исследованиях, посвященных обучению естественным наукам. Язык использовался нами в соответствии с положениями теории деятельности, а именно — как средство опосредования. Результаты нашего исследования показывают, что использование языка при обучении естественным наукам в классе

даже в условиях социокультурного многообразия может способствовать лучшему пониманию научных понятий, делая научную терминологию более привычной для детей, а процесс овладения ею более эффективным.

Ключевые слова: язык, обучение естественным наукам, теория деятельности, дискурсивный анализ, социокультурное многообразие образовательной среды.

Для цитаты: Латурис Д. Оценка использования языка как средства опосредования при обучении естественным наукам с точки зрения теории деятельности: дискурсивный анализ в условиях социокультурного многообразия образовательной среды в Греции // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 4. С. 102–110. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180410>

Introduction

In modern societies, science education is a priority as modern societies require scientific and technological literacy for all citizens [16]. The request about “Science for all” regards science education as a fundamental right for everyone regardless of their background, nationality, language, and sociocultural conditions. It is suggested that scientific literacy is necessary for all people’s personal, social, economic, and mental future. To correspond to society’s requirements about science for all, there should be some decisive changes in school science as far as science education is concerned.

Special emphasis has been given to socioculturally diverse science teaching, since there is a great cultural divergence in science classrooms, either because of students’ different ethnicity or because of their different sociocultural and economic backgrounds. In such a context, the culture of science and school science and students’ culture is usually in dissent creating barriers for learning science [1; 4].

In these settings, language can play an important role. Sociocultural learning theories support that language mediates so that pupils could understand scientific concepts [26]. This implies that language can be a tool for pupils to cross the borders between scientific concepts and their experiences. Science terminology understanding is also culturally dependent. The term used to express a given scientific concept might imply something else in a non-scientific context. Thus, the meaning of these terms could vary from culture to culture [8].

In this study, students’ group activities in socioculturally diverse science teaching are analyzed in the context of classroom discourse [5]. The activities are linguistically orientated in order to help students to appropriate the meaning of difficult science concepts.

The role of language in socioculturally diverse science teaching settings

It is argued that in modern science there are three types of language: science language, school science language, and students’ language. Science as a discipline has its own language, its terms that sometimes differ a lot from the common language. Due to this fact, science seems to be alien to pupils. The significance of language use in a multilingual science class has been investigated in research conducted in South Africa using mixed re-

search methods and found that a translanguaging-informed pedagogy can contribute to meaning-making in the science classroom [3].

The language of science and scientific communication plays a significant role in mythmaking; school science language plays an equally prominent role in creating barriers to universal access [8]. Hence, language usage is an important target for curriculum reform, especially in the context of multicultural and antiracist education.

School science language is often more complex than the language, pupils encounter in other areas of the curriculum, with longer sentences, more complex grammatical forms, and less familiar vocabulary [22]. Moreover, it is frequently depersonalized (through nominalization and the use of passive voice), emotionally detached, humourless, remote from real life, and uninviting.

Apart from the above two languages in science teaching, pupils have their own language which is influenced by their sociocultural background [17]. According to Bernstein, pupils talk either in the elaborated or the restricted code. In the former case pupils has almost no difficulty understanding the language of science but in the latter one pupil faces a lot of problems because of science language complexity [2].

Science language is depersonalized through excessive nominalization (replacement of active verbs by abstract nouns) and almost exclusive reliance on passive voice. For many pupils, all this constitutes such a formidable barrier that they are dissuaded from seeking entry to science. What is interesting here is why pupils react in such diverse ways to the experiences of school science, and why so many of those who shy away from science are members of ethnic minority groups [12; 21].

Pupils are said to have a ‘linguistic deficiency’ if they are not at home with the ponderous style of textbook science and teachers who feel obliged to imitate it in order to maintain standards. They also seem to assume that individual *words* are carriers of meaning as if a dictionary could really help pupils make sense of unfamiliar ways of using language [14]. This can be explained by a sociological perspective since, according to Bernstein, there are pupils – especially those who come from a lower economic or social background or they come from a foreign country – talk a restricted linguistic code that differs from that of school science, which is elaborated enough [2].

It has been suggested that scientific concepts can be analyzed and defined by means of comprehensiveness,

precision, consistency, and circularity. In such cases, a definition should be made comprehensive by including more features of definitions, but it can be overwhelming to have too many details in every feature. The definition should be reasonably precise and be internally consistent with respect to its common features [27].

In this context, the importance of language to constituting meaning in science learning has been recognized. Research on diversity and equity stimulates science educators to examine the nature of science and science education [13]. What counts as science or what should be taught in school science is critically important because this definition determines the school science curriculum. Western science, as traditionally practiced in the science community and taught in school science, is the “high-status knowledge” to which every student should have access in order to function competently in the mainstream, global economy, and information society.

In relevant research where discourse analysis was used to investigate science language demands in multilingual classrooms [20], there was also a focus on linguistic analysis in science activities but the pupils were from secondary education and studying in English.

To achieve equitable outcomes with diverse students, teachers need to have both knowledge of science and understanding of the students’ languages and cultures. It is a challenge for teachers to integrate science and students’ languages and cultures in ways that are meaningful and relevant to their students [13].

Activity theory in teaching science: utilizing language as a mediating tool

Recently, activity theory is presented as one of the most interesting views about learning and teaching. Vygotsky, on whom views activity theory has been based, described the dual nature of psychological tools [24]. On the one hand, they are externally-oriented, serving as the means through which humans affect material objects towards which activity is directed. However, they are also internally oriented in that they serve in the self-regulation of individuals as well as social negotiation of meaningful activity. In the educational context, teachers’ knowledge serves similarly as both externally- and internally-oriented tools.

Activity theory as Engeström has suggested it, allows us to examine the relations of participants (teacher-students) and the object as they are mediated by basic elements that constitute an activity system, that is to say, tools, community (school classroom), division of labour and rules [7].

The construction of this activity system, after careful analysis of the data, allowed us to consider the complexity of factors that influence how the activity of science outreach is practiced. First, note that the subject of the system is not an individual outreach scientist or even a panel of scientists. The subject is diverse, flexible, and consists of a community of people working towards a common object. The object is the “central issue” of the activity system. It brings meaning to the system because it connects the actions of individuals to collective activity [6]. The subject and object exist as a central dialectical

unit, but the subject does not act directly on the object. Rather, the actions of the subject toward the object are mediated by a variety of factors, which form the rest of the system [17]. The subject and object cannot be made sense of outside the context of the (or a) system of these mediated factors.

Engeström has represented his views by forming a triangle as is presented below in Figure 1.

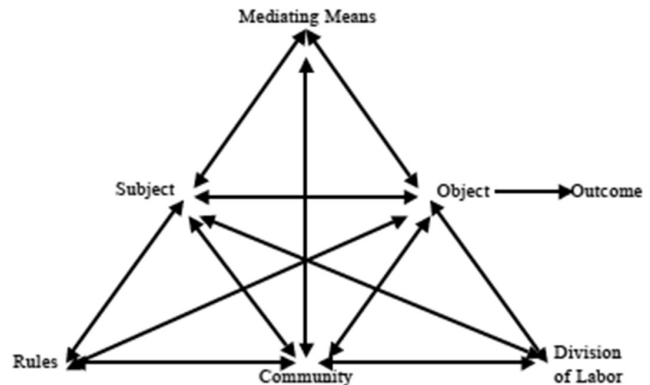


Fig. 1. Engeström's Activity System Model [6]

Scientific concepts are concepts that cannot be learned spontaneously in engagement with everyday life [23]. According to Engeström's model, learning is a human activity, where tools such as language mediate the process between the subject (teacher, pupils) and object (science) which is turned into outcomes with the help of tools (e.g., language) leading to transform scientific concepts to familiar ones for pupils through activities with linguistic analysis [19]. In Science Education, language, which can be expressed in several modes of communication, is the main mediational instrument between the teacher, knowledge, and students [15]. So, in this study, activity theory is used as a model where pupils that work in groups, discuss the results of the group activity in the classroom approaching science teaching through linguistic analysis of scientific concepts in order to manage the meaning-making concerning these concepts.

Research Methodology

The main research question is to what extent language can contribute to achieving satisfying learning outcomes in science teaching and consequently how pupils negotiate meaning when they have to deal with scientific terms. To investigate this question, we videotaped and audiotaped the teacher-students' discourses during science lessons in socioculturally diverse science classrooms. Discourse analysis is selected because it has an analytic commitment to studying discourse as talk in social practices.

Discourse analysis is particularly used in cases that investigate what takes place in the school classroom [23]. Especially in science teaching Roth (2004) supports that discourse analysis can be used to clarify what happens in the school classroom during teaching highlighting the crucial role of language which is the main

subject in discourse analysis [18]. Finally, Lemke marks that the cultural dimension of discourses meaning can be understood in the context of activity [14].

Through discourse and joint action, two or more people build a body of common knowledge which becomes the contextual basis for further communication. Over messages, things actually said, are only a small part of the total communication.

Two classes were observed, in the first of which, there were 26 pupils (11 years old) of different sociocultural backgrounds (different nationality, gender, socioeconomic and educational status of the family, etc.), and in the second 18 pupils (11 years old) of different sociocultural background as well. Data collected included audio and videotapes of the lessons. In order to discuss the language role in multicultural science settings, we preferred a microanalysis of a selected episode. The tool of analysis was based on the work of Kaartinen and Kumpulainen (2001), who examined the meaning of negotiation in science communities of various levels [10]. The analysis focused on the dimension of discourse moves, which highlights the nature of conversational exchanges between the members of the learning and consequently sheds light on the participatory roles during a science lesson. The results are presented in Table 1.

According to Table 1, discourse moves identified in the analysis method are initiating, continuing, extending, explaining, questioning, repeating, agreeing/disagreeing, replying, tutoring, commenting, and concluding. Initiation moves are those that begin a new topic. Continuing moves are considered as reflecting pupils' interpretation of a situation while extending moves are thought to bring in new perspectives which expand joint explanation building. Explaining moves provide information and are usually based on reasoning. Questioning moves ask for information so as to form a joint understanding. Repeating moves repeat ideas that have already emerged during the discourse. Agreeing and disagreeing

moves refer to the acceptance or rejection of proposals or explanations that have been presented previously during discussion. Replying moves refer to responses to explicit questions. Tutoring moves imply the guidance, support, and re-voice of the social activity in question. Commenting moves are statements uttered in course of discourse to give personal remarks or assessments of a situation. Finally, the concluding moves draw together the explanation of the building process.

According to the discourse analysis tool which is used in this study, there is a more specific investigation about the cultural focus of social interaction. The categories for this part of discourse analysis are activity mode, identity mode, material mode, and semiotic mode. Activity mode describes an interaction that focuses on procedural elements, such as negotiating working strategies for joint investigation. Identity mode presents the interaction that highlights the negotiation of personal and cultural meanings. Material mode concerns interaction that focuses on the physical features of the learning situation. Finally, semiotic mode describes an interaction that highlights the interaction in which the meaning-making is made visible through mediational tools.

The selection of this tool can be justified by the fact that the use of the language can contribute to the negotiation of meaning so as scientific concepts to be understood. By pointing to discourse moves as they are categorized by Kaartinen and Kumpulainen (2001), we are able to mark how smoothly pupils of socioculturally different backgrounds can cross the borders between science language, school science language, and pupils' language. To investigate the role of language in multicultural science settings, we present two dialogues that have taken place in socioculturally diverse classes.

Design of the learning environment

The learning environment is formed so that pupils are able to appropriate scientific knowledge. To achieve

Table 1

Discourse analysis method

| Social interaction in communal activity | |
|---|---|
| Analytic Categories | Definition |
| Discourse moves | |
| Initiating | Begins new thematic or strategic interaction episodes |
| Continuing | Elaborates or furthers collective meaning-making |
| Extending | Brings in new perspectives |
| Explaining | Provides information often based on reasoning |
| Questioning | Requests' information in order to establish a joint understanding |
| Repeating | Repeats ideas or views that have emerged in the preceding interaction |
| Agreeing/disagreeing | Expresses acceptance or rejection of ideas or explanations |
| Replying | Responds to questions |
| Tutoring | Guides, supports or re-voices social learning activity |
| Commenting | Gives personal remarks or evaluations of the situation |
| Concluding | Draws together an explanation of building processes |
| Cultural focus | |
| Activity mode | Focuses on procedural elements, such as negotiating working strategies for a joint investigation Highlights the role negotiation between community members |
| Identity mode | Concentrates on physical features of the learning situation |
| Material mode | Highlights the visibility of meaning-making via mediational tools |
| Semiotic mode | |

the best learning outcomes, we apply teaching strategies linguistically orientated in order to make science language familiar even for pupils that face linguistic problems due to their culture, either their foreign nationality or their family background (socio-economic status, their parents' educational level, etc.).

In an activity theory context, language is the mediating mean that can help pupils to negotiate the meaning of science as far as scientific concepts understanding. In a whole class (community) discussion, there are rules that promote social interaction between teachers and pupils who have to participate in specific linguistically orientated tasks (a division of labour).

We initiate the use of the dictionary, in order to achieve making scientific concepts familiar to pupils, an approach that has been suggested previously in the research [7]. Moreover, we attempt to make an initial linguistic analysis of these concepts concerning the root of words, their origins but also their connection with everyday life. This resulted in the linguistic interaction between pupil-teacher concepts meaning, which contributes to the pupils' best understanding of scientific concepts.

Engestrom's model in this study has the suggested form as it has been presented in other studies. Tools and artifacts have culturally produced the means like language that subjects use to perform the activity. Community refers to all the participants who share the same object, and shapes and direct individual actions to the collective activity. Division of labour refers to the way subjects have their specific roles taking the appropriate responsibilities in the context of the activity [11].

Data Analysis

The following dialogues concern teaching science in socioculturally diverse classroom settings and refer to two different classes of the 5th grade. The first one takes place in a class of 26 pupils, organized into groups of five or six members. Among these pupils are those from foreign countries, pupils with learning problems, and pupils of different cultures. The second one takes place in a class of 18 pupils, organized in groups of five or six members. Among these pupils, there are those from foreign countries, pupils with learning problems, and pupils of different cultures as well.

1. *Transparent-translucent-opaque bodies*

The observed class in the first case was organized in groups and the lesson referred to the unit: **transparent-translucent-opaque bodies**. In the Greek language, these three words have the same root. They can be seen as transparent, semi-transparent, no-transparent bodies. In order to make these words familiar to pupils, we took advantage of their roots, and using a dictionary, tried to bring pupils closer to these scientific terms. We use pupils' knowledge from the language lessons about how a word meaning changes if we add the prefixes semi and no.

The following dialogue (Table 2) implies a process of linguistic development in science teaching. Before pupils engage in an activity of classifying bodies in transparent-translucent-opaque¹, there is a discussion between the teacher and pupils to clarify these terms so they are understood.

Table 2

Discourse Analysis about Transparent, semi-transparent, no-transparent bodies

| | Participant | Transcription | Social interaction | | |
|----|-------------|---|----------------------|----------------|---|
| | | | Discourse moves | Cultural focus | Thematic description |
| 1 | Teacher |what is said in bold? | Questioning | Semiotic mode | Highlighting interactions in which there is an effort to investigate what pupils know |
| 2 | Pupil 1 | Transparent, semi-transparent, no-transparent bodies | Replying | | |
| 3 | Teacher | Do we understand what these words mean? | Questioning | | |
| 4 | Pupils | Yes | Replying | | |
| 5 | Pupils | No | Replying | | |
| 6 | Teacher | Some of you said no. You have dictionaries on your desks. Do we know what <i>transparent</i> means? | Questioning | Material mode | Interaction that concentrates on the use of the dictionary |
| 7 | Pupil 2 | It is a thing like gel that we can see from the other side as well. | Initiating | Semiotic mode | Highlighting interactions in which the meaning-making is based on definitions by the dictionary |
| 8 | Teacher | No transparent? | Questioning | | |
| 9 | Pupil 3 | It means the opposite that cannot be seen from the other side | Replying, continuing | | |
| 10 | Teacher | When in front of a word we put the prefix <i>non</i> | Initiating | | |
| 11 | Pupil 4 | It is the opposite | Explaining | | |

¹ In the Greek language there are particular prefixes that can utilize to understand scientific concepts. In this case, opaque body in Greek is expressed as no transparent body and translucent body is expressed as semitransparent. This makes it more convenient to understand the meaning of these concepts through linguistic analysis and the use of a dictionary which is a common activity in language lessons.

| | Participant | Transcription | Social interaction | | |
|----|-------------|---|-----------------------------------|----------------|--|
| | | | Discourse moves | Cultural focus | Thematic description |
| 12 | Teacher | It has the opposite meaning. I want groups to find what <i>transparent</i> and <i>semi-transparent</i> means | Tutoring | Activity mode | Interaction that focuses on activity based on dictionary |
| 13 | Pupil 5 | I found the word <i>semi-transparent</i> | Continuing | | |
| 14 | Teacher | Tell us what your dictionary says about <i>semi-transparent</i> | Initiating | | |
| 15 | Pupil 6 | Whatever is penetrated by light to an extent | Continuing | | |
| 16 | Teacher | The dictionary says something very good | Commenting | | |
| 17 | Pupil 6 | Whatever is penetrated by light to an extent | Repeating | | |
| 18 | Teacher | Whatever is penetrated by light to an extent, did you understand it? | Questioning | | |
| 19 | Pupil 7 | Yes, when light penetrates a body less than a transparent one | Explaining | | |
| 20 | Teacher | Yes, it is right, what else have you found? Tell us about <i>transparent</i> | Commenting, questioning, tutoring | | |
| 21 | Pupil 8 | What has transparency, the obvious | Replying | | |
| 22 | Teacher | The obvious, the one who has transparency. Have you found the word <i>transparent</i> ? | Repeating, questioning | | |
| 23 | Pupil 9 | The one who lets the light pass through it and allows us to see things that are behind | Replying | | |
| 24 | Teacher | This definition is very good and it will help us do the activity. By this definition, we shall understand what <i>transparent</i> means. Repeat it | Commenting, tutoring | | |
| 25 | Pupil 9 | The one who lets the light pass through it and allows us to see things that are behind | Repeating | | |
| 26 | Teacher | We understand what <i>transparent</i> means. The transparent body lets light pass through it. <i>Semi-transparent</i> means what lets light pass but less | Explaining | | |
| 27 | Pupil 4 | <i>Non-transparent</i> : the impenetrable by light, the suspect (it is a meaning of everyday use of this word) | Initiating, extending | | |
| 28 | Teacher | Yes, we use this word in everyday life except physics. This word means someone that does something in secret, but we talk about science. Let's go to the activity | Commenting | | |

As we can see from Table 2, there is a variety of discourse moves in this dialogue between teacher and pupils. The teacher not only questions or initiates but also comments on what is said. He tutors the pupils encouraging them to continue their effort and explaining when it is necessary. The teacher poses crucial questions for the clarification of these scientific terms (e.g., “Whatever is penetrated by light to an extent, did you understand it?”). He comments on some of the pupils’ statements, such as “This definition is very good and it will help us to do the activity”, and even when he repeats pupils’ statements, he does so in order to use it as feedback to go on.

On the other hand, pupils, after investigating in their dictionaries, continue what the teacher says by reflecting on their interpretation according to what they have

found in dictionaries about these terms. They extend what they find even beyond the field of science (e.g., “No-transparent: the impenetrable by light, the suspect”, bringing in new perspectives, implying that the scientific concept may have a different meaning in everyday life. They are able to explain their understanding of concepts as Pupil 7 does when saying “Yes, when the light penetrates a body less than a transparent one”. Particular emphasis should be given to Pupil 7, a girl from Albania who due to her nationality faces some linguistic problems. She actively participates in searching and this engagement with the dictionary helps her understand scientific concepts.

Concerning cultural focus, there is mainly a semiotic mode during the effort to make clear how to make the

meaning through linguistic analysis of scientific terms. Moreover, the material mode includes the use of the dictionary while the activity mode focuses on how the activity takes place.

Apart from that, during this linguistic-orientated action in science teaching, both the teacher and pupils seek for negotiating the meaning of scientific concepts. The dictionary plays a mediating role in pupils' effort to appropriate knowledge through the linguistic analysis of scientific words and the consequent dialogue during this action.

2. *Self-luminous and hetero-luminous objects*

The observed class in the second case was organized in groups and the lesson referred to the unit: the light sources. This episode has to do with the concepts of *self-luminous and hetero-luminous*. Both words have their second part in common (luminous). Their difference consists in their first part that changes their meaning. The pupils discuss with the teacher after having searched for the meaning of these words in dictionaries². The results are provided in Table 3.

According to Table 3, in the second dialogue, there is a variety of discourse moves as well. The teacher questions and initiates but also comments on what is said explains and extends the meaning of scientific concepts, for instance, "Hetero in ancient Greek means the other", analyses linguistically the origins of these concepts, which can help pupils appropriate this scientific concept.

Moreover, pupils continue, reflecting on what the teacher says, reply to the teachers' questions or initiations and extend offering new perspectives in knowledge (e.g., "Self-luminous is an adjective"). By doing so, they manage to have a complete image of what scientific concepts un-

der consideration mean, combining this knowledge with knowledge of another lesson, e.g., language lessons by recognizing that these words are adjectives. Especially, pupil 4 who is a boy coming from Albania not only participates in telling what he found but also replies to the question that the teacher makes to detect the level of understanding. The answer to the question "For example, is the sun self-luminous or hetero-luminous?" shows that this boy has understood what self-luminous is.

The above dialogue shows that pupils can construct their own understanding about certain scientific concepts, when they have various linguistic stimulants or when they take action to investigate the interpretation of such concepts.

Both dialogues point to the fact that pupils who are engaged in a linguistic task and particularly use the dictionary, become more familiar with scientific concepts that seem to be alien. The use of the dictionary in connection with the linguistic analysis of these words contributes to the effective negotiation of concepts' meaning.

Discussion

The use of language in science teaching which is the topic of this study, has been investigated by other studies. In Wong et al. study, there is a systematic framework to analyze scientific concepts by using definitions [27]. In our study, the scientific concepts are approached linguistically, by analyzing scientific concepts in their parts to understand the meaning of the concept, taking advantage of special features of the Greek language. Furthermore, the use of vocabulary has been suggested in other

Table 3

Discourse Analysis about Self-luminous and hetero-luminous objects

| | Participant | Transcription | Social interaction | | |
|----|-------------|--|------------------------|----------------|--|
| | | | Discourse moves | Cultural focus | Thematic description |
| 1 | Teacher | Let this group tell us what <i>self-luminous</i> is | Questioning | Activity mode | There is a discussion in the context of the activity |
| 2 | Pupil 1 | <i>Self-luminous</i> , what lights by itself | Replying | | |
| 3 | Teacher | The one that has its own light, you found so, because if we say it lights, this implies that there is a human intervention. Tell again | Continuing, commenting | | |
| 4 | Pupil 2 | Mister, we have written in a different way. <i>Self-luminous</i> is adjective, has its own light | Extending | | |
| 5 | Pupil 3 | The one that produces the light on its own | Continuing | | |
| 6 | Teacher | This is <i>self-luminous</i> , and the group has found the word <i>hetero-luminous</i> . Tell us | Initiating | | |
| 7 | Pupil 4 | <i>Hetero-luminous</i> is what takes the light from another | Replying | | |
| 8 | Teacher | <i>Hetero-luminous</i> . Tell us loudly | Initiating | | |
| 9 | Pupil 4 | What takes the light from another | Continuing | | |
| 10 | Teacher | <i>Hetero</i> in ancient Greek means <i>the other</i> , so what is <i>self-luminous</i> and what is <i>hetero-luminous</i> ? For example, the sun is self-luminous or hetero-luminous? | Explaining, tutoring | Semiotic mode | Linguistic analysis of scientific concepts |
| 11 | Pupil 4 | Self-luminous | Replying | | |

² In this case there is the utilization of composite words using dictionaries. In this special example, ancient Greek adjective "hetero" was utilized.

studies marking that there should be a more systematic approach to this tool [20]. In our study, vocabulary works as a tool, and a linguistic analysis follows leading to pupils' familiarization with the scientific concepts to make meaning in science teaching.

Moreover, in terms of cultural diversity, Charamba tries to understand the role of language in science teaching by using interview responses and pre- and post-test scores and manages to show that monolingual-oriented pedagogies in the Physics classroom hinder multilingual students' full understanding of scientific concepts leading to academic underachievement [3]. On the other hand, our study approaches the role of language in culturally diverse settings through a discourse analysis in the context of the activity theory model showing that concepts should be familiar to students in order to be understood.

Finally, concerning the activity theory context in science teaching, it has been suggested that science communication is one of the means that the science teacher can use to foster teaching activities leading to a model that aims to understand the teacher's movements for using science communication in the classroom [15]. In our study, the activity theory is used as a methodological approach in forming science teaching activities.

Conclusions

In the context of multicultural science settings, the meaning-making processes of scientific concepts imply that pupils who are active and engaged in a linguistic-orientated task that attempts to make it easier for them to negotiate these concepts, can be led to a deeper understanding. Language plays a mediating role within a sociocultural approach and facilitates pupils' appropriation of knowledge, taking advantage of features that language has (in this study, the features that the Greek language has, but something similar may take place in other languages as well). Both the presentation of the episodes and the discussion concerning the relation of this study with other relevant ones lead to the following conclusions:

- The use of language (e.g. dictionary use) can contribute to the clarification of some difficult scientific concepts, making a distinction between the scientific use of language and everyday use of language, without rejecting the latter. Furthermore, scientific concepts become more familiar for pupils, especially those who face linguistic difficulties due to their culture (e.g., nationality, family culture).

- The dialogue between the teacher and pupils can lead to an explanation of concepts since the negotiation of their meaning creates suitable conditions for a socio-culturally constructed activity and successful performance in science teaching through different discourse moves and forms of cultural focus.

- Through language, there can be a crossing between science and students' worldview borders that are usually in contrast (science vs students' worldview). The smoother crossings that are succeeded through linguistic approaches in science teaching can help pupils' better understanding of scientific concepts.

To sum up, pupils' increased use of certain ways of using the language leads to better learning and conceptual understanding of science. Moreover, we have provided empirical support for the conception of science education as induction into a community of discourse or practice. Full participation in practice requires that one is oriented towards certain aspects of experience, that one frames one's activity in particular and that one interacts with the physical and social environment in appropriate ways. Pupils reach understanding through a gradual linguistic process, starting with dictionary use and continuing with linguistic analysis, leading pupils to the meaning-making as can be seen in both episodes.

As far as perspectives for further research, this study can trigger a multiple utilization of language in a science activity, which might be approached by various methodologies, not only discourse analysis. It could be extended to written language as well in the context of content analysis or include more artifacts such as ICT (e.g., using electronic vocabulary or other relevant Internet resources). The suggested ideas concern mainly qualitative research, in the context of the activity theory, considering language as a meditational tool.

References

1. Aikenhead G. Science Education: Border Crossing into the Subculture of Science, *Studies in Science Education*. 1996. Vol. 27, pp. 1–52.
2. Bernstein B. *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (2nd rev. ed.), London: Rowman & Littlefield, 2000. 229 p.
3. Charamba E. Learning and language: towards a reconceptualization of their mutual interdependences in a multilingual science class. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2021. Vol. 42, no. 6, pp. 503–521.
4. Cobern W.W., Loving C.C. Defining “science” in a multicultural world: Implications for science education, *Science Education*, 2001. Vol. 85, pp. 50–67.
5. Edwards A.D., Westgate D.P.G. *Investigating Classroom Talk*, The Falmer Press, London, 1994. 214 p.

6. Engeström Y. Activity and individual and social transformation. In Engeström Y., Miettinen R., Punamaki R.L. (eds.), *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge University Press, 1999. 480 p.
7. Fang Z. The Language Demands of Science Reading in Middle School. *International Journal of Science Education*, 2006. Vol. 28, no. 5, pp. 491–520.
8. Gao L. Cultural Context of School Science Teaching and Learning in the People's Republic of China. *Science Education*, 1998. Vol. 82, pp. 1–13.
9. Hodson D. Going Beyond Cultural Pluralism: Science Education for Sociopolitical Action. *Science Education*, 1999. Vol. 83, pp. 775–796.
10. Kaartinen S., Kumpulainen K. Negotiating meaning in science classroom communities: cases across age levels. *Journal of classroom interaction*, 2001. Vol. 36, no. 2, pp. 4–16.
11. Koumara A., Plakitsi K. Using CHAT to Address the Nature of Scientific Knowledge Aspects on a PD-Program

- for Greek Science Teachers as a Cycle of Expansive Learning. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 2, pp. 61–68. DOI: 10.17759/chp.2020160208
12. Krugly-Smolska E. Cultural influences in science education. *International Journal of Science Education*, 1995. Vol. 17, no. 1, pp. 45–58.
13. Lee O. Preface, Culture and Language in Science Education: What Do We Know and What Do We Need to Know? *Journal of Research In Science Teaching*, 2001. Vol. 38, no. 5, pp. 499–501.
14. Lemke J.L. Talking science: Language, learning and values. Norwood, NJ: Ablex, 1990. 261 p.
15. Lima, G. & Giordan, M. The Teacher's Movements Toward the Use of Science Communication in the Classroom: A Model from the Activity Theory. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 2018. Vol. 18, pp. 521–547.
16. Reid D. J. Hodson, D. Special needs in ordinary schools: Science for all. London: Cassell Educational Limited, 1987
17. Roth W. — M. Tobin K. Redesigning an 'Urban' Teacher Education Program: An Activity Theory Perspective, *Mind, Culture, and Activity*, 2002. Vol. 9, no. 2, pp. 108–131.
18. Roth W., Lee S. Science education as/for participation in the community. *Science Education*, 2004, no. 88, pp. 263–291.
19. Sannino A., Engeström Y. Cultural-historical activity theory: founding insights and new challenges. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 3, pp. 43–56. DOI: 10.17759/chp.2018140304
20. Seah L.H. Silver R.E. Attending to science language demands in multilingual classrooms: a case study, *International Journal of Science Education*, 2020. Vol. 42, no. 14, pp. 2453–2471.
21. Stanley W.B., Brickhouse N.W. Multiculturalism, universalism, and science education, *Science Education*, 1994. Vol. 78, no. 4, pp. 387–398.
22. Sutton C.R. Words, science and learning. Buckingham, UK: Open University Press, 1992. 118 p.
23. Tang K.S., Tan AL., Mortimer E.F. The Multi-timescale, Multi-modal and Multi-perspectival Aspects of Classroom Discourse Analysis in Science Education. *Res Sci Educ*, 2021. Vol. 51, pp. 1–11 (2021). DOI:10.1007/s11165-020-09983-1
24. Vygotsky L.S. Thinking and speech (N. Minick, Trans.). New York: Plenum, 1987. 285 p.
25. Wells G. Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education. New York: Cambridge University Press, 1999. 371 p.
26. Wertsch J. Voices of the mind, A sociocultural approach to mediated action, Harvard University Press, 1991. 182 p.
27. Wong C.L., Chu, H., & Yap, K.C. A Framework for Defining Scientific Concepts in Science Education. *Asia-Pacific Science Education*, 2020, no. 6(2), pp. 615–644.

Information about the author

Dimitrios Lathouris, PhD in Science Education, Adjunct Faculty, Department of Education, School of Education, University of Nicosia, Nicosia, Cyprus, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4098-0993>, email: dimlath@yahoo.gr

Информация об авторе

Латури́с Димитриос, кандидат естественных наук, дополнительный факультет, Департамент образования, Школа Педагогики, Университет Никосии, Никосия, Кипр, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4098-0993>, email: dimlath@yahoo.gr

Получена 19.08.2021

Принята в печать 08.12.2022

Received 19.08.2021

Accepted 08.12.2022

Становление речи и сознания в антропогенезе: эволюционные драйверы и социально-психологические механизмы

Н.С. Розов

Институт философии и права, Сибирское отделение РАН (ИФПР СО РАН), Новосибирский государственный технический университет (ФГБОУ ВО «НГТУ»), г. Новосибирск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2362-541X>, e-mail: nrozov@gmail.com

Работа направлена на теоретическую реконструкцию генезиса членораздельной речи и основных способностей сознания на основе эволюционных закономерностей и социально-психологических механизмов. Представлены базовые понятия концептуального аппарата реконструкции: «способности», «установки», «интериоризация», «интерактивный ритуал», «ниши», «социальные порядки», групповые и индивидуальные «заботы», «коммуникативные заботы», «обеспечивающие структуры», в том числе «волшебные палочки» с особым потенциалом гибкости и полифункциональности. В онтогенезе человеческие установки и способности формируются через механизмы интериоризации (по Л.С. Выготскому) и интерактивного ритуала (по Э. Дюркгейму, И. Гофману, Р. Коллинзу). Реконструкция складывания человеческих черт в антропогенезе предполагает мысленное восстановление закономерного ступенчатого преобразования начальных ингредиентов — черт древнейших гоминид, вероятно, аналогичных особенностям наиболее близких к *Homo sapiens* человекообразных обезьян — шимпанзе и бонобо. Особое внимание уделено предритуалам, формирующим внутренние и поведенческие установки антропоидов, а также их способностям к знаковой коммуникации и обучению новым знакам. Показано, какая последовательность вызовов и ответов, новых природных, социальных забот и обеспечивающих их структур привела гоминид к складыванию совместной интенциональности (М. Томаселло), самоодомашниванию (Д. К. Беляев, Р. Рэнгем), нормативных ритуалов, первых групповых правил и внутренних нормативных установок (К. Лавджой, Д. Дор и др.). Этот комплексный феномен нормативности, соответствующие черты социальных порядков и обновлявшиеся коммуникативные заботы стали главными драйверами развития членораздельной речи, тесно сопряженных с ней способностей сознания.

Ключевые слова: происхождение языка, когнитивная эволюция, членораздельная речь, сознание, установки, способности, социальные порядки, нормативность, ритуалы, совместная интенциональность, коммуникативные заботы.

Для цитаты: Розов Н.С. Становление речи и сознания в антропогенезе: эволюционные драйверы и социально-психологические механизмы // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 4. С. 111–118. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180411>

The Formation of Speech and Consciousness in Anthropogenesis: Evolutionary Drivers and Socio-Psychological Mechanisms

Nikolai S. Rozov

Institute of Philosophy and Law, Siberian Branch of Russian Academy of Sciences, Novosibirsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2362-541X>, e-mail: nrozov@gmail.com

The work is aimed at the theoretical reconstruction of the genesis of articulate speech and main abilities of consciousness based on evolutionary regularities and socio-psychological mechanisms. The basic concepts of the conceptual apparatus of reconstruction are presented: “abilities”, “attitudes”, “interiorization”,

“interactive ritual”, “niches”, “social orders”, group and individual “concerns”, “communicative concerns”, “supporting structures”, including “magic wands” with a special potential for flexibility and multifunctionality. In ontogeny, human attitudes and abilities are formed through the mechanisms of interiorization (according to L.S. Vygotsky) and interactive ritual (according to E. Durkheim, E. Goffman, R. Collins). To reconstruct human traits folding in anthropogenesis is to represent a regular stepwise transformation of initial ingredients — features of the most ancient hominids, probably similar to features of the apes closest to Homo sapiens — chimpanzees and bonobos. Particular attention is paid to pre-rituals that form the internal and behavioral attitudes of apes, as well as their abilities for sign communication and learning new signs. It is shown what sequence of challenges and responses, new concerns and supporting structures led hominids to the formation of joint intentionality (M. Tomasello), self-domestication (D.K. Belyaev, R. Wrangham), normative rituals, the first group rules and internal normative attitudes (C. Lovejoy, D. Dor et al.). This complex phenomenon of normativity, the corresponding social orders and renewed communicative concerns became the main drivers of articulate speech development, the abilities of consciousness that are closely associated with it.

Keywords: the origin of language, cognitive evolution, articulate speech, consciousness, attitudes, abilities, social orders, normativity, rituals, joint intentionality, communicative concerns.

For citation: Rozov N.S. The Formation of Speech and Consciousness in Anthropogenesis: Evolutionary Drivers and Socio-Psychological Mechanisms. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 4, pp. 111–118. DOI: : <https://doi.org/10.17759/chp.2022180411>

Проблема «языкового Рубикона» и идеи Л.С. Выготского о генезисе речи и мышления

Происхождение членораздельной речи, языка и сознания по-прежнему входит в число «вечных проблем» философского и научного познания. Поэтому продолжается рост исследований в этой сфере [см. обзор в книге: 3]. Наиболее загадочным остается «языковой Рубикон» — прорыв от знаковой системы коммуникации животных к началу членораздельной речи, дальнейшие этапы развития которой кажутся уже не столь удивительными.

Л.С. Выготский придавал большое значение наблюдению В. Кёлера о разрыве между знаковым общением шимпанзе и их способностями к практическому мышлению. Он отмечал такой же разрыв на ранней стадии развития детей с последующим соединением. Это сходство Л.С. Выготский фиксировал в своих значимых теоретических выводах: «Антропоиды обнаруживают человекоподобный интеллект в одних отношениях (зачатки использования орудий) и человекоподобную речь — совершенно в других (фонетика речи, эмоциональная функция и зачатки социальной функции речи). Антропоиды не обнаруживают характерного для человека отношения — тесной связи между мышлением и речью. Одно и другое не является сколько-нибудь связанным у шимпанзе» [4, с. 757].

С одной стороны, эти тезисы указывают на то, что *потенциальные ингредиенты для формирования речевой коммуникации уже присутствовали у предшественников гоминид* (в эпоху разделения с антропоидами), с другой стороны, имел место весьма высокий барьер («языковой Рубикон»), который гоминиды преодолели за несколько миллионов лет, а их ближайшие родственники так и остались бессловесными.

Понятийные орудия — ключевые концепты реконструкции

Установки — регулирующие психику и поведение индивида внутренние структуры (Л. Ланге, У. Томас, Ф. Знанецкий, Дм. Узнадзе [12]).

Способности (включая свернутые, автоматизированные навыки) — операциональные свойства установок, приобретаемые повтором, практикой, тренировками. Нас будет интересовать формирование в антропогенезе способностей к артикулированию и распознаванию речи; но и развитие сознания здесь будем понимать как *наслоение особых способностей фокусировки внимания*, оперирования разного рода ментальными представлениями. Способности возникают и растут, поскольку индивиды практикуются, а значит, уже имеют установки — настрой на повторы и тренировки. Но откуда берутся сами установки?

Интерьеризация — преобразование внешних социальных взаимодействий в «высшие психологические функции» (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия), иными словами — в психические структуры, управляющие поведением, т. е. те самые установки [4; 5].

Интерактивный ритуал — это взаимодействие двух и более индивидов в ситуации «здесь и сейчас» с общим фокусом внимания, автоматическими реакциями каждого на проявления окружающих, синхронизированными действиями и психофизиологическими ритмами, общим эмоциональным возбуждением той или иной модальности; причем полноценные, успешные ритуалы приводят к формированию, укреплению социальных отношений (солидарности с соратниками, преклонения перед вождями, авторитетами, отчуждению по отношению к отвергнутым), а также чувств, убеждений относительно сакральных предметов, лиц или идей, святынь, ценностей [9; 16].

Далее для простоты будем понимать «ритуал» именно в этом широком социально-психологическом

(и микросоциологическом) смысле. Таким образом, *интериоризация* — это *стержень ритуала как своего рода «социальной машины по производству установок»*.

Установки формируются и упрочиваются в ритуалах через механизм *положительного подкрепления* [10], причем взаимодействие участников, сложные когнитивные и эмоциональные процессы в ритуалах здесь играют роль оперантных проб.

Забота — объективная потребность, или нужда, аналог *функции* в эволюционной биологии, но без жесткой привязанности к организму; скорее, это характеристика *ниши* — динамичного взаимодействия живой системы с окружением. Наряду с индивидуальными есть *групповые заботы* (ср. с «общественными потребностями»). Кроме природных (а позже — техноприродных) ниш имеют место *социальные ниши*, или *социальные порядки*, — системы типовых взаимодействий и отношений с той или иной конфигурацией позиций, соответствующих паттернов поведения, с разным доступом друг к другу, к благам, ресурсам, а в перспективе — с нормами, институтами, практиками. Обновление порядков для обеспечения одних вызовов и забот (обычно базовых — в сферах пропитания, безопасности, статуса-престижа, сексуальности, родительства) поставляют индивидам и группам новые вызовы и заботы (надстроечные — прежде всего, в сферах социальных отношений, коммуникаций и в технологиях).

Заботы первоначально выражаются через *вызовы-угрозы* и *вызовы-возможности*, а *перспективными ответами* становятся поведенческие стратегии, практики, ведущие к формированию *обеспечивающих структур* [24].

Такие *структуры* (адаптации в широком смысле и сопряженные с ними элементы, ограничения, связи, процессы) бывают очень разной природы: орган, свойство органа (например, мозг, гортани), врожденные задатки (в том числе к освоению речи) и генные механизмы их формирования. Структурами обеспечения групповых и индивидуальных забот считаются установка и соответствующий тип поведения, социальная практика, социальный институт, элемент, правило или конструкция языка, способность сознания.

Некоторые гибкие структуры с особенно большим потенциалом модификаций и полифункциональности назовем *волшебными палочками*. Умелая рука, мозг, гортань, орудия, ритуалы, установки, знаки и значения, способности ими пользоваться, транслируемые в поколениях образцы — все это попадает в данный класс структур. В преистории и истории развертывались такие крупнейшие *волшебные палочки*, как язык, сознание, технологии, межпоколенная трансляция, мифологии, мышление, познание, искусство.

Для реконструкции промежуточных этапов эволюции следует также учесть, что ни одна структура не может возникнуть «из ничего»: всегда есть некие исходные *ингредиенты*, совмещение и модификация которых составляют складывание структуры.

Итак, способности (в том числе способности речи и сознания) формируются вместе с установками, которые через *интериоризацию* и ритуалы складываются как структуры, обеспечивающие заботы. Последние образуются охватывающими (техно) природными нишами и социальными порядками,

которые сами являются структурами обеспечения забот выживания в этих нишах. В начале причинной цепочки происходит обновление, в том числе «конструирование» ниш и порядков [20].

Обучение детей и социальный контроль речевой «правильности»

Благодаря работам Л.С. Выготского и Ж. Пиаже стало понятно, какую исключительную роль в когнитивном развитии ребенка играет его взаимодействие со взрослыми. Передача образцов от взрослых детям была и остается основой культурной трансляции. Образцы здесь постепенно освобождаются от необязательных поведенческих «добавок», присущих конкретному поколению.

Отметим присутствие всех компонентов *интерактивного ритуала* в каждом взаимодействии между взрослым и осваивающим язык ребенком: общий фокус внимания (на том, что делает и произносит ребенок), эмоция солидарности, явные выражения поддержки со стороны старших, одобрения при правильном произнесении, моментальные поправки при ошибке, попытки ребенка исправить артикуляцию и вновь положительное подкрепление при успехе. Связи солидарности и радость включения в ритуалы общего успеха взаимопонимания были и остаются могучим мотивом освоения новой для ребенка знаковой системы, а вместе с ней и всего комплекса поведенческих норм.

Предсознание животных и особенности поведения антропоидов

Не приходится сомневаться, что животные с острыми глазами, чуткими ушами и носами воспринимают окружающий мир, вполне адекватно ведут себя в отношении разных предметов соответственно их «значениям». Более того, у наиболее развитых животных есть способность удерживать «значения» исчезнувших из поля зрения предметов. Поле чувственного (зрительного, слухового и обонятельного) внимания животных по праву может считаться эволюционной ступенью *предсознания*, или нулевой ступенью развития сознания.

Есть важные черты психики, поведения антропоидов, особенно шимпанзе и бонобо, вероятно, сходные с теми чертами древнейших гоминид, которые стали ингредиентами будущих сапиентных (характерных для человека) структур. Наряду со сложной системой знаковой коммуникации, эмоциональными предриitualами, о которых далее будет сказано, следует указать на склонность и высокую способность антропоидов к имитации действий, хорошую дрессируемость и обучаемость, в том числе в освоении новых действий и знаков, развитое практическое мышление [4; 5].

Предриitualы в животном мире

Наиболее яркие аналоги ритуальных действий у приматов и других высших млекопитающих, живу-

щих группами — это схватки самцов (демонстративные или кровавые, в том числе среди антропоидов), результатом которых становится «впечатывание» в психику победителя и проигравшего соответствующих структур — *установок*, которые будут определять их поведение до новой схватки соперников [6].

Так в группе устанавливаются иерархические отношения доминирования с утверждением приоритетного доступа к добыче и самкам, к охоте на территории. Когда ослабевший глава группы проигрывает бой усилившемуся сопернику, у обоих складываются регулирующие дальнейшее поведение психические структуры, которые можно выразить примерно так: «теперь я — побежденный, здесь все уже не мое и придется уходить» или «теперь я — главный, вся эта территория и все самки мои, никого сюда не пущу».

Другими примерами предритуалов являются установление и поддержание отношений приятия, дружества («солидарности»), полового партнерства, родительства через груминг, прикосновения, обмен определенными звуками [6]. «Брачные игры», «ухаживание» среди млекопитающих и птиц при образовании пар играют ту же роль, поскольку дальнейшее партнерское и родительское поведение (пусть преимущественно инстинктивное) уже направлено на партнера, что закрепляется как раз в предритуалах.

У антропоидов положительное подкрепление не ограничивается лакомством, как у дрессируемых животных, или сиюминутным доступом к самке за победу в схватке с соперником в период гона у многих травоядных. Важными мотиваторами для шимпанзе, бонобо и весьма значимыми для нас являются чувства, эмоции, причем обычно связанные с уровнем социального, группового членства, отношением со стороны значимых окружающих.

«Язык» животных — часть «эпизодического разума»

Многие социальные животные, в том числе антропоиды, вполне эффективно общаются между собой посредством дифференцированных звуковых сигналов, так называемого «языка животных», или «коммуникативной системы животных» [13]. Простые смыслы сигналов (появление опасного хищника, угроза, согласие подчиняться, приглашение играть, дружить, стать половым партнером и т. д.) передаются простыми звуками.

Язык тех обезьян, для жизни которых важно *разное* групповое поведение, адекватное *разным* внешним угрозам или *разным* ситуациям внутри их групп, оказывается довольно сложным — со многими дифференцированными и легко распознаваемыми ими звуками. Этот вывод получил солидное эмпирическое обоснование благодаря технике с магнитофонным воспроизведением разных звуков и последующей видеозаписью поведения обезьян. Таков «эпизодический разум», по М. Дональду [17].

Следует полагать, что у нашего общего предка с антропоидами был примерно такой же уровень развития знаковой системы, иначе пришлось бы считать

способы общения шимпанзе и бонобо изрядно деградировавшими, для чего нет никаких оснований.

Способности к обучению новым знакам

Анатомия гортани антропоидов накладывает сильные ограничения на способность производить четко различающиеся, распознаваемые другими звуки и слитные сочетания звуков (слова). Бонобо обучаются пользоваться графемами (табличками со значениями предметов и действий). Наиболее талантливый и знаменитый из них Канзи выучил несколько сотен таких табличек, общаясь с экспериментаторами нажатием клавиш, после чего таблички возникали на экране [21].

Канзи всюду использовал сочетания этих «слов» — *прогофразы*, выставляя без особого порядка выученные таблички (как правило, обозначающие что-то вкусное, а также «дай» и «хочу есть»). М. Дональд справедливо заметил, что такие успехи являются результатом не только и не столько врожденных биологических способностей самих обезьян, сколько извне привнесенной им экспериментаторами культурой табличек, значений и попыток наладить человеческую коммуникацию [17, р. 29].

Различия в структуре внимания и ритуальном поведении

Любопытную особенность выявил М. Томаселло: обезьяны никогда не указывают друг другу на что-либо, в том числе значимое (например, лакомство или игрушку). Своим поведением они обычно привлекают внимание к себе, иногда показывают движениями, что собираются делать [25, р. 129]. Собаки могут лаем или движением головы указывать людям, где что-то находится (например, подбитая утка). Эта способность, вероятно, обусловлена длительной эволюцией собак в человеческом культурном пространстве. Однако собаки не указывают на объект другим собакам, не удерживают на нем совместное внимание в течение длительного времени. Специально обученные шимпанзе могут указывать экспериментатору на лакомство, чтобы его получить, но нет никаких свидетельств, чтобы они делали что-то подобное в естественной обстановке.

Способность людей указывать и понимать указания, адекватно реагировать на них является одной из специфических черт нашего вида. Дети даже до освоения речи, в 12–14 месяцев, уже вполне уверенно реагируют на указания и способны сами произвольно указывать. Казалось бы, — малая деталь. Однако в основе полноценных человеческих интерактивных ритуалов лежит именно наша *способность совместно фокусировать внимание на одном и том же объекте*, поэтому данная «деталь» оказывается весьма значимой.

Именно в связи с отсутствием четких указательных жестов у животных нет и полноценной совместной интенциональности, когда внимание сфокусировано не на них самих, не на ситуации их взаимодействия, не на практической цели (как при охоте), а на предмете

общего интереса и их взаимной коммуникации [11; 14; 25]. Соответственно, в предригудалах животных *нет отдельных символов с автономией значений от конкретной эмоциональной ситуации, нет способности к долгому удержанию совместного фокуса внимания на объекте, нет общей, разделяемой субъективной реальности* (по крайней мере, о ней нельзя судить).

Спуск гоминид на землю и переход доминирования к эгалитарным коалициям

При спуске на землю ранние гоминиды попали в высококонкурентную нишу собирателей и, увы, низших падальщиков, с необходимостью держаться вместе для защиты от грозных хищников, а также издали приносить пищу женщинам, оставшимся с детьми на стоянке [2; 22].

По известным морфологическим признакам происходило *самоодомашнивание*: пропали большие челюсти, уменьшались черепные гребни и валики, уменьшался половой диморфизм — различие в размерах и силе между самцами и самками. Резонно считать, что этот процесс включал не только анатомические, но и существенные социальные, когнитивные трансформации в сторону равенства и внутригрупповой солидарности [1; 7; 26].

Есть несколько объяснений эгалитаризации, которые не противоречат, а дополняют друг друга: дистантное групповое насилие (забрасывание камнями), появление летального оружия (рубил), коалиции матерей против агрессоров для защиты детей и себя от насилия, отрицательный половой отбор агрессивных альфа-самцов.

Гоминиды отгоняли конкурентов-падальщиков от добычи камнями [2], но было необходимо также отгонять хищников от стоянки, оберегая малых детей, поэтому самки умели кидаться камнями не хуже самцов. Они же наименее терпимо относились к междуособным стычкам и дракам, поскольку самцы-победители становились угрозой для детей побежденных, а самкам грозили сексуальным насилием [7; 19; 23].

Версия группового забрасывания камнями сильнейших противников [15] здесь дополняется вполне правдоподобным альянсом между матерями и группой относительно слабых самцов, которые вместе противостояли крупным, зубастым забиякам и насильникам.

Простейшие рубила, которым пользовались для разделки туш, были новым оружием, которым можно было не только сильно травмировать, но и убить. Поскольку среди высших млекопитающих чаще вместо драк происходит демонстрация угроз (кто кого испугается), без реальной драки одиночные агрессоры чаще уступали коалиции более слабых самцов, тем более поддержанных самками.

Наконец, даже при отсутствии уверенных побед в стычках, самки, находившиеся в альянсе против агрессивных самцов, всеми силами избегали спаривания с ними. Не исключено, что именно последний фактор *отрицательного полового отбора* стал самым эффективным для самоодомашнивания гоминид, как в морфологии (грацилизация), так и в поведенческих задатках

(ориентация на групповое членство и солидарность, а не на личное доминирование через насилие и устрашение).

В жизни групп главным итогом этих процессов, занявших весьма долгий период (примерно от 87 до 2,51,5 млн лет назад) стал переход доминирования от агрессивных альфа-самцов к солидарным и относительно эгалитарным коалициям. Верховенствовали в них самцы (как в большинстве известных групп охотников-собирателей) или самки (как в группах бонобо), это уже не столь важно.

Уровень ультра-микро: от самодрессуры к нормативным ритуалам

От миллионов лет перейдем к минутам и секундам — главным социальным действиям в ситуациях «здесь и сейчас», формировавшим психику и поведение участников. Гоминиды уж точно были не менее сензитивны и сообразительны, чем обезьяны, поэтому научились адекватно реагировать на настрой соплеменников. Члены доминирующей коалиции, а затем и остальные члены группы, в ответ на неподобающее поведение дружно выражали общую эмоцию неодобрения мимикой, позами, определенными звуковыми сигналами, подкрепленными угрозой группового наказания. Солидарное и полезное для группы поведение (щедрость в дележе, защита слабых, обустройство стоянки, изготовление удобного орудия), напротив, поощрялось, но также дружно и с особой вокализацией.

Уже в этих действиях стала формироваться *совместная интенциональность* — групповое когнитивное приобщение к ситуации, чьему-то поведению с удержанием общего фокуса внимания и переживанием общей эмоции [14; 25, р. 305]. Происходившее правильное всего квалифицировать как *самодрессуру*. Действительно, группа систематически порицала, высмеивала допускаявших насилие, грубость, жадность, трусость и выражала одобрение умелым, удачливым, щедрым, готовым помочь соплеменникам.

Групповой контроль со временем стал обеспечиваться мягкими, но отлично распознаваемыми знаками одобрения (улыбки, похлопывания) и неодобрения (насмешки, сердитое лицо, презрительные взгляды), которые до сих пор используются во всех человеческих сообществах.

Звуковые сигналы при этом отнюдь не исчезли. Дружный громкий ор, ранее применявшийся, чтобы напугать нарушителя, переставал быть необходимым. Негромкий, но четко различимый сигнал, произнесенный лишь одним членом доминирующей коалиции, сопровождаемый соответствующими интонацией и мимикой, был уже вполне достаточен.

Сдвиг регулятивной инстанции от другого лица к знаку

Исключительно важно, что со временем *стандартные звуковые сигналы, означавшие неодобрение или одо-*

брение, через интериоризацию получали свою регулирующую индивидуальное поведение силу. Сам механизм интериоризации уже присутствует в предригудалах животных: после схватки у проигравшего формируется установка подчиненности, а у победителя — установка доминирования (см. выше). При этом в психике животного «отпечатывается» вся эмоциональная ситуация со страхом перед одержавшим верх или торжеством в отношении поверженного противника. Здесь была интериоризована вся ситуация с эмоцией.

Теперь рассмотрим, что происходит в процессе дрессировки. Хорошо выученная собака «понимает» команды «лежать!», «сидеть!», «голос!», «можно!», «фу!», «рядом!» и т. д., подчиняется им, даже если кто-то другой (в чем-то сходный с хозяином) произносит эти слова с властной интонацией. Здесь нет интериоризации, поскольку для «правильного» поведения все еще требуется социальное взаимодействие. Распознавание и выполнение множества команд собакой или цирковым животным можно традиционно описать в терминах условных рефлексов, по И. Павлову, или в терминах оперантного обусловливания, по Б. Скиннеру [10], но можно и как сформированную установку, по Дм. Узнадзе [12], — настрой и способность отвечать выученным действием на четко произнесенные человеком слова.

Понятие «самодрессура» здесь значимо, поскольку каждый гоминид как объект «дрессировки» в той или иной мере был и ее субъектом, ведь он учился, был способен не только распознавать, но и произносить те же звуковые сигналы, означавшие групповое одобрение или неодобрение чьим-то действиям или вообще происходившему.

Представим три ступени самодрессуры гоминид почти в точном соответствии с этапами формирования психических структур, по Л. С. Выготскому [4]:

1) повторявшиеся ситуации с дружным выражением группового одобрения или неодобрения чьего-либо действия, что сопровождалось определенным, хорошо распознаваемым звуковым сигналом;

2) участник, находящийся в одиночестве и желающий сделать что-то неодобряемое (например, съесть добытую еду вместо того, чтобы отнести ее на стоянку и поделиться), сам громко произносит четкие звуки неодобрения, воображая недовольство соплеменников, и отказывается от нарушения; либо, наоборот, он не хочет делать что-то одобряемое (идти за добычей в опасное место, пересекать холодную реку, делиться добытой едой), но громко произносит ободряющие сигналы и превозмогает себя;

3) то же самое, что в п. 2, но звуки уже произносятся «про себя», т. е. установка интериоризирована и скреплена со знаком.

Итак, широко распространенная способность животных формировать предустановки в предригудалах без интериоризации здесь соединилась со способностью, благодаря самодрессуре, интериоризировать звуковые сигналы и подчиняться им. Приверженцы психоанализа имеют полное право усмотреть здесь рождение инстанции «Сверх-Я».

Рассмотрим отличие новых моральных чувств — стыда и гордости — от сходных с ними по внешнему

выражению эмоций животных. По своим зримым признакам (потупившийся взгляд, опущенные голова и плечи, сторбленность) стыд действительно родствен более древнему переживанию подчиненности, подавленности. Однако *стыд* является более сложным, надстроечным чувством, поскольку включает признание не только своего провала и слабости, но также определенного нарушения правила. Главным становится не страх перед наказанием, а переживание неправомерности своего поведения.

Гордость, сходным образом выражаемая людьми, антропоидами и, вероятно, древними гоминидами (прямая поза, поднятая голова, расправленные плечи, прямой взгляд, горящие глаза), означает у людей не только и не столько победу в схватке и силовое преимущество, сколько ту самую «моральную силу», по Э. Дюркгейму, — чувство правомерности своего поведения, оправданность своего высокого социального членства в группе — престижа [18, p. 176].

Нормативность и новые коммуникативные заботы

С появлением нормативности базовые сферы и типы забот — безопасность, пропитание, престиж, сексуальность, родительство — остались, но социальные условия, допустимые пути достижения соответствующих интересов, целей неуклонно затруднялись и усложнялись. Это и вынуждало гоминид к поиску новых ответов, причем в той же избранной «колее» координации действий через общение [8].

Нормативность стала волшебной палочкой, породившей новые правила и отношения, а значит, новые социальные порядки. В этой новой среде критичным для обеспечения индивидуальных и групповых забот стало сообщение и распознавание все большего количества знаков. Чем больше появлялось сигналов, тем сильнее стали требоваться критерии их различения и распознавания [8, с. 24]. Это достигалось различением слогов, потом фонем, благодаря чему синкретичные сигналы превратились в протослова (пока еще привязанные к ситуациям). Различение слогов, фонем, протослов и их значений стало лексической волшебной палочкой — механизмом порождения множества протослов.

Так появилась *предречь* — стадия эволюции языка между коммуникативной системой животных (а также младенческого гуления в онтогенезе) и *протоязыком* (со сложившимся фонетическим строем, упорядочением автономных от ситуации и семантически связанных между собой слов).

Для предречи характерны зачаточные различия протослогов (ранняя предречь) и различия слогов с основными фонемами (поздняя предречь), использование протослов (с ситуативными, не связанными между собой значениями) и реактивных протопhrаз (произносимого в ответ на ситуацию набора протослов без значащего порядка).

Установки нормативности, способности выполнять и контролировать выполнение правил послужили

ли основой для *артикуляционной стандартизации*, без которой невозможно распознавание произнесенных сочетаний звуков.

При отсутствии подавляющих силой альфа-самцов появилась возобновлявшаяся необходимость согласовывать предложения для принятия решений. Появилась совершенно новая коммуникативная забота *убеждения*, предполагающая *взаимопонимание*, а здесь уже только мимикой и жестами нельзя было обойтись [8, с. 23].

Борьба за доминирование через устрашение насильем сменилась *конкуренцией за лидерство и престиж через мобилизацию поддержки* на основе правильности поведения.

Кажущийся нам «естественным» *порядок очередности выступлений*, когда один говорит, а остальные молчат, является особой нормой, которая была выработана и закреплена, вероятно, переносом правила строгой очередности доступа к пище при совместных трапезах.

Запрет на сексуальное насилие привел к росту значимости *ухаживания и заигрывания*, которые стали осуществляться также через звуковую коммуникацию.

В числе первых способностей сознания, сопряженных с ростом языковой сложности, были:

- способность совместно *фокусировать внимание* на эмоционально значимых неодобряемых или одобряемых группах *действиях соплеменников* в наличной ситуации (изначально — в нормативных ритуалах);

- способность выделять, различать *отношения принадлежности*, следовать соответствующим правилам доступа, как к благам и ресурсам (вкусной еде, орудиям, местам), так и к соплеменникам (особенно в сексуальной сфере);

- способность *выделять* более сложные и *разнообразные правила, распознавать чужие и свои действия, подпадающие под них*; испытывать стыд, гордость, гнев, уважение при сопоставлении действий с нормами, моральными установками;

- способность *фиксировать внимание* на «завтра» и «вчера», а затем удерживать внимание на сменяющихся днях, ориентироваться в них (вероятно, в связи с необходимостью поддерживать огонь, заготавливать топливо).

Реконструкция этих сложных процессов в связи с обновлением техноприродных ниш, социальных порядков, коммуникативных забот требует отдельного изложения.

Литература

1. Беляев Д.К. О некоторых факторах эволюции гоминид // Вопросы философии. 1981. № 8. С. 69—77.
2. Бикертон Д. Язык Адама: как люди создали язык, как язык создал людей. М.: Языки славянской культуры, 2012. 336 с.
3. Бурлак С.А. Происхождение языка. Факты, исследования, гипотезы. М.: Альпина Диджитал, 2019. 292 с.
4. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
5. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.
6. Гудолл Дж. Шимпанзе в природе: поведение. М.: Мир, 1992. 670 с.
7. Даймонд Дж. Третий шимпанзе. Эволюция и перспективы человеческого животного. М.: АСТ, 2013. 480 с.
8. Маланов С.В. О культурно-исторических источниках зарождения целеполагания в составе произвольно-преднамеренной и волевой регуляции // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 2. С. 22—31. DOI: 10.17759/chp.2019150203. DOI:10.17759/chp.2019150203
9. Розов Н.С. Ритуалы, институты и ресурсы: социальные основы трансформации менталитета // Ценности и смыслы. 2010. 1(18). С. 50—67.
10. Скиннер Б.Ф. Оперантное поведение // История зарубежной психологии. Тексты / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. М.: МГУ, 1986. С. 60—95.
11. Томаселло М. Истоки человеческого общения. М.: Языки славянских культур, 2011. 328 с.
12. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М.: Наука, 1966. 451 с.
13. Фитч У.Т. Эволюция языка. М.: Языки славянских культур, 2013. 768 с.
14. Холмогорова А.Б., Клименкова Е.Н. Способность к эмпатии в контексте проблемы субъектности // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Том 25. № 2. С. 75—93. DOI:10.17759/cpr.2017250205

References

1. Belyaev D.K. O nekotorykh faktorakh evoliutsii gominid [On Some Factors of Hominids' Evolution], *Voprosy filosofii = Studies in Philosophy*, 1981, no. 8, pp. 69—77. (In Russ.).
2. Bickerton D. Yazyk Adama: kak lyudi sozdali yazyk, kak yazyk sozdal lyudey [Adam's tongue. How humans made language, how language made humans]. Moscow: Yazyki slavianskih kul'tur, 2012. 336 p. (In Russ.).
3. Burlak S.A. Proishozhdenie yazyka. Fakti, issledovaniya, gipotezi [The origin of language. Facts, research, hypotheses]. Moscow: Alpina Digital, 2019. 292 p. (In Russ.).
4. Vygotsky L.S. Psihologiya razvitiya cheloveka [Psychology of human development]. Moscow: Smysl; Eksmo, 2005. 1136 pp. (In Russ.).
5. Vygotsky L.S., Luria A.R. Etyudi po istorii povedeniya: Obezyana. Primitiv. Rebenok [Studies on the history of behavior: Monkey. Primitive. Child]. Moscow: Pedagogika, 1993. 224 p. (In Russ.).
6. Goodall J. Shimpanze v prirode: povedeniye [Chimpanzees in Nature: Behavior]. Moscow: Mir, 1992. 670 p. (In Russ.).
7. Diamond J. Tretiy chimpanzee. Evolyuciya i perspektivi chelovecheskogo zhivotnogo [The Third Chimpanzee. The Evolution and Future of the Human Animal]. Moscow: AST, 2013. 480 p. (In Russ.).
8. Malanov S.V. O kulturno-istoricheskikh istochnikah zarozhdeniya celepolaganiya v sostave proizvolno-prednamerennoy i volevoy regulyacii [On the Cultural-Historical Origins of Goal-Setting Within Voluntary and Volitional Regulation]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 2, pp. 22—31. DOI: 10.17759/chp.2019150203. (In Russ.).
9. Rozov N.S. Ritualy, instituti i resursy: socialnie osnovi transformacii mentaliteta [Rituals, institutions and resources: social foundations of the mentality transformation]. *Cennosti i smisli = Values and Meanings*, 2010, no. 1(18), pp. 50—67. (In Russ.).
10. Skinner B.F. Operantnoe povedenie [The Operant Behavior]. In Gal'perin P.Ya. (eds.), *Istoriya zarubezhnoy*

15. Bingham P. On the Evolution of Language: Implications of A New and General Theory of Human Origins, Properties, and History // *The Evolution of Human Language: Biolinguistic Perspectives* / R.K. Larson, V. Déprez, H. Yamakido (eds). Cambridge Univ. Press, 2010. P. 211–224. DOI:10.1017/CBO9780511817755.016
16. Collins R. *Interaction Ritual Chains*. Princeton Univ. Press, 2004. 439 p. DOI:10.1515/9781400851744
17. Donald M. The Central Role of Culture in Cognitive Evolution: A Reflection on the Myth of the 'Isolated Mind' // *Culture, Thought and Development* / L. Nucci, G. Saxe, E. Turiel (eds.). Psychology Press, 2000. P. 19–38.
18. Fessler D.M.T. From Appeasement to Conformity: Evolutionary and Cultural Perspectives on Shame, Competition, and Cooperation // *The Self-Conscious Emotions: Theory and Research* / J.L. Tracy, R.W. Robins, J.P. Tangney (eds.). New York: Guilford Press, 2007. P. 174–193.
19. Hrdy S.B. *Mother Nature: A History of Mothers, Infants and Natural Selection*. Boston: Pantheon Books, 1999. 752 p.
20. Laland K.N. *Darwin's Unfinished Symphony. How Culture Made the Human Mind*. Princeton Univ. Press, 2017. 450 p. DOI:10.1515/9781400884872
21. Lloyd E.A. Kanzi, Evolution, and Language // *Biology and Philosophy*. 2004. № 19. P. 577–588. DOI:10.1007/sBIPH-004-0525-3
22. Lovejoy C.O. Reexamining Human Origins in Light of *Ardipithecus ramidus* // *Science*. 2009. Vol. 326. Iss. 5949. P. 74–74e8. DOI:10.1126/science.1175834
23. Power C. The Evolution of Ritual as a Process of Sexual Selection // *The Social Origins of Language* / D. Dor, Chr. Knight, J. Lewis (eds.). Oxford Univ. Press, 2014. P. 196–207. DOI:10.1093/acprof:oso/9780199665327.003.0015
24. Stinchcombe A. *Constructing Social Theories*. Chicago & London: Univ. of Chicago Press, 1987. 303 p.
25. Tomasello M. *Becoming human a theory of ontogeny*. The Belknap Press of Harvard Univ. Press, 2019. 379 p. DOI:10.4159/9780674988651
26. Wrangham R. *The Goodness Paradox: The Strange Relationship Between Virtue and Violence in Human Evolution*. Pantheon, 2019. 400 p.
- psihologii. Teksti* [History of foreign psychology]. Moscow: Moscow State Univ., 1986, pp. 60–95. (In Russ.).
11. Tomasello M. *Istoki chelovecheskogo obscheniya* [Origins of human communication]. Moscow: Yazyki slavianskih kul'tur, 2011. 328 pp. (In Russ.).
12. Uznadze D.N. *Psichologicheskie issledovaniya*. [Psychological research]. Moscow: Nauka, 1966. 451 p. (In Russ.).
13. Fitch W.T. *Evoljutsiya yazyka* [Evolution of Language]. Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2013. 768 p. (In Russ.).
14. Kholmogorova A.B., Klimenkova E.N. *Sposobnost k empativ kontekste problemisub'ektnosti* [Empathic Ability In The Context Of The Subjectivity Problem]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2017. Vol. 25, no. 2, pp. 75–93. DOI: 10.17759/cpp.2017250205. (In Russ.).
15. Bingham P. On the Evolution of Language: Implications of A New and General Theory of Human Origins, Properties, and History. In Larson R.K. (eds.), *The Evolution of Human Language: Biolinguistic Perspectives*. Cambridge Univ. Press, 2010, pp. 211–224. DOI:10.1017/CBO9780511817755.016
16. Collins R. *Interaction Ritual Chains*. Princeton Univ. Press, 2004. 439 p. DOI:10.1515/9781400851744
17. Donald M. The Central Role of Culture in Cognitive Evolution: A Reflection on the Myth of the 'Isolated Mind'. In Nucci L. (eds.), *Culture, Thought and Development*. Psychology Press, 2000, pp. 19–38.
18. Fessler D.M.T. From Appeasement to Conformity: Evolutionary and Cultural Perspectives on Shame, Competition, and Cooperation. In Tracy J.L. (eds.), *The Self-Conscious Emotions: Theory and Research*. New York: Guilford Press, 2007, pp. 174–193.
19. Hrdy S.B. *Mother Nature: A History of Mothers, Infants and Natural Selection*. Boston: Pantheon Books, 1999. 752 p.
20. Laland K.N. *Darwin's Unfinished Symphony. How Culture Made the Human Mind*. Princeton Univ. Press, 2017. 450 p. DOI:10.1515/9781400884872
21. Lloyd E.A. Kanzi, Evolution, and Language. *Biology and Philosophy*, 2004, no. 19, pp. 577–588. DOI:10.1007/sBIPH-004-0525-3
22. Lovejoy C.O. Reexamining Human Origins in Light of *Ardipithecus ramidus*. *Science*, 2009. Vol. 326, issue 5949, pp. 74–74e8. DOI:10.1126/science.1175834
23. Power C. The Evolution of Ritual as a Process of Sexual Selection. In Dor D. (eds.), *The Social Origins of Language*. Oxford Univ. Press, 2014, pp. 196–207. DOI:10.1093/acprof:oso/9780199665327.003.0015
24. Stinchcombe A. *Constructing Social Theories*. Univ. of Chicago Press, 1987. 303 p.
25. Tomasello M. *Becoming human a theory of ontogeny*. The Belknap Press of Harvard Univ. Press, 2019. 379 p. DOI:10.4159/9780674988651
26. Wrangham R. *The Goodness Paradox: The Strange Relationship Between Virtue and Violence in Human Evolution*. Pantheon, 2019. 400 p.

Информация об авторах

Розов Николай Сергеевич, доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник, Институт философии и права Сибирского отделения РАН (ИФПР СО РАН), г. Новосибирск, Российская Федерация; профессор кафедры международных отношений и регионоведения, Новосибирский государственный технический университет (ФГБОУ ВО «НГТУ»). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2362-541X>, e-mail: nrozov@gmail.com

Information about the authors

Nikolai S. Rozov, Dr. Sc. in Philosophy, Professor, Chief Researcher, Institute of Philosophy and Law, Siberian Branch of Russian Academy of Sciences, Professor, Department of International Relations and Regional Studies, Novosibirsk State Technical University (NSTU). Novosibirsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2362-541X>, e-mail: nrozov@gmail.com

Получена 18.08.2021

Принята в печать 08.12.2022

Received 18.08.2021

Accepted 08.12.2022