

СОДЕРЖАНИЕ

Зинченко Ю.П., Собкин В.С.

Л.С. Выготский: история будущего 11

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Базаров Т.Ю., Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А.

Культурно-историческая теория и социальная психология:
переключки идей 24

Веракса Н.Е.

Диалектический анализ как метод исследования в работах
Л.С. Выготского 43

Карабанова О.А.

Переживание и «идеальная форма» в структуре социальной
ситуации развития 69

Субботский Е.В.

Натуральные психические функции как источник живого
сознания 87

Тунес Э., Престес З.Р.

«Мосты или стены»: к вопросу о переводе на иностранные языки
понятий культурно-исторической теории 110

Цукерман Г.А., Обухова О.Л.

Обучение, которое ведет за собой развитие субъектности 129

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Бухаленкова Д.А., Веракса А.Н., Гусева У.Д., Ощепкова Е.С.

Взаимосвязь объема словарного запаса и понимания эмоций
у детей в возрасте 5–7 лет 150

Луценко А.М., Спиваковская А.С.

Переживание «семейной боли» в контексте
культурно-исторического подхода Л.С. Выготского 177

Собкин В.С., Лыкова Т.А.

«К вопросу о психологии творчества актера» Л.С. Выготского:
о соотношении своеобразия личностных характеристик
и профессиональной деятельности 194

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Вересов Н.Н.

История развития культурно-исторической теории
и ее современное восприятие: ответы на вопросы и вопросы
к ответам 223

Марцинковская Т.Д.

Время в творчестве Л.С. Выготского 256

Савченко Н.Л., Сиян М.В.

Лев Выготский: письма к Эмме 270

Собкин В.С.

Заметки по поводу «Психологии искусства» Льва Выготского:
метаморфозы, ее оценки отечественными психологами 297

ДИСКУССИИ, РАЗМЫШЛЕНИЯ

Кравцов Г.Г., Кравцов О.Г.

О классичности «неклассической» психологии 333

CONTENT

Zinchenko Yu.P., Sobkin V.S. L.S. Vygotsky: history of the future	11
<i>THEORETICAL STUDIES</i>	
Bazarov T.Y., Belinskaya E.P., Tikhomandritskaya O.A. Cultural-historical theory and social psychology: a nexus of ideas	24
Veraksa N.E. Dialectical analysis as a research method in the works of L.S. Vygotsky	43
Karabanova O.A. Experience and “ideal form” within the social situation of development	69
Subbotsky E.V. Natural psychological functions as a source of living consciousness	87
Tunes E., Prestes Z. Bridges or walls: remarks on translating the concepts of cultural-historical theory	110
Zuckerman G.A., Obukhova O.L. Learning that leads to development of students as subjects of their own learning	129
<i>EMPIRICAL STUDIES</i>	
Bukhalenkova D.A., Veraksa A.N, Guseva U.D., Oshchepkova E.S. The relationship between vocabulary size and emotion understanding in children aged 5–7 years	150
Lutsenko A.M., Spivakovskaya A.S. “Family Pain” in the context of the cultural-historical approach of L.S. Vygotsky	177
Sobkin V.S., Lykova T.A “On the question of the psychology of the actor’s creativity” by L.S. Vygotsky: the correlation of the originality of personal characteristics and professional activity	194

HISTORY OF PSYCHOLOGY

Veresov N.N.

The history of development of the cultural-historical theory and its contemporary perceptions: answering questions and questioning answers 223

Martsinkovskaya T.D.

Time in L.S. Vygotsky's creation 256

Savchenko N.L., Siyan M.V

Lev Vygotsky: letters to Emma 270

Sobkin V.S.

Notes on the “Psychology of Art” by Lev Vygotskiy: metamorphosis and evaluation by Russian psychologists 297

DISCUSSIONS AND REFLECTIONS

Kravtsov G.G., Kravtsov O.G.

On the classicism of “non-classical” psychology 333

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-24-37>
УДК/UDC 159.99

Л.С. Выготский: история будущего

Ю.П. Зинченко^{1,2}, В.С. Собкин² ✉

¹Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

²Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ sobkin@mail.ru

Резюме

Актуальность. Вступительная статья отражает основную концепцию выпуска журнала, приуроченного к 90-летию со дня смерти Л.С. Выготского — выдающегося отечественного ученого, работы которого оказали заметное влияние на становление мировой психологии и педагогики.

Цель. Показать актуальность принципов культурно-исторического подхода Л.С. Выготского на современном этапе развития психологической и педагогической науки и практики.

Результаты. В статье раскрыто содержание публикаций выпуска журнала, посвященных источникам возникновения научной школы Выготского, его биографии, эмпирическим и теоретико-методологическим исследованиям, выполненным в русле культурно-исторического подхода, а также отображен неоценимый вклад Выготского в развитие образования и науки в России и за рубежом.

Выводы. В представленных статьях номера обсуждаются основополагающие принципы и постулаты культурно-исторического подхода, намечаются пути исследовательской конкретизации идеи системного и смыслового строения сознания. Особенно отмечается значительный вклад факультета психологии МГУ в развитие исследований в области культурно-исторической психологии, широкое представление их результатов научной общественности и внедрение в педагогическую практику.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, Л.С. Выготский, факультет психологии МГУ, история психологии, междисциплинарные исследования, теоретические исследования, эмпирические исследования

Для цитирования: Зинченко, Ю.П., Собкин, В.С. (2024). Л.С. Выготский: история будущего. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(4), 11–23. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-37>

L.S. Vygotsky: History of the Future

Yuri P. Zinchenko^{1, 2}, Vladimir S. Sobkin² ✉

¹ Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

² Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ sobkin@mail.ru

Abstract

Background. The editorial article reflects the main concept of the issue of the journal, dedicated to the 90th anniversary of the death of L.S. Vygotsky - an outstanding Russian scientist, whose works had a noticeable influence on the development of psychology and pedagogy in the world.

Objectives. The goal is to demonstrate the relevance of the principles of the cultural-historical approach of L.S. Vygotsky at the current stage of development in psychological and pedagogical science and practice.

Results. The article reveals the content of the publications of the journal issue devoted to the sources of the emergence of Vygotsky's scientific school, his biography, empirical and theoretical and methodological research carried out in line with the cultural-historical approach. It also displays Vygotsky's invaluable contribution to the development of education and science in Russia and abroad.

Conclusion. The articles presented in this issue discuss the fundamental principles and postulates of the cultural-historical approach, as well as outline ways of research concretization of the idea of the systemic and semantic structure of consciousness. The significant contribution of the Faculty of Psychology of Moscow State University to the development of research in the field of cultural-historical psychology is especially noted. The wide presentation of the results to the scientific community and their introduction into pedagogical practice are highlighted.

Keywords: cultural-historical psychology, L.S. Vygotsky, Faculty of Psychology, Moscow State University, history of psychology, interdisciplinary research, theoretical research, empirical research

For citation: Zinchenko, Yu.P., Sobkin, V.S. (2024). L.S. Vygotsky: history of the future. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(4), 11–23. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-37>

В год, предшествующий 270-летию МГУ имени М.В. Ломоносова, факультет психологии Московского университета обращается к фигуре Л.С. Выготского, чтобы напомнить о его беспрецедентной роли в развитии психологической науки в мире. Мемориальный выпуск этого номера журнала «Вестник Московского университета. Серия 14. Психология» подготовлен к 90-летию со дня смерти крупнейшего психолога XX в. Льва Семеновича Выготского (1896–1934). Не дожив до сорокалетнего возраста, он оставил после себя замечательные работы в самых разных областях психологии, которые по научной глубине и дерзости мысли намного опередили свое время. Они актуальны и сегодня, спустя почти сто лет. Более того, сформулированные им принципы культурно-исторического подхода к изучению психики человека приобретают все большее теоретико-методологическое значение в контексте сегодняшних глобальных исторических событий, социокультурных трансформаций и стремительных техноэволюционных процессов.

Для факультета психологии МГУ, его преподавателей и студентов особенно важна нравственно-этическая и мировоззренческая позиция Выготского; его личностное отношение к науке. Это вполне понятно, поскольку в создании факультета огромную роль сыграли его ближайшие ученики и коллеги — А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Б.Д. Эльконин, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин, Б.В. Зейгарник и др. Каждый из них шел своим путем в науке, но именно подход к решению профессиональных задач как личностно-смысловых они стремились реализовать и в педагогической деятельности, и в совместной работе с коллегами и студентами, сохраняя и развивая научную школу Выготского. Утвержденный по поручению Президента Российской Федерации Владимира Путина в 2023 г. «День психолога» неразрывно связан с достижениями этой школы.

Большинство статей этого номера подготовлено именно их учениками или учениками уже их учеников. Так что, согласно известному выражению, многие авторы номера находятся на дистанции одного-двух личных «рукопожатий» от Льва Семеновича Выготского. В этом отношении особый интерес представляет не просто фиксация ими в своих статьях ключевых понятий его теории, а стремление выявить их внутренний смысл. Это и определяет своеобразие проблематизации широкого круга ключевых вопросов теории Выготского: о выявлении противоречий как фундаментальном принципе диалектического способа анализа психических процессов, о соотношении переживания и идеальной формы в социальной ситуации развития, о необ-

ходимости проведения исследований психологических процессов в фило- и онтогенезе, о необходимости структурно-функционального анализа, о соотношении натуральных и высших психических функций, об интериоризации социальных отношений как механизме социализации, о лично значимых задачах в процессе обучения, о художественном переживании и катарсисе, о преодолении кризиса в современной психологии и др.

Материалы настоящего номера сгруппированы в четыре содержательных раздела: 1) «Теоретические исследования», 2) «Эмпирические исследования»; 3) «История психологии»; 4) «Дискуссии, размышления». Остановимся на краткой характеристике работ номера.

В первом разделе в коллективной статье Т.Ю. Базарова, Е.П. Белинской, О.А. Тихомандрицкой особое внимание уделено проблеме контекстуального взаимодействия. Авторы подчеркивают методологическую значимость и актуальность работ Л.С. Выготского для социальной психологии при исследовании соотношения социального контекста и социальных изменений. Подобный принцип оказывается особенно продуктивным при изучении вопросов, касающихся социального выбора и способности человека противостоять власти ситуации.

В статье Н.Е. Вераксы основной акцент ставится на обсуждении диалектического анализа, который применял Л.С. Выготский для изучения проблем психического развития в детском возрасте. Подчеркивается, что в качестве инвариантных единиц анализа Выготский выделял отношения противоположностей. Это позволяло ему проводить целостное исследование как на структурном, так и на содержательном уровнях, причем подобные переходы от структурного уровня к содержательному позволяли описывать конкретные варианты развития.

Статья О.А. Карабановой посвящена анализу переживания и «идеальной формы» в структуре социальной ситуации развития относительно динамики психологического возраста. Автор подчеркивает, что единицей социальной ситуации развития является переживание, реализующее активно-действенную пристрастную позицию ребенка по отношению к миру. В то же время социальная среда предоставляет идеальные формы как эталоны исторически развитых форм и способностей человека, которые содержат потенциал развития, специфический для каждой из возрастных стадий. Эти формы присваиваются, согласно Выготскому, на основе сотрудничества путем переживания в связи с развитием мотивационно-потребностной сферы в период возрастных кризисов развития. На примере

сравнительного анализа кризисов трех и семи лет в статье показана возрастная траектория выделения переживаний, их дифференциации и осознания отношения к Я.

В оригинальной статье Е.В. Субботского ставится вопрос о необходимости переосмысления соотношения значения врожденных психологических способностей и роли культуры в развитии. Автор подчеркивает, что культурно-исторический метод Выготского, основанный на использовании символических (знаковых) форм, не учитывает значение в развитии человека натуральных психических функций, «втискивая» живое сознание в каналы, запрограммированные логикой и культурой. Однако этот метод, по мнению автора, недостаточен для исследования субъективных переживаний, мотивации, эмоций и творческого мышления.

В статье Э. Тунес и З.Р. Престес обсуждается проблема адекватности перевода на другие языки, в частности на португальский, понятий культурно-исторической теории. На примере перевода понятия «зона ближайшего развития» показано, как искажается («упрощается») оригинальность концепции Л.С. Выготского. Авторы подчеркивают, что основаниями для перевода текста должны быть философские, этические и историко-культурные идеи переводимого автора.

Г.А. Цукерман и О.Л. Обухова в своей крайне важной для современного образования статье «обыгрывают» распространенный тезис Выготского о том, что «обучение ведет за собой развитие», подчеркивая при этом значимость для младшего школьного возраста умения учиться. В этой связи само понятие «ведущая роль обучения» предполагает развитие субъектности при столкновении человека с личностно значимой задачей, то есть понимания своих дефицитов и умения их компенсировать. Но, по их мнению, «учебная субъектность» может войти в «зону ближайшего развития» лишь при определенной организации образовательной среды. Поэтому крайне важно проследить связь между строением «учебной задачи» и структурой умения учиться. При этом немаловажно определить роль взрослого как при проектировании учебной задачи, так и на этапе организации работы детей и при постановке учебной задачи, и при поиске средств ее решения.

Во втором разделе «Эмпирические исследования» представлены три статьи, различающиеся как по целям и задачам, так и по методам исследования. В коллективной статье (Д.А. Бухаленкова, А.Н. Веракса, У.Д. Гусева, Е.С. Ощепкова) авторы, отталкиваясь от идеи Выготского о единстве аффекта и интеллекта, ставят перед собой цель изучить взаимосвязь и взаимовлияние речевого и эмоционального развития

на материале объема словарного запаса, эмоционального словаря и уровня понимания эмоций в дошкольном возрасте. При обследовании репрезентативной выборки двух групп детей 5- и 6-летнего возраста (341 ребенок) с использованием батареи тестовых методик авторы обнаружили, что речевое развитие оказывает влияние на понимание эмоций в дошкольном возрасте. При этом с возрастом происходит увеличение объема общего и эмоционального словарного запаса детей, а также способности к пониманию эмоций.

Иной тип эмпирического исследования представлен А.М. Луценко и А.С. Спиваковской, статья которых посвящена анализу переживания «семейной боли» в контексте культурно-исторического подхода Л.С. Выготского. В этом исследовании приняли участие 52 психически здоровых человека, выросших в семьях алкоголиков и посещающих реабилитационную программу «Взрослые дети алкоголиков». При этом «семейная боль» определяется авторами как постоянное переживание, сопровождающее человека в течение жизни, за счет травмирующего детского опыта в прошлом. Используя феноменологический анализ, авторы выделили шесть мотивов обращения людей, выросших в алкогольных семьях, к реабилитационной программе самопомощи (преодоление трудности в общении, утрата родителей, желание найти людей с похожим опытом, поиск эмоциональной поддержки, оправдание собственных неудач, желание справиться с негативными актуальными состояниями по поводу детского опыта).

Поводом для исследования В.С. Собкина и Т.А. Лыковой послужила статья Выготского «К вопросу о психологии творчества актера» (Выготский, 1984), где была сформулирована проблема соотношения личностных характеристик и профессиональной деятельности. Авторами было проведено с помощью специально отобранных личностных опросников комплексное обследование 76 студентов 2–3-х курсов актерского факультета одного из московских вузов. Использовались опросники Р.Б. Кеттелла (16 PF), Г. Айзенка (EPI), «Большая пятерка» (B5-10), опросник Темной триады, Опросник эмпатии А.А. Меграбяна. В результате факторного анализа показателей респондентов по всем методикам были выделены 10 факторов, характеризующих комплексные личностные образования: эмоциональная возбудимость, чувствительность к нравственным ограничениям, сопереживание, открытость опыту, публичность, искренность, эмоциональная включенность в группу, пронизательность, индивидуализм, свободомыслие. Эти комплексы личностных

характеристик рассмотрены с позиции содержания и организации процесса обучения актера.

В третьем разделе «История психологии» рассматривается широкий круг вопросов, которые касаются современного восприятия культурно-исторической теории (Н.Н. Вересов), эвристического потенциала концепции Л.С. Выготского (Т.Д. Марцинковская), значения ранних работ Выготского по психологии искусства (В.С. Собкин).

Н.Н. Вересов в своей статье произвел анализ текстов Л.С. Выготского, относящихся к разным этапам его научного пути, биографических материалов, аналитических публикаций авторов, изучающих наследие Выготского, что безусловно помогло реконструировать логику и движущие силы развития теоретических подходов Л.С. Выготского.

В статье Т.Д. Марцинковской представлена целостная картина динамики взглядов Выготского, касающихся вопросов развития психики, орудия-знака, социальной ситуации развития и кризисов как факторов, определяющих границы возможных изменений личности, связи аффекта и интеллекта на протяжении онтогенеза, раскрыта трансформация понятия «интериоризация».

Детальный анализ работы Выготского «Психология искусства» (Выготский, 1925; 1968) представлен в статье В.С. Собкина. В ней показано, что при изучении эстетической реакции и катарсического переживания Выготский использует не только принципы структурного, функционального и генетического анализа художественного произведения, но и широкий набор психотехнических приемов, направленных на интерпретацию его смысла. Выявлено, что на последующие критические оценки «Психологии искусства» оказывали явное влияние не только теоретические установки различных авторов, но и идеологические подтексты.

Безусловный интерес представляет статья Н.Л. Савченко и М.В. Сиян, в которой представлен обнаруженный авторами в архиве Д.И. Выгодского текст трех ранее неизвестных писем Выготского к Э.И. Хейфец, которые были написаны им в 1918, 1920, 1921 гг. Проведенный авторами анализ показывает, что письма представляют собой уникальный материал для понимания переживаний и морально-этических взглядов молодого Выготского.

Завершает номер раздел «Дискуссии, размышления». В нем представлена крайне актуальная сегодня статья Г.Г. Кравцова и О.Г. Кравцова, в которой подчеркивается роль Выготского как создателя научной психологии будущего. В статье утверждается, что смертельно опасный для психологии кризис, который анализировал

Выготский, никуда не делся, но лишь из острой формы перешел в хроническую. Главную причину тупика, в который зашла психология, авторы видят в эклектизме теоретических оснований и стремлении психологической науки уподобиться положительным наукам из области естествознания.

В статье обсуждаются основополагающие принципы и постулаты культурно-исторического подхода, намечаются пути исследовательской конкретизации идеи системного и смыслового строения сознания.

* * *

Вклад Л.С. Выготского в развитие образования и науки был отражен в учреждении ряда отечественных и международных наград. В 2016 г. Министерство образования и науки Российской Федерации по представлению факультета психологи Московского университета и Российского психологического общества учредило медаль Л.С. Выготского. В том же году Институт Л.С. Выготского в Лиссабоне (Португалия) совместно с его филиалами в Сан-Паулу (Бразилия) и Луанде (Ангола) в сотрудничестве с факультетом психологии Московского университета, Российским психологическим обществом провели Конференцию памяти Л.С. Выготского в г. Эшторил (Португалия). В 2019 г. в Московском университете впервые в России состоялся XVI Европейский психологический конгресс, на полях которого встретились последователи теории Л.С. Выготского со всего мира. Благодаря усилиям Российского психологического общества на Конгрессе впервые была учреждена Международная премия имени Л.С. Выготского.

Культурно-историческая линия исследований в настоящее время реализуется в рамках плана основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, который был утвержден Правительством Российской Федерации в соответствии с Указом Президента Российской Федерации В.В. Путина № 240 от 29 мая 2017 г. «Об объявлении в Российской Федерации десятилетия детства». Среди важнейших задач указанного плана — реализация мероприятий, направленных на исследования современного детства. В инициированном Московским университетом совместно с Федеральным научным центром психологических и междисциплинарных исследований проекте исследования детства «Растем вместе» уже сегодня принимают участие более 1000 педагогов и более 300 исследователей из различных регионов Российской Федерации. Результаты проекта отражены в более чем 300 научных публикациях и в более чем 200 выступлениях в СМИ, а также в методических материалах, адресованных педагогам и родителям.

Ежегодно факультетом психологии МГУ проводится летняя школа молодых ученых проекта «Психология образования: современные исследования», в которой в 2024 г. приняли участие более 200 участников из Казахстана, Беларуси, Узбекистана, Таджикистана, Сербии, а также из более чем 20 регионов Российской Федерации.

Ежегодно в рамках организуемого факультетом психологии МГУ совместно с Федеральным научным центром психологических и междисциплинарных исследований открытого международного Форума «Ребенок в цифровом мире» выступают более 300 экспертов из 40 стран в области образования, лингвистики, медицины, психологии и других наук, а слушателями являются свыше 10 000 специалистов со всего мира. Форум по праву получил генеральную эгиду ЮНЕСКО, поддержку Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, Министерства здравоохранения Российской Федерации, Комитета Совета Федерации по науке, образованию и культуре, Комиссии Российской Федерации по делам ЮНЕСКО (подробнее о Форуме на сайте <https://digitalchildhood.org>).

Представление результатов исследования в области культурно-исторической психологии как отечественному, так и международному научному сообществу — важная задача, реализуемая факультетом психологии МГУ. Так, только за последние несколько лет приглашенными редакторами и авторами — сотрудниками факультета психологии МГУ был организован выход специальных номеров, посвященных культурно-историческому пониманию детства, в таких престижных периодических научных изданиях, как «Национальный психологический журнал» (номер 3(47) за 2022 г., посвященный исследованиям Е.О. Смирновой, приглашенный редактор — В.С. Собкин), «Psychology in Russia» (номер, посвященный работам П.Я. Гальперина, приглашенные редакторы — О.А. Карабанова, И. Ингенесс; номер 14(4) за 2021 г., посвященный исследованиям в русле культурно-исторической психологии, приглашенные редакторы — Ю. Соловьева, А. Кутцокленис), «International Journal of Early Years Education» (номер 30(3) за 2022 г., посвященный исследованиям игры и игрушки в работах Е.Е. Кравцовой и Е.О. Смирновой, приглашенные редакторы — Н.Е. Веракса, Б. ван Урс), «Frontiers in Psychology» (рубрика, посвященная взаимосвязи игры и обучения в дошкольном возрасте, приглашенные редакторы — Н.Е. Веракса, Е. Колливер, И. Прамлинг Самуэльссон). В журнале «Вестник Московского университета. Серия 14. Психология» (номер 2 за 2023 г.) вышел тематический выпуск к юбилею последователя Л.С. Выготского — А.Н. Леонтьева (при-

глашенные редакторы — А.Г. Асмолов, Е.В. Битюцкая, Б.С. Братусь, Д.А. Леонтьев, Д.В. Ушаков). С указанными изданиями ознакомились более 100 000 специалистов по всему миру, что говорит о высоком уровне востребованности работ данного направления.

Последние несколько лет ознаменованы выходом монографий по материалам исследований в области культурно-исторической психологии, многие из которых вызвали большое внимание профессионального сообщества (Смирнова, 2022; Зинченко, 2021; Зинченко, Моросанова, 2020 и др.). В 2011 г. вышла в свет книга на французском языке: «Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation» («Выготский, теория развития и воспитания») под редакцией Ю.П. Зинченко и Ф. Ивона (Yvon, Zinchenko, 2011). В 2021 г. при поддержке Министерства образования и профессионального развития Испании была издана книга «Las investigaciones actuales sobre las teorías de Vygotsky en Educación Infantil» («Актуальные исследования в области дошкольного образования, основанные на теории Л.С. Выготского») под редакцией Н.Е. Вераксы, С. Шеридан (Veraksa, Sheridan, 2021). В издательстве Springer на английском языке опубликованы две монографии, посвященные результатам совместных теоретических и эмпирических исследований российских и международных экспертов: «Piaget and Vygotsky in XXI century: Discourse in early childhood education» («Пиаже и Выготский в XXI веке: дискурс в дошкольном образовании») под редакцией Н.Е. Вераксы, И. Прамлинг Самуэльссон (Veraksa, Pramling Samuelsson, 2022) и «Child Development in Russia: Perspectives from an international longitudinal study» («Развитие ребенка в России: перспективы международного лонгитюдного исследования») под редакцией А.Н. Вераксы (Veraksa, 2022). Авторами монографий выступили более 30 исследователей из 8 стран, что еще раз подчеркивает важность развиваемого отечественного подхода к пониманию и исследованию детства.

Кроме того, в качестве особого направления можно выделить цикл работ, посвященных исследованиям в области психологии искусства (Собкин, 2015; 2022). В 2023 г. вышел в свет специальный номер «Национального психологического журнала», посвященный психологии искусства (номер 3(51), приглашенный редактор — В.С. Собкин). В этом же году на базе Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований совместно с Московским городским педагогическим университетом и факультетом психологии МГУ имени М.В. Ломоносова состоялась Всероссийская научно-практическая конференция «Проблемы психологии

искусства», по материалам которой был опубликован сборник статей (Собкин и др., 2023). Также в Бразилии в 2023 г. опубликовано переиздание журнала «Вереск» Л.С. Выготского (Prestes et al., 2023) с вступительной статьей, комментариями и примечаниями В.С. Собкина. В 2024 г. вышел авторский номер журнала «Educacio em FOCO» (Бразилия) O Tríplico de L.S. Vigotski, на базе трех авторских статей В.С. Собкина на португальском языке, посвященных религиозным исканиям Л.С. Выготского (Sobkin et al., 2024a; 2024b; 2024c).

Представляя этот номер журнала, надеемся, что опубликованные в нем материалы вызовут живой отклик читателей.

Список литературы

Выготский, Л.С. (1925). Психология искусства. Анализ эстетической реакции. Москва: Текст из архива семьи Выгодских.

Выготский, Л.С. (1968). Психология искусства. Москва: Изд-во «Искусство».

Выготский, Л.С. (1984). К вопросу о психологии творчества актера. Собрание сочинений: 6 тт. Т. 6. Научное наследие. Москва: Изд-во «Педагогика».

Зинченко, Ю.П. (ред.). (2021). Психологическое сопровождение пандемии COVID-19. Москва: Изд-во Московского ун-та

Зинченко, Ю.П., Моросанова, В.И. (ред.). (2020). Психология саморегуляции. Эволюция подходов и вызовы времени: коллективная монография. Москва, Санкт-Петербург: Изд-во «Нестор-История».

Смирнова, Е.О. (2022). Психолого-педагогические исследования дошкольного детства. Избранные статьи. Москва: Изд-во Московского ун-та.

Собкин, В.С. (2015). Комментарии к театральным рецензиям Льва Выготского. Москва: Изд-во Института социологии образования РАО.

Собкин, В.С. (2022). «Трагикомедия исканий» Льва Выготского: опыт реконструкции авторских смыслов. Москва: Изд-во Московского ун-та.

Собкин, В.С., Лыкова, Т.А., Климова, Т.А., Ташкеева, Е.И. (ред.). (2023). Проблемы психологии искусства: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Москва: Изд-во ФНЦ ПМИ; Изд-во Московского ун-та.

Prestes, Z., Tunes, E., Lopes, J.J.M., Chaves, M. (Orgs.). (2023). Veresk. Edição comemorativa de 100 anos. São Carlos: Pedro & João Editores.

Sobkin, V.S., Klimova, T.A., Prestes, Z., Tunes, E., Santos, d.A.E. (2024a). “Linhas do Luto”: Sobre a Autodeterminação Nacional e Cultural de L.S. Vigotski. *Educação em Foco*, (29), e29005.

Sobkin, V.S., Klimova, T.A., Prestes, Z., Tunes, E., Santos, d.A.E. (2024b). Lev Vigotski: Sobre Alegria e Tristeza: Comentários ao artigo " Ideias e ânimos & quot. *Educação em Foco*, (29), e29006.

Sobkin, V.S., Klimova, T.A., Prestes, Z., Tunes, E., Santos, d.A.E. (2024c). Lev Vigotski: Quem Somos, de Onde Viemos e Para Onde Vamos? Acerca da questão da Identidade Nacional e Religiosa. *Educação em Foco*, (29), e29007.

Veraksa, A. (ed.). (2022). *Child Development in Russia: Perspectives from an international longitudinal study*. Vol. 3. Springer Nature.

Veraksa, N., Pramling Samuelsson, I. (eds.). (2022). *Piaget and Vygotsky in XXI century: Discourse in early childhood education*. Vol. 4. Springer Nature.

Veraksa, N., Sheridan, S. (2021). *Las investigaciones actuales sobre las teorías de Vygotsky en Educación Infantil*. Ediciones Morata.

Yvon, F., Zinchenko, Y.P. (2011). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation: recueil de textes et commentaires*. Moscou: Université d'État de Moscou Lomonossov. Faculté de psychologie.

References

Prestes, Z., Tunes, E., Lopes, J.J.M., Chaves, M. (Orgs.). (2023). *Veresk*. Edição comemorativa de 100 anos. São Carlos: Pedro & João Editores.

Smirnova, E.O. (2022). *Psychological and pedagogical studies of preschool childhood*. Selected articles. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)

Sobkin, V.S. (2015). Comments on Lev Vygotsky's theater reviews. Moscow: Institute of Sociology of Education of the Russian Academy of Education Publ. (In Russ.)

Sobkin, V.S. (2022). Lev Vygotsky's "Tragicomedy of Searches": an attempt to reconstruct the author's meanings. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)

Sobkin, V.S., Klimova, T.A., Prestes, Z., Tunes, E., Santos, d.A.E. (2024a). "Linhas do Luto": Sobre a Autodeterminação Nacional e Cultural de L.S. Vigotski. *Educação em Foco*, (29), e29005.

Sobkin, V.S., Klimova, T.A., Prestes, Z., Tunes, E., Santos, d.A.E. (2024b). Lev Vigotski: Sobre Alegria e Tristeza: Comentários ao artigo & quot; Ideias e ânimos & quot;. *Educação em Foco*, (29), e29006.

Sobkin, V.S., Klimova, T.A., Prestes, Z., Tunes, E., Santos, d.A.E. (2024c). Lev Vigotski: Quem Somos, de Onde Viemos e Para Onde Vamos? Acerca da questão da Identidade Nacional e Religiosa. *Educação em Foco*, (29), e29007.

Sobkin, V.S., Lykova, T.A., Klimova, T.A., Tashkeyeva, E.I. (eds.). (2023). *Problems of the Psychology of Art: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference*. Moscow: Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research Publ.; Moscow Univ. Press. (In Russ.)

Veraksa, A. (ed.). (2022). *Child Development in Russia: Perspectives from an international longitudinal study*. Vol. 3. Springer Nature.

Veraksa, N., Pramling Samuelsson, I. (eds.). (2022). *Piaget and Vygotsky in XXI century: Discourse in early childhood education*. Vol. 4. Springer Nature.

Veraksa, N., Sheridan, S. (2021). *Las investigaciones actuales sobre las teorías de Vygotsky en Educación Infantil*. Ediciones Morata.

Vygotsky, L.S. (1925). *Psychology of Art. Analysis of Aesthetic Response*. Moscow: Text from the Vygotsky Family Archive. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1968). *Psychology of Art*. Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1984). *On the Psychology of Actor's Creativity*. Collected works: in 6 vol. Vol. 6. Scientific Heritage. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Yvon, F., Zinchenko, Y.P. (2011). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation: recueil de textes et commentaires*. Moscou: Université d'État de Moscou Lomonossov. Faculté de psychologie.

Zinchenko, Yu.P. (ed.). (2021). *Psychological Support of the COVID-19 Pandemic*. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)

Zinchenko, Yu.P., Morosanova, V.I. (eds.). (2020). *Psychology of Self-Regulation. Evolution of Approaches and Challenges of the Time: Collective Monograph*. Moscow, St. Petersburg: Nestor-Istoriya Publ. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Юрий Петрович Зинченко, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии, заведующий кафедрой методологии психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; директор Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований; главный редактор журнала «Вестник Московского университета. Серия 14. Психология», Москва, Российская Федерация, zinchenko_y@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9734-1703>

Владимир Самуилович Собкин, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра социокультурных проблем современного образования Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, редактор-составитель номера журнала «Вестник Московского университета. Серия 14. Психология», Москва, Российская Федерация, sobkin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>

ABOUT THE AUTHORS

Yuri P. Zinchenko, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Dean of the Faculty of Psychology, Head of the Department of Methodology of Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Director of the Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Editor-in-Chief of the Lomonosov Psychology Journal, Moscow, Russian Federation, zinchenko_y@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9734-1703>

Vladimir S. Sobkin, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Academician of RAE, Head of the Center for Socio-Cultural Problems of Modern Education, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Editor-compiler of the issue of the Lomonosov Psychology Journal, Moscow, Russian Federation, sobkin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>

Поступила: 26.08.2024; получена после доработки: 06.09.2024; принята в печать: 16.09.2024.

Received: 26.08.2024; revised: 06.09.2024; accepted: 16.09.2024.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / THEORETICAL STUDIES

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-24-38>
УДК/UDC 316.6

Культурно-историческая теория и социальная психология: переключки идей

Т.Ю. Базаров, Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая ✉

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва,
Российская Федерация

✉ otihomandr@mail.ru

Резюме

Актуальность. Актуальность заявленной темы определяется двумя обстоятельствами: необходимостью определения основных направлений теоретико-методологической рефлексии современной социальной психологии и задачей экспликации социально-психологических аспектов культурно-исторической теории.

Цель. Рассмотрение взаимосвязи основных идей культурно-исторической теории Л.С. Выготского и предметного поля социальной психологии.

Методы. В статье использованы методы дедуктивного (аксиоматического) и гипотетико-дедуктивного) и сравнительного анализа.

Результаты. Основные тезисы культурно-исторической теории задали развитие и конкретизацию предметного поля социальной психологии начиная с известной дискуссии 1920-х гг. В качестве основных таких положений можно выделить: представление об интериоризации социальных отношений как конструктивном механизме социализации человека; понимание процесса общения как орудийно опосредованного системой знаков, которые выступают для социального субъекта средствами овладения своим социальным поведением; утверждение идеи активности человека во взаимодействии, финитной задачей которого становится формирование общей системы значений. На примере сходств и различий исторических взглядов Л.С. Выготского и Дж. Г. Мида анализируется возможный спектр пониманий контекстуальности взаимодействия. Именно внимание культурно-исторической теории к анализу взаимодействия во многом определило дальнейший

интерес социальной психологии к проблеме «личность и/или ситуация», решение которой до сих пор остается дискуссионным.

Выводы. Определяющая роль позиции Л.С. Выготского не только для отечественной, но и для мировой социальной психологии связана с неослабевающим вниманием исследователей к одной из фундаментальных проблем в анализе человека и общества, а именно — к проблеме взаимодействия человека с окружающей социокультурной средой. Требование учета социального контекста как методологический императив современной социальной психологии задает основное направление дальнейшего развития теоретико-методологической рефлексии — анализ возможных соотношений социального контекста и социальных изменений, приводя к необходимости эмпирического освоения двух проблем: индивидуально-психологических оснований социального выбора и способности человека противостоять власти ситуации.

Ключевые слова: культурно-историческая теория, социальная психология, социокультурная детерминация, социальная ситуация, знак, символ, социальный контекст, личность

Для цитирования: Базаров, Т.Ю., Белинская, Е.П., Тихомандрицкая, О.А. (2024). Культурно-историческая теория и социальная психология: переключки идей. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(4), 24–42. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-38>

Cultural-Historical Theory and Social Psychology: A Nexus of Ideas

Tahir Yu. Bazarov, Elena P. Belinskaya,
Olga A. Tikhomandritskaya ✉

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉ otihomandr@mail.ru

Abstract

Background. The relevance of the stated topic is determined by two circumstances: the need to determine the main directions of the theoretical and methodological reflection of modern social psychology and the task of explaining the socio-psychological aspects of cultural-historical theory.

Objective. Consideration of the relationship between the main ideas of the cultural-historical theory of L.S. Vygotsky and the subject field of social psychology.

Methods. The article uses methods of deductive (axiomatic and hypothetico-deductive) and comparative analyses.

Results. The main theses of cultural-historical theory set the development and instantiation of the subject field of social psychology, starting with the well-known discussions of the 1920s. The main provisions can be identified as follows: the idea of the internalisation of social relations as a constructive mechanism of human socialisation; understanding the process of communication as instrumentally mediated by a system of signs which act as a means for a social subject to master his social behaviour; approval of the idea of human activity in interaction, the finite task of which is the formation of a common system of meanings. Using the example of similarities and differences in the historical views of L.S. Vygotsky and J.G. Mead, the authors analyse the possible range of understandings of interaction contextuality. It was the attention of cultural-historical theory to the analysis of interaction that largely determined the further interest of social psychology in the problem of “personality and/or situation”, the solution to which is still debatable.

Conclusions. The determining role of L.S. Vygotsky’s position for universal social psychology as well as for Russian is associated with the unremitting attention of researchers to one of the fundamental problems in the analysis of man and society, namely, to the problem of human interaction with the surrounding socio-cultural environment. The requirement to consider the social context as a methodological imperative of modern social psychology sets the main direction for the further development of theoretical and methodological reflection. This main direction is the analysis of possible relationships between the social context and social changes, leading to the need for empirical development of two problems: the individual psychological foundations of social choice and a person’s ability to resist the power of the situation.

Keywords: cultural and historical theory, social psychology, socio-cultural determination, social situation, sign, symbol, social context, personality

For citation: Bazarov, T.Yu., Belinskaya, E.P., Tikhomandritskaya, O.A. (2024). Cultural-historical theory and social psychology: a nexus of ideas. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(4), 24–42. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-38>

Введение

Основные идеи культурно-исторической теории и становление предметного поля социальной психологии

Лев Семенович Выготский — одна из самых значимых фигур не только в отечественной психологии XX и XXI ст., но и в мировой науке. Труды Л.С. Выготского легли в основу междисциплинарного

знания, объединившего самые разные гуманитарные дисциплины, в том числе психологию, педагогику, дефектологию, антропологию, культурологию. Прежде всего этому послужила созданная им культурно-историческая теория, ставшая одним из методологических оснований для разных областей современного научного знания, в том числе и для отечественной социальной психологии.

Если говорить о той роли, которую сыграл Л.С. Выготский в становлении социальной психологии как научной дисциплины в нашей стране, то вначале надо обратиться к 1920-м гг., когда проходил так называемый первый этап дискуссии о предмете социальной психологии.

Как известно, обсуждение предметных рамок и в целом возможности существования такой научной дисциплины, как социальная психология, начал Г.И. Челпанов. С его точки зрения, социальная психология должна была быть создана в рамках марксизма, а общая психология остаться эмпирической наукой, свободной от какого-либо идеологического мировоззрения. Эта идея Г.И. Челпанова, как известно, не была поддержана целым рядом психологов (и прежде всего Л.С. Выготским), которые в это время как раз стремились к перестройке философских оснований всей психологии (Выготский, 1983б).

По сути, дискуссия, начатая Г.И. Челпановым, с одной стороны, касалась проблемы включения психологии в систему марксистского знания, а с другой — ставила проблему определения предмета социальной психологии, того, чем, в отличие от других отраслей психологии, должна была заниматься эта наука. Были высказаны самые разные предложения (подробнее см.: Андреева, 1997), но, несмотря на это, решить задачу создания марксистской социальной психологии в 1920-е гг. так и не удалось. Не была найдена и четкая формулировка предмета этой науки. Как указывает Г.М. Андреева, были смешаны два различных варианта его понимания. С одной стороны, социальная психология рассматривалась как наука о социальной детерминации психических процессов; с другой — предполагалось исследование особого класса явлений, порождаемых совместной деятельностью людей, включенных в различные коллективы (Андреева, 1997). Сам же Л.С. Выготский, участвуя в дискуссии, говорил о том, что предметом коллективной психологии (так он в то время называл социальную психологию) должна являться «личная психология в условиях коллективного проявления (например, войска, церкви)» (Выготский, 1987, с. 20).

В итоге в ходе дискуссии 1920-х гг. был признан лишь один из аспектов определения предмета социальной психологии — учение о социальной детерминации психики. Но эта же мысль распространялась и на другие отрасли психологической науки, что в свою очередь не привело к признанию социальной психологии как самостоятельной дисциплины, отбросив этот момент на несколько десятилетий, вплоть до конца 1950-х гг. (Андреева, 1997; 2013а).

И все же можно говорить о том, что сам факт начала дискуссии о предмете социальной психологии так или иначе задал вектор дальнейшего развития этой науки в нашей стране. Обращаясь к определению роли Л.С. Выготского в становлении социальной психологии, необходимо отметить, что идеи культурно-исторической психологии, высказанные им в 1920-е гг. и позже — в 1930-е гг., оказались созвучными с тем, что составило в будущем суть социальной психологии, сформировало ее дисциплинарные разделы, дало возможность впоследствии наиболее точно определить предмет и основные теоретические и прикладные направления социально-психологических исследований.

Так, прежде всего, самое прямое отношение к развитию социальной психологии имеет теория Л.С. Выготского о высших психических функциях, в которой он обосновывает социальную детерминацию психики человека. От идеи об историческом происхождении высших психических функций Л.С. Выготский переходит к обоснованию культурно-исторической детерминации процесса их развития. По сути, здесь говорится о том, что именно социальное (социокультурное) влияние является главным источником формирования высших психических процессов. Его положения об опосредованном характере психических функций и о происхождении внутренних психических процессов из деятельности, первоначально «интерпсихической», позволили сделать вывод, что главный механизм развития психики — это механизм усвоения социально-исторических форм деятельности (Андреева, 1997).

Подобная трактовка явилась основополагающей для решения множества социально-психологических проблем и определила основные векторы развития отечественной социальной психологии в целом. Так, важным для социальной психологии и сегодня является положение об интериоризации социальных отношений как конструктивном механизме социализации человека. Л.С. Выготский говорил о том, что ребенок, родившись, уже является носителем определенной культуры, определенных социальных связей (Выготский, 1983в).

Это, в свою очередь, становится возможным в ходе совместной деятельности ребенка с окружающими его людьми, освоения ребенком ценностей культуры в ходе его взаимодействия с ними. В целом именно в общении с другими людьми формируется идентичность человека, определяемая типом общества и культуры, в которых он осуществляет свою практическую деятельность (Марцинковская, Хорошилов, 2022).

Процессы общения и взаимодействия: знаки, символы, ситуация

Процесс общения, по мнению Л.С. Выготского, основан на понимании и передаче мыслей и переживаний с помощью возникших в культуре систем знаков, в первую очередь языка. Являясь особыми психологическими орудиями, эти знаки выступают как средства для овладения отдельным человеком или социальными группами своим социальным поведением. Последнее означает, что социальные отношения и социальное взаимодействие по сути своей орудийно опосредованы. Иными словами, культурные знаки служат своего рода орудиями, оперируя которыми субъект, воздействуя на другого, формирует собственный внутренний мир, основными единицами которого являются значения и смыслы. Л.С. Выготский дает нам понимание того, как именно формируется личность в социокультурной среде — во взаимодействии с другими людьми, что являлось и является основополагающим моментом для социально-психологического понимания проблемы личности. Именно включение человека в систему общественных отношений посредством деятельности и общения, освоения социальных функций и развития самосознания является основой его социализации. Это то, что позже будет последовательно раскрыто, обосновано и дополнено в работах одного из основателей отечественной социальной психологии профессора Г.М. Андреевой (Хорошилов, 2019).

Своеобразную перекличку социально-психологических идей и творчества Л.С. Выготского можно видеть и на примере пересечения понятийного аппарата культурно-исторической теории и социальной психологии. Как отмечается, сегодня наследники Л.С. Выготского по всему миру используют целый ряд типично социально-психологических концептов (ролевое поведение, социальные представления и пр.) (см.: Толстых, 2020). Очевидно, что причин тому несколько — это и определяющее значение, которое культурно-историческая модель развития человека оказала на психологию в целом, и нарастающие

междисциплинарные связи общей, возрастной и социальной психологии, и общие гносеологические тренды современного психологического знания, которое при всех своих модификациях сохраняет интерес к одной из фундаментальных проблем в анализе человека и общества, а именно — взаимодействию человека с окружающей социокультурной средой, которая тем самым становится неотъемлемой частью его когнитивной системы (Фаликман, 2017).

Как уже отмечалось выше, собственно, именно проблема взаимодействия и тем самым анализ феноменологии социального поведения (как системы действий по отношению и к предметному, и к социальному миру), а также связанный с этим поиск обуславливающих данное взаимодействие факторов предметно объединяют теоретические позиции Л.С. Выготского и многие идеи социальной психологии. Широко известный тезис создателя культурно-исторической теории о том, что «личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она предъясвляет для других» (Выготский, 1983а, с. 144), содержит в себе много смыслов, но один из них очевиден: а как именно, посредством чего исходно происходит это предъясвление? И если некоторой инвариантой предметного поля социальной психологии была и остается отсылка к социальному контексту, который «всегда предполагает присутствие человека в социальной среде, в коммуникации и диалоге» (Гришина, 2017, с. 11), то также возникает вопрос о том, как и посредством чего организуется данное присутствие, какими средствами осуществляется коммуникация и что может быть результатом случившегося диалога.

Для ответа на этот вопрос остановимся подробнее на некоторых ключевых идеях Л.С. Выготского, представляющихся актуальными для современной социальной психологии, а именно — на его понимании роли знаков и символов, а также ситуации (социального контекста) взаимодействия.

Безусловной заслугой Л.С. Выготского является обоснование и развитие мысли о том, что сознание человека имеет культурно-исторический характер, что формирование и развитие образа окружающего мира происходит с опорой на знак, «интерпретация которого производится индивидом в процессе социального общения» (Марцинковская, 2004, с. 19). Поэтому остановимся на сходствах и различиях в понимании роли знака в культурно-исторической теории и в социальной психологии, в частности в символическом интеракционизме.

Для начала отметим, что сама возможность сравнения различных аспектов культурно-исторической теории Л.С. Выготского и символического интеракционизма Дж.Г. Мида является очевидной в силу многих причин. Прежде всего, обе концепции практически совпадают по времени своего возникновения, отвечая на определенные гносеологические вызовы эпохи 1920–1930-х гг. Известное совпадение можно отметить и в выборе основного предмета анализа: и теория Л.С. Выготского, и концепция Дж.Г. Мида во главу угла ставят изучение механизмов социального влияния на процесс психического развития. Также данные теории сопоставимы и по уровню своего отсроченного воздействия на дальнейшее развитие гуманитарного знания в целом. Будучи не до конца оценены своими современниками, обе они до сих пор определяют основные тренды в понимании таких фундаментальных проблем, как соотношение индивидуального и социального в человеке, роль знака и символа в процессах развития индивида и социума, влияние взаимодействия на степень произвольности поведения. Более того — по сути, развернутое развитие идей и Л.С. Выготского, и Дж.Г. Мида (и в этом смысле — не только окончательное формирование данных теоретических моделей, но и их эмпирическая проверка) произошло уже после смерти создателей, представляя собой сегодня разветвленное и нередко довольно разнородное целое, по крайней мере, с точки зрения своих дисциплинарных воплощений. Так, идеи и культурно-исторической теории Л.С. Выготского, и символического интеракционизма Дж.Г. Мида «живут» сегодня не только в исходных областях знания (психологии и социологии соответственно), но и в рамках философии, культурологии, лингвистики. Эти разноуровневые линии сходства нередко вызывают к жизни разные определения у историков науки: так, в зарубежных работах по истории социологии можно встретить квалификацию культурно-исторической теории как советской версии символического интеракционизма (Абельс, 1999), а в отечественных работах — соответственно указания на американское воплощение культурно-исторических идей в творчестве Дж.Г. Мида (Марцинковская, 2004). Хотя многие из ведущих американских исследователей более позднего времени и признавали ту роль, которую имело для них знакомство с творчеством Л.С. Выготского после перевода его работ в США (см., например: Дафермос, 2016), однако в данном случае говорить о каких-либо заимствованиях не представляется возможным: мыслители не только не были знакомы, но и не подозревали о существовании друг друга. Тем интереснее проследить параллели

их взглядов на примере какой-либо из системообразующих идей творчества. В качестве таковой представляется интересным выбрать понимание ими знака и его функций.

Первый вариант своего представления о знаке Л.С. Выготский представил в «Истории развития высших психических функций», написанной в 1931 г. (Выготский, 1983а). Знаки понимаются им как искусственно созданные человечеством стимулы-средства для управления своим и/или чужим поведением. Собственно, именно процесс присвоения человеком набора неких исходно внешних стимулов-средств, процесс их интериоризации и составляет, согласно Выготскому, основу произвольности человека — как в плане деятельности, так и в когнитивном плане, приводя к формированию высших психических функций. При этом знаки не являются «индивидуальным изобретением» каждого человека, они приобретаются им в процессе общения (например, общения взрослого и ребенка) и, соответственно, несут на себе отпечаток культуры того социума, в котором это общение происходит. Иными словами, идея знака появляется у Л.С. Выготского для доказательства тезиса о том, что любая психологическая функция сначала существует в виде, распределенном между несколькими членами социальной группы, и лишь затем переходит во внутреннюю форму. Заметим здесь же, что универсальным знаком при этом закономерно мыслится слово, что, собственно, и задает окончательный «культурный контекст» всей позиции.

Похожие рассуждения составляют основу и одного из исходных тезисов символического интеракционизма, согласно которому человеческое взаимодействие базируется на системе общих значений. Развернутое обоснование этого тезиса представлено в работе Дж.Г. Мида, предпочитавшего устную традицию, «Сознание, личность и общество» (Mead, 1934), которая выйдет спустя три года после его смерти в 1931 г. Для анализа процесса взаимодействия Мид вводит понятие жеста, описав эволюцию регуляции собственного и чужого поведения через выделение жестов разного типа — от непосредственных поведенческих проявлений до жестов-символов. Собственно, согласно Миду, началом любого социального взаимодействия служит именно жест, так как установление связи между жестом и дальнейшим развернутым поведением человека создает для его партнера по коммуникации смысл дальнейшего взаимодействия. Ответная жестовая реакция приводит к видоизменению исходного жеста, адекватность которого подтверждается или опровергается. При этом Мид выделяет жесты двух типов: простые, характерные для

ранних ступеней эволюции (например, мимические реакции партнеров по взаимодействию как непосредственные отклики на действия друг друга, что может наблюдаться и у животных), и символические, доступные на более поздних ступенях эволюции, при которых происходит обмен конвенциональными значениями (то есть жесты, имеющие фиксированное и общее для партнеров значение, вызывающие у них одинаковую реакцию). Понятно, что наиболее «удобным» жестом-символом, имеющим общепринятое значение, является слово («голосовой жест» в терминологии Мида). Иными словами, жесты-символы (или значимые жесты) создаются человеком для регуляции своего и чужого поведения в процессе коммуникации, создаются исключительно совместно, и именно такая коммуникация является собственно человеческой, а значит — культурной (по: Абельс, 1999).

Сходство этих двух рассуждений очевидно. Гораздо более интересными являются их различия.

Так, если для Л.С. Выготского обращение к идее знака носило в целом подчиненный характер и было вызвано преимущественным вниманием к процессам произвольности мышления и деятельности (в том числе поэтому знак для Выготского имеет прежде всего орудийный характер), то для Дж.Г. Мида оно имело самостоятельное значение, так как именно через процесс конструирования символических знаков получает объяснение центральный для Мида процесс — процесс взаимодействия (а потому и знак — не орудие, а символический). Более того, формирующаяся во взаимодействии способность к использованию таких символов-знаков для обозначения объектов окружающей среды в дальнейшем мыслится Мидом как основополагающая особенность человеческого сознания, лежащая в основе становления и развития его личности (в силу возможности представить в том числе самого себя в виде объекта).

По-разному для двух мыслителей выступает и идея о том, что исходно психическое существует в распределенном виде между партнерами по коммуникации и лишь затем переходит во внутреннюю форму (см. об этом: Абельс, 1999; Шоттер, 1996). Если Л.С. Выготский детально останавливается на интериоризации как основном механизме развития, показывая процесс «вращения» знаков в ткань высших психических функций, то обращение к похожим процессам у Дж.Г. Мида носит во многом формальный характер. Так, для него становление рефлексивного «*те*» у ребенка есть результат усвоения им ответных реакций взрослого в виде значимых символов на свое исходно импульсивное поведение; в итоге ребенок начинает

проигрывать те роли, которые ожидают от него взрослые. Однако собственно механизм этого перехода от импульсивного «I» к рефлексивному «*me*» им не рассматривается.

Наконец, различным является и отношение двух мыслителей к идее взаимодействия, в котором столь важная роль и тем, и другим ученым отводится знакам-символам. Для Дж.Г. Мида это прежде всего межличностное взаимодействие, основное содержание которого состоит в конструировании совместного значения, общей символической интерпретации происходящего и которое может быть помыслено как в отрыве от своей деятельностной основы, так и вне более широко социального контекста. Для Л.С. Выготского же принципиальным является тот факт, что в любом межличностном взаимодействии запечатлена определенная логика культуры, а потому его конкретный вид (например, детская игра) не только характеризуется межличностными отношениями и теми частными договоренностями, которые из них вытекают, но и опирается на свод неких общих правил, не зависящих от конкретной социальной группы.

Понимание социального контекста: наследие Л.С. Выготского и современное социально-психологическое знание

Именно в постановке проблемы социокультурной среды как контекста межличностного взаимодействия, как той ситуации, которая выступает условием развития собственно человеческого в человеке, можно видеть еще один момент, обозначенный в работах Л.С. Выготского и чрезвычайно значимый для социальной психологии. И потому вызывает самостоятельный интерес то, как перекликаются, взаимно обогащаются и вступают в противоречие идеи Л.С. Выготского и взгляды, представленные в социально-психологических исследованиях на материале анализа социального окружения человека, а также контекста его существования и развития.

Тема среды и влияния внешних обстоятельств на поведение людей и групп является фокусом внимания практически всех направлений социальной психологии с самого начала ее возникновения. Это и изучение коактных групп, позволившее обнаружить эффекты социальной фасилитации и ингибиции, и ставшие классическими экспериментальные исследования интерактивных групп. Последние послужили не только прекрасной базой для выявления ключевых феноменов групповой динамики. Подчеркнем, что важной особенностью подхода школы групповой динамики К. Левина оказалась

возможность нового рассмотрения оппозиции «личность — группа», которая непроизвольно стала пониматься как «внутреннее и внешнее» и «субъектное и средовое».

Справедливости ради необходимо отметить, что первоначальное понимание контекста существования человека фактически не отличалось от представлений обыденного сознания, четко разделяющего человека и окружающую среду: среда существования человека рассматривалась как некая совокупность внешних по отношению к нему условий, как нечто внеположенное субъекту и независимое от него, хотя и оказывающее влияние на его поведение и состояние (Гришина, 2016).

Понятно, что внешний контекст жизни людей и групп невозможно ограничить пространством экспериментальной лаборатории. Требование учета социального контекста как более широкой рамки человеческой жизни постепенно превратилось в методологический императив для социально-психологического знания (Андреева, 2013б).

Подход, сформулированный Л.С. Выготским, позволил по-своему «снять» противоречие между индивидуальным и средовым. Для Выготского социальная ситуация однозначно выступает как источник развития. На достаточно специфическом, а именно — возрастно-психологическом материале им было показано, что социальная ситуация развития ребенка складывается из связей и взаимоотношений ребенка со взрослыми и социальной средой в целом. Эти связи и взаимоотношения характерны для каждого возрастного этапа. Более того, констатируется, что социальная ситуация определяет весь образ жизни ребенка, включая и особенности его сознания (Выготский, 1983в, с. 248).

Здесь уместно вспомнить парадоксальное, на первый взгляд, замечание С. Московичи, которым он начинает первую главу «Века толп»: «Если бы вы попросили меня назвать наиболее значительное изобретение нашего времени, я бы, не колеблясь, ответил: индивид. И по причине совершенно очевидной. С момента появления человеческого рода и до Возрождения горизонтом человека всегда было мы: его группа или его семья, с которыми его связывали жесткие обязательства. Но, начиная с того момента, когда великие путешествия, торговля и наука выделили этот независимый атом человечества, эту монаду, наделенную собственными мыслями и чувствами, обладающую правами и свободами, человек разместился в перспективе я или я сам» (Московичи, 1996, с. 17).

Вопрос взаимоотношений человека и ситуации до сих пор остается дискуссионным. Попытки обнаружить и описать «целостную ситуацию», не отдавая приоритета ни вкладу личности, ни силе обстоятельств, позволили К. Левину предложить термин «психологическое жизненное пространство» для обозначения всей совокупности фактов, которые детерминируют поведение индивида в конкретный момент (по: Гришина, 2016). Однако среди этой бесконечной, по сути, совокупности фактов можно обнаружить и те, которые не позволяют реализоваться «власти ситуации». И они, безусловно, принадлежат личности. Представляется, что именно эта сторона «ситуационизма» как парадигмы может быть подвергнута проблематизации, предложенной Л.С. Выготским.

Что на индивидуальном уровне может противостоять влиянию ситуации? Такой силой, по Выготскому, является воля. Именно она и есть «свобода от ситуации» (Выготский, 1983г, с. 158). И совсем неожиданное понимание противостояния власти ситуации над людьми: Выготский указывает на значимость бессмысленных суждений и действий — «бессмыслиц, возможных только у человека». Бессмысленный поступок является волевым, поскольку требует определенной свободы от власти сиюминутных обстоятельств. Пусть самой минимальной — свободы лишь на словах, а не на деле, благодаря способности слова поднимать человека над актуально воспринимаемой ситуацией, «создавая эквивалент восприятия в мышлении» (Записные книжки Л.С. Выготского, 2017, с. 346).

Пока оставим за скобками вопрос о том, как соединить высказанные идеи Выготского о ситуации развития ребенка и о бессмысленном поступке, позволяющем противостоять давлению внешней ситуации. Возможно, что здесь и нет никакого противоречия, поскольку для взрослого развитие воли подопечного и есть главный индикатор успешного прохождения «зоны ближайшего развития». Тогда и цель воспитания в этом залоге становится вполне отчетливой — подготовить ребенка к противостоянию давлению со стороны ситуации. Но данное предположение необходимо обсудить отдельно.

С точки зрения современной социальной психологии ситуационный контекст — это все, что связано с эпохой перманентных социальных изменений. Вопросы, требующие исследовательской рефлексии, связаны с соотношением социального контекста и социальных изменений. Конкретно они могут быть сформулированы следующим образом. Как сегодня люди совершают свой выбор? Насколько они способны противостоять власти ситуации? Вспом-

ним, Л.С. Выготский подчеркивает: «Самым характерным для овладения собственным поведением является выбор» (Выготский, 1983а, с. 274).

По мнению Г.М. Андреевой, речь может идти, прежде всего, о включенности коммуникации в познавательный процесс. Эта идея базируется на двух постулатах: 1) в поведении всех людей существует предсказуемый ряд сходств, основанных на представлениях об общей человеческой природе, приобретенных в опыте; 2) существует также ряд несомненных различий в поведении отдельных индивидов или их некоторых типов (Андреева, 2013а). Поэтому никогда не может быть двух одинаковых мнений даже об одном человеке, не говоря уж о каких-то более сложных социальных объектах.

Как продолжение (или, вернее, исходя из исторической последовательности, предпосылки) позиция Л.С. Выготского вполне ожидаема: по его мнению, как с помощью плуга люди пахут землю, так с помощью знаков они «вспахивают» свою психику и поведение. «Знак... есть средство психологического воздействия на поведение — чужое или свое, средство внутренней деятельности, направленной на овладение самим человеком; знак направлен внутрь» (Выготский, 1983а, с. 90).

Спустя более полувека Г.М. Андреева продолжает: «Поскольку люди должны как-то понимать друг друга или хотя бы понимать, о чем идет речь, они неизбежно существуют в некотором общем познавательном пространстве, то есть разделять — возможно в определенных пределах — значение тех или иных познаваемых ими объектов. Средством “разделяемости” значений является коммуникация, когда образ социального мира вырабатывается сообща, что предполагает постоянный обмен информацией» (Андреева, 2009, с. 6).

Позиция Выготского и здесь вполне солидарна: «Мыслит не мышление, мыслит человек». Выготский далее пояснял, что он имеет в виду: «Раз человек мыслит, спросим: какой человек (кафр, римлянин..., рационалист Базаров, невротик Фрейда, художник etc., etc.). При одних и тех же законах мышления... процесс будет разный, смотря по тому, в каком человеке он происходит. Все дело в том: кто мыслит, какую роль, функцию в личности выполняет мышление. Аутистическое мышление от философского отличается не законами мышления, а ролью» (Выготский, 2005, с. 59).

Мы уже отмечали особенность того, как вводится в психологию понятие «роли» в понимании Выготского: как функции того или иного

психического явления в общей структуре психических процессов конкретной личности определенной исторической эпохи. Тесно связано с этим понятием другое — понятие психологического «амплуа», которое выявляется, по аналогии с амплуа актера, как «естественный диапазон возможностей у каждой функции, определяющий сферу ее возможных ролей» (Выготский, 2005, с. 60).

Возможно, данное различие роли и амплуа, недостаточно использованное социальными психологами, позволяет дифференцировать вклад личного в общую ситуацию. По-видимому, феномен принятия роли сочетается с согласием индивида принять власть ситуации и следовать нормам и правилам, ею диктуемым. Что же касается амплуа, то, как отмечает Л.С. Выготский, имеет место «изменение роли психического процесса в круге его амплуа». И уточняет: «одно дело сновидение у невротика, которое может “обслуживать” сексуальное влечение, другое дело — у вождя племени кафров, который рассматривает свое сновидение как руководство к будущим действиям» (Выготский, 2005, с. 61).

Вместо заключения

Удивительным образом тексты Л.С. Выготского помогают трансформировать сложившийся (или складывающийся) подход к изучению дихотомии «личность — ситуация». Его взгляды нельзя отнести однозначно к какому-либо из известных сегодня лагерей: личностно-центрированному или ситуационно-центрированному. Нестандартность взгляда Выготского состоит в том, что ему удалось показать, как личность может противостоять власти ситуации. Удивительно и то, что в концепции Выготского власть ситуации реализуется через ролевую модель, а противостояние этой власти — через развитие воли и наличие амплуа. Значит, дело не в противоречии как таковом, а в уникальном взаимодействии, которое может быть как сбалансированным и развивающим, так и конфликтным и разрушающим.

Подводя итог, подчеркнем еще раз: идеи Л.С. Выготского, с одной стороны, заложили методологическую основу отечественной социальной психологии, дали понимание и раскрытие ее предметной области, с другой — и в настоящее время дают возможность дальнейшего развития самых разных граней социально-психологической проблематики, что, в свою очередь, способствует обогащению самой культурно-исторической теории.

Список литературы

Абельс, Х. (1999). Интеракция, идентификация, презентация. Введение в интерпретативную социологию. Санкт-Петербург: Изд-во «Алетейя».

Андреева, Г.М. (1997). К истории становления социальной психологии в России. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 20(4), 6–17.

Андреева, Г.М. (2009). Социальная психология: векторы новой парадигмы. *Психологические исследования*, 2(3), 1–11. <https://doi.org/10.54359/ps.v2i3.1000>

Андреева, Г.М. (2013а). Социальное познание и социальные проблемы. *Национальный психологический журнал*, 9(1), 39–49.

Андреева, Г.М. (2013б). Социальная психология в пространстве современной науки и культуры. *Психологические исследования*, 30(6), 1–13. <https://doi.org/10.54359/ps.v6i30.677>

Выготский, Л.С. (1983а). История развития высших психических функций. Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 3. Москва: Изд-во «Педагогика».

Выготский, Л.С. (1983б). Исторический смысл психологического. Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 1 Москва: Изд-во «Педагогика».

Выготский, Л.С. (1983в). Проблема возраста. Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 4. Москва: Изд-во «Педагогика».

Выготский, Л.С. (1983г). Проблема сознания. Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 1. Москва: Изд-во «Педагогика».

Выготский, Л.С. (1987). Психология искусства. Москва: Изд-во «Педагогика».

Выготский, Л.С. (2005). Психология развития человека. Москва: Изд-во «Смысл»; Изд-во «Эксмо».

Гришина, Н.В. (2016). Ситуационный подход: исследовательские задачи и практические возможности. *Вестник СПбГУ. Серия 16. Психология. Педагогика*, (1), 58–68.

Гришина, Н.В. (2017). Контекст в социальной психологии и социальная психология контекста. Инновационные ресурсы социальной психологии: теории, методы, практики: сб. науч. работ. Под ред. О.В. Соловьевой, Т.Г. Стефаненко. Москва: Изд-во Московского ун-та.

Дафермос, М. (2016). Критический анализ принятия теории Л.С. Выготского в международном академическом сообществе. *Культурно-историческая психология*, 12(3), 37–46. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120303>

Записные книжки Л.С. Выготского. (2017). Избранное. Москва: Изд-во «Канон+».

Марцинковская, Т.Д. (2004). История психологии. Москва: Изд-во «Академия».

Марцинковская, Т.Д., Хорошилов, Д.А. (2022). Научная школа социальной психологии Г.М. Андреевой: традиции и современность. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 45(3), 8–21.

Московичи, С. (1996). Век толп. Исторический трактат по психологии масс. Москва: Изд-во «Центр психологии и психотерапии».

Толстых, Н.Н. (2020). Социальная психология развития: интеграция идей Л.С. Выготского и А.В. Петровского. *Культурно-историческая психология*, 16(1), 25–34. <https://doi.org/10.17759/chrp.2020160103>

Фаликман, М.В. (2017). Новая волна Выготского в когнитивной науке: разум как незавершенный проект. *Психологические исследования*, 54(10), 2. <https://doi.org/10.54359/ps.v10i54.361>

Хорошилов, Д.А. (2019). Распалась ли связь времен в социальной психологии? К 95-летию юбилею Г.М. Андреевой. *Социальная психология и общество*, 10(3), 196–201.

Шоттер, Дж. (1996). М.М. Бахтин и Л.С. Выготский: интериоризация как «феномен границы». *Вопросы психологии*, (6), 107–117.

Mead, G.H. (1934). *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.

References

Abels, H. (1999). Interaction, identification, presentation. An introduction to interpretive sociology. St. Petersburg: Aleteya Publ. (In Russ.)

Andreeva, G.M. (1997). On the History of the Formation of Social Psychology in Russia. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 20(4), 6–17. (In Russ.)

Andreeva, G.M. (2009). Social Psychology: Vectors of a New Paradigm. *Psikhologicheskie Issledovaniya = Psychological Studies*, 2(3). (In Russ.). <https://doi.org/10.54359/ps.v2i3.1000>

Andreeva, G.M. (2013b). Social Psychology in the Space of Modern Science and Culture. *Psikhologicheskie Issledovaniya = Psychological Studies*, 30(6), 1–11. (In Russ.). <https://doi.org/10.54359/ps.v6i30.677>

Andreeva, G.M. (2013a). Social Cognition and Social Problems. *National Psychological Journal*, 9(1), 39–49. (In Russ.)

Dafermos, M. (2016). A Critical Analysis of the Acceptance of L.S. Vygotsky Theory in the International Academic Community. *Kul'turno-Istoricheskaya Psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 27–46. (In Russ.)

Falikman, M.V. (2017). Vygotsky's New Wave in Cognitive Science: the Mind as an Unfinished Project. *Psikhologicheskie Issledovaniya = Psychological Studies*, 54(10). (In Russ.). <https://doi.org/10.54359/ps.v10i54.361>

Grishina, N.V. (2016). Situational Approach: Research Tasks and Practical Opportunities. *Vestnik SPbGU. Seriya 16. Psikhologiya. Pedagogika = Bulletin of St. Petersburg State University. Series 16. Psychology. Pedagogy*, (1), 58–68. (In Russ.)

Grishina, N.V. (2017). Context in social psychology and social psychology of context. In: O.V. Solovyova, T.G. Stefanenko, (eds.). *Innovative resources of social psychology: theories, methods, practices: collection scientific works*. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)

Khoroshilov, D.A. (2019). The Continuity of the Knowledge in Social Psychology, Could it Be Possible? Commemoration to the 95th Anniversary of G.M. Andreeva.

Sotsial'naya Psikhologiya i Obshchestvo = Social Psychology and Society, 10(3), 196–201.
(In Russ.)

Martsinkovskaya, T.D. (2004). History of psychology. Moscow: Academy Publ.
(In Russ.)

Martsinkovskaya, T.D., Khoroshilov, D.A. (2022). Scientific School of Social Psychology G.M. Andreeva: Traditions and Modernity. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 45(3), 8–21. (In Russ.)

Mead, G.H. (1934). Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist. Chicago: University of Chicago Press.

Moscovici, S. (1996). The Age of Crowds. Historical treatise on mass psychology. Moscow: Center for Psychology and Psychotherapy Publ. (In Russ.)

Notebooks of L.S. Vygotsky. (2017). Favorites. Moscow: Kanon+ Publ. (In Russ.)

Shotter, J. (1996). M.M. Bakhtin and L.S. Vygotsky: Interiorization as a “Border Phenomenon”. *Voprosy Psikhologii*, (6), 107–117. (In Russ.)

Tolstykh, N.N. (2020). Social Psychology of Development: Integration of Ideas of L.S. Vygotsky and A.V. Petrovsky. *Kul'turno-Istoricheskaya Psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 16(1), 25–34. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1983a). History of the development of higher mental functions. Collected works: in 6 vol. Vol. 3. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1983b). Historical meaning of the psychological crisis. Collected works: in 6 vol. Vol. 1. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1983c). The problem of age. Collected works: in 6 vol. Vol. 4. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1983d). The problem of consciousness. Collected works: in 6 vol. Vol. 1. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1987). Psychology of art. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (2005). Concrete human psychology. Psychology of human development. Moscow: Smysl Publ.; Eksmo Publ. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Тахир Юсупович Базаров, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, tbazarov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1591-3932>

Елена Павловна Белинская, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, elena_belinskaya@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3057-5273>

Ольга Алексеевна Тихомандрицкая, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, otihomandr@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9072-1826>

ABOUT THE AUTHORS

Tahir Yu. Bazarov, Dr. Sci. (Psychology), Professor at the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, tbazarov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1591-3932>

Elena P. Belinskaya, Dr. Sci. (Psychology), Professor at the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, elena_belinskaya@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3057-5273>

Olga A. Tikhomandritskaya, Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor at the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, otihomandr@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9072-1826>

Поступила: 04.02.2024; получена после доработки: 06.02.2024; принята в печать: 25.05.2024.

Received: 04.02.2024; revised: 06.02.2024; accepted: 25.05.2024.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / THEORETICAL STUDIES

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-24-39>
УДК/UDC 167.7; 159.9.07; 159.95

Диалектический анализ как метод исследования в работах Л.С. Выготского

Н.Е. Веракса^{1, 2} ✉

¹ Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Российская Федерация

² Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных
исследований, Москва, Российская Федерация

✉ neveraksa@gmail.com

Резюме

Актуальность. Культурно-историческая теория развития высших психических функций Л.С. Выготского сохраняет свою актуальность и продолжает обсуждаться специалистами различных стран. Во многом ее продуктивность обусловлена применением диалектического метода, анализу которого посвящена настоящая статья.

Цель. Раскрыть особенности применения диалектического метода, позволявшего Л.С. Выготскому эффективно анализировать процессы психического развития. Определить единицы анализа, описать их роль в применении метода. Показать наличие двух планов анализа: содержательного и структурного.

Методы. Применен диалектический метод анализа в процессе решения теоретических задач. В статье планомерно ставятся вопросы о характеристиках метода, требованиях, предъявляемых к единицам анализа и их свойствам. В частности, были обобщены ряд трудностей, которые возникают при анализе единиц.

Результаты. Диалектический анализ как метод познания, который применял Л.С. Выготский, строился на инвариантной структурной репрезентации процессов психического развития. Одновременно сохранялась задача содержательной интерпретации становления детской психики. Решение этой задачи строилось на поиске таких единиц анализа содержания, которые имели одновременно две возможности: быть инвариантными любому содержанию и входить в состав любого содержания. В результате анализа



работ Л.С. Выготского было показано, что в качестве таких единиц он рассматривал отношения противоположности.

Выводы. Применение диалектического анализа Л.С. Выготским было связано с рассмотрением изучаемого материала одновременно в двух планах — в структурном и в содержательном, а также в переходах от одного плана к другому. Для того чтобы осуществлять подобные переходы, Л.С. Выготский выявлял в исследуемом содержании такие его фрагменты, которые могли быть противопоставлены друг другу в качестве противоположностей. Противоположности имели и содержательные свойства, и представляли собой формальные инвариантные единицы, независимые от конкретного содержания, что позволяло осуществлять преобразования на инвариантном (структурном) уровне, и возвращаться на содержательный уровень. Как только содержание изучаемой проблемы переводилось в структурный план, оно подвергалось диалектическим преобразованиям с помощью оперирования противоположностями. Эти операции соответствовали элементарным диалектическим структурам, характерным как для мысленных преобразований, так и для процессов развития различных сущностей, происходящих в реальности. Анализ содержания, включавший оперирование противоположностями, позволил Л.С. Выготскому описать процессы развития сложных структурных систем сознания человека.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, метод, диалектическое мышление, диалектический метод анализа, противоположности

Для цитирования: Веракса, Н.Е. (2024). Диалектический анализ как метод исследования в работах Л.С. Выготского. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(4), 43–68. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-39>

Dialectical Analysis as a Research Method in the Works of L.S. Vygotsky

Nikolay E. Veraksa^{1, 2} ✉

¹ Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

² Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ neveraksa@gmail.com

Abstract

Background. The cultural-historical theory of the development of higher mental functions by L.S. Vygotsky remains relevant and continues to be discussed by

specialists from various countries. Its usefulness is largely due to its employment of the dialectical method, the analysis of which is the focus of this article.

Objectives. The aim is to reveal the essence of the dialectical method which allowed L.S. Vygotsky to analyse mental development processes. The first task was to define units of analysis as well as to describe their role when applied to a method. The second task was to show two types of analysis: substantive and structural.

Methods. The dialectical method of analysis was applied in the process of solving theoretical problems. The current article systematically raises questions about the characteristics of the method, the requirements for units of analysis and their properties. Several difficulties with analysing units were summarized.

Results. Dialectical analysis as a method of cognition, as applied by L.S. Vygotsky, was based on an invariant structural representation of the processes of mental development. At the same time, the task of meaningful interpretation of the development of the child's psyche remained. The solution to this problem was based on the search for units of content analysis that simultaneously had two possibilities: to be invariant to any content and to be included into any content. An analysis of the works of L.S. Vygotsky showed that he considered the relations of opposition as such units.

Conclusions. The use of dialectical analysis by L.S. Vygotsky was associated with the consideration of the studied material on two levels: structural and substantive, as well as in transitions from one level to another. To make such transitions, L.S. Vygotsky identified opposites in the content that interested him. Opposites had both substantive properties and represented formal invariant units independent of specific content, which made it possible to carry out transformations at the invariant (structural) level before returning to the substantive level. As soon as the content of the problem under study was transmitted into a structural plan, it was subjected to dialectical transformations, through the sequential implementation of various operations using opposites. These operations corresponded to the elementary dialectical structures, characteristic of both mental transformations and the processes of various entities in development. Content analysis, which included operating with opposites, allowed L.S. Vygotsky to describe the processes of development of complex structural systems of human consciousness.

Keywords: cultural-historical psychology, method, dialectical thinking, dialectical method of analysis, opposites

For citation: Veraksa, N.E. (2024). Dialectical analysis as a research method in the works of L.S. Vygotsky. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(4), 43–68. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-39>

Введение

Предлагаемая статья посвящена исследованию диалектического анализа как особого метода познавательной деятельности, который успешно применял Л.С. Выготский для разработки целого ряда психологических проблем. На диалектичность подхода Л.С. Выготского указывает В.С. Собкин. Так, рассматривая его раннюю работу, посвященную анализу Екклезиаста, он отмечает, что одна из определяющих линий анализа строится на идее развития: «Она является одной из центральных в культурно-исторической теории Выготского. Мы постоянно сталкиваемся с ней в различных его работах, посвященных разнообразным психологическим вопросам как теоретического, так и прикладного характера. Значимость развития зафиксирована и в своеобразии концептуальных методологических принципов, и в онтологических представлениях, и в научном языке теории...» (Собкин, 2022, с. 19). При этом В.С. Собкин подчеркивает, что «для Выготского факторами, которые лежат в основе развития и определяют его суть, являются диалектические моменты, связанные с противоречиями, борьбой противоположностей» (Собкин, 2022, с. 67). Когда мы говорим о методе, то имеем в виду инструмент познания, сохраняющий свою целостность и единство, независимо от особенностей исследуемого объекта. Сходную позицию, на наш взгляд, занимает В.С. Шевырев. Он отмечает: «Метод предполагает известную последовательность действий на основе четко осознаваемого артикулируемого и контролируемого идеального плана в самых различных видах познавательной и практической деятельности в обществе и культуре» (Шевырев, 2010, с. 551).

Помимо системы действий, метод анализа, являясь инструментом интеллектуальной деятельности субъекта, со всей очевидностью должен включать в свой состав единицы анализа. Они определяют глубину анализа, выполняя роль его ограничителей. На эту функцию единиц анализа указывал П. Жане: «...философы делят яблоко или барашка на кусочки, тогда как люди, деля яблоки в корзине, останавливаются, когда остается одно яблоко. Это правило индивида — его нельзя делить до бесконечности. С того момента, как барашек разрезан на кусочки, и мы не можем осуществлять по отношению к нему поведение пастуха, это уже не барашек; так остановимся, не будем заходить так далеко. Деление имеет свой предел» (Жане, 2010, с. 191).

Единицы анализа не только ограничивают глубину погружения в содержание, но и не дают возможности уйти в сторону, удерживая

контекст анализируемого материала. По этому поводу Т. Парсонс писал: «Членение любого явления на единицы, выходящие за пределы контекста, где это явление рассматривается как средство или условие действия, автоматически выводит нас в иные, нерелевантные теоретические схемы» (Парсонс, 2002, с. 99). В качестве пояснения он приводил следующий пример: «... скорость человека, падающего с моста, в момент соприкосновения с водой есть физический факт. Но если этот человек самоубийца, то провозглашение этого физического факта никоим образом не доказывает, что все, что предшествовало этой скорости и являлось ее причиной, может быть объяснено в терминах теории механики» (Парсонс, 2002, с. 76). Из приведенного примера следует, что неадекватный выбор единиц анализа ведет к нарушению удержания контекста и ошибочному объяснению происходящего. Таким образом, характеристика метода анализа обязательно должна содержать единицы анализа, соответствующие контексту.

Возникает вопрос, как можно удержать контекст, не выходя за пределы выбранных единиц анализа. С.Л. Рубинштейн видел такую возможность в поиске адекватной единицы анализа, имеющей в своем составе все элементы, образующие единое изучаемое содержание: «Для того чтобы понять многообразные психические явления в их существенных внутренних взаимосвязях, нужно прежде всего найти ту “клеточку”, или “ячейку”, в которой можно вскрыть зачатки всех элементов психологии в их единстве» (Рубинштейн, 1940, с. 142).

Л.С. Выготский связывал решение этой задачи с применением особого метода анализа, расчленяющего «сложное единое целое на единицы» (Выготский, 1982б, с. 15). При этом единица должна обладать всеми свойствами целого (Беспалов, 2014). Другими словами, согласно Л.С. Выготскому, единица такого рода способна удерживать контекст рассмотрения анализируемого содержания за счет удержания всех основных свойств, которыми обладает целое. Он пояснял: «Под единицей мы подразумеваем такой продукт анализа, который в отличие от элементов обладает всеми основными свойствами, присущими целому, и который является далее не разложимыми живыми частями этого единства» (Выготский, 1982б, с. 15).

Любой метод анализа, если он является инструментом интеллектуальной деятельности субъекта, помимо действий и единиц анализа должен иметь направленность на решение определенного круга вопросов. Диалектический анализ как метод в этом отношении не составляет исключения. Он направлен на анализ процессов развития.

Л.С. Выготский, занимаясь изучением детского развития, сводил все теории к двум основным концепциям. Согласно одной из них, развитие рассматривалось как процесс, в котором не рождается «ничего нового — только нарастание, развертывание и перегруппировка тех моментов, которые даны уже с самого начала. Согласно другой концепции, развитие есть непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях. Эта точка зрения схватывает в развитии нечто существенное для диалектического понимания процесса» (Выготский, 1984а, с. 248).

Появление нового является сущностной характеристикой развития. Однако оно не исчерпывает всего содержания развития, которое включает две стороны: изменение и сохранение. Подобное понимание развития представлено в современной философской литературе: «Развитие — характеристика качественных изменений объектов, появление новых форм бытия, инноваций и нововведений и сопряженная с преобразованием их внутренних и внешних связей. Выражая прежде всего процессы изменений, развитие предполагает сохранение (системного) качества развивающихся объектов» (Грицанов, 2001, с. 847).

В психологии при описании развития выделяются такие его аспекты, как форма, ход, специфика, условия, источники, движущие силы и т.д. (см., например, Лубовский, 2005). На наш взгляд, эти показатели относятся к содержательным характеристикам процесса развития. Понятно, что в каждом конкретном случае будет содержательно своеобразным и сам процесс развития, и то новое, что появляется в его ходе. А это означает, что стратегию анализа для каждого варианта необходимо разрабатывать заново. Вести разговор о методе в этих условиях особого смысла не имеет в силу того обстоятельства, что метод представляет собой систему действий, обладающих единой устойчивой структурой, которая должна оперировать различными содержательными единицами. Здесь возникают трудности: во-первых, понять, при каких условиях можно говорить об оперировании единицами анализа, несмотря на их содержательные различия, то есть фактически для любого содержания; во-вторых, определить, как описать развитие различных объектов, чтобы оно было доступно применению метода как единой структурированной системы преобразований; и, в-третьих, как представить одновременное и изменение, и сохранение.

Прежде чем обсуждать возможность преодоления отмеченных трудностей, обратим внимание на одну деталь характеристики метода анализа по единицам. Л.С. Выготский писал, что психология должна «заменить методы разложения на элементы методами анализа, расчленяющего на единицы. Она должна найти эти неразложимые, сохраняющие свойства, присущие данному целому как единству, единицы, в которых в противоположном виде представлены эти свойства, и с помощью такого анализа пытаться разрешить встающие конкретные вопросы» (Выготский, 1982б, с. 16).

Возникает вопрос, для чего Л.С. Выготский в приведенном фрагменте указывал, что свойства должны быть представлены в единицах анализа в противоположном виде. Эту же особенность выделяли В.П. Зинченко и С.Д. Смирнов. Они настоятельно подчеркивали, что единица анализа «должна содержать в виде противоположностей свойства целого» (Зинченко, Смирнов, 1983, с. 88). Позиция Л.С. Выготского может быть понята в контексте диалектики развития, что предполагает наличие внутренних противоречий. Однако, как отметили В.П. Зинченко и С.Д. Смирнов, использование противоположностей Л.С. Выготским, скорее, было похоже на компромисс (Зинченко, Смирнов, 1983).

Мы предположили, что установление отношений противоположности между свойствами единиц анализа было необходимо Л.С. Выготскому для того, чтобы использовать диалектический анализ. Его применение предполагает поиск адекватных единиц анализа. Их адекватность связана с соответствием ряду требований. Прежде всего они должны допускать как инвариантное, то есть независимое от содержания, так и содержательное описание. Другими словами, единицы должны выбираться так, чтобы можно было рассматривать их с двух позиций: и как элементы формальной структуры, и как конкретные фрагменты анализируемого содержания. При выполнении этого условия указанные единицы допускают оперирование как на инвариантном, так и на содержательном уровне. Операции, совершаемые над единицами, в этом случае также могут быть описаны формально (инвариантно) и содержательно. Подобное описание должно допускать преобразования в единую структурированную систему (Veraksa et al., 2022a). Эта система должна обладать возможностью трансформации в более сложную структуру, сохраняя основания исходной системы.

Как следует из требований, предъявляемых к предполагаемым единицам анализа, они сформулированы таким образом, чтобы на их

основе можно было описать развитие в обобщенном, инвариантном виде. Обобщенная репрезентация развивающихся объектов и систем позволяет использовать диалектический анализ в силу тождественности исходных единиц. Правда, подчеркнем еще раз, такое описание должно быть настолько формализовано, чтобы оно одновременно и не зависело от содержания развивающейся сущности, и вместе с тем было достаточно гибким, позволяя передавать различные варианты развития. Другими словами, описание должно отражать структуру развития и допускать возможность перехода от общих универсальных схем к конкретному содержанию.

Коль скоро мы начинаем говорить о структуре, поясним, что имеется в виду. Большое внимание понятию структуры уделял Л.С. Выготский, поскольку в его работах развитие связывалось, прежде всего, со структурными изменениями. В доказательство этого тезиса мы приведем две выдержки из его лекций по педологии. В первом фрагменте он подчеркивал роль структурных изменений, возникающих при выделении в системе сознания какой-либо отдельной функции: «Выделение каждой отдельной функции означает изменение деятельности всего сознания в целом... благодаря одной выделившейся функции... все сознание в целом уже приобретает новую структуру, новый вид деятельности» (Выготский, 1996, с. 108).

Второй фрагмент представляет интерес в связи с тем, что структурные изменения сознания Л.С. Выготский понимал как изменения иерархические: «...вслед за процессом внешней дифференциации, за процессом выделения данной функции из целого сознания следует период внутренней дифференциации данной функции, ее максимального развития и максимального внутреннего расчленения, то есть возникновение внутри ее сложной, тоже иерархически организованной структуры» (Выготский, 1996, с. 109). Иерархичность организации детского сознания, на наш взгляд, как раз и позволяет решить задачу по одновременному удержанию предыдущей структуры в процессе ее преобразования в новую систему.

Понимание структуры Л.С. Выготским представлено в следующем фрагменте. Он так объяснял, что собой представляет структура в психологии: «Структурой принято называть такие целостные образования, которые не складываются суммарно из отдельных частей, представляя как бы их агрегат, но сами определяют судьбу и значение каждой входящей в их состав части» (Выготский, 1982б, с. 256).

Если детально проанализировать это понимание структуры, то можно увидеть, что за ним стоит отношение «часть — целое». Это

целое не выводится из его частей в силу того, что само это целое задает принцип, по которому происходит объединение содержания не просто в целое, а в единое целое. Таким образом, структура понимается как содержание, организованное в соответствии с принципом, носителем которого и является это целое. То минимальное по объему содержание, которого оказывается достаточно для того, чтобы удерживать принцип, выступает в роли содержательной единицы анализа. В качестве принципа выступает правило, с помощью которого происходит организация всего содержания.

Далее, можно предположить, что правило не только организует содержание, но и отделяет содержание, соответствующее принципу, от содержания, ему не соответствующего. В качестве иллюстрации сказанного рассмотрим окружность. Понятно, что содержанием окружности являются точки, которые входят в состав линии окружности. Правилom, организующим расположение точек, выступает их равноудаленность от центра. Правило позволяет различить точки, принадлежащие окружности, и точки, ей не принадлежащие (Veraksa, Sheridan, 2021; Veraksa, Samuelsson, 2022). Структурой можно считать форму расположения точек в соответствии с правилом равноудаленности от центра окружности. В нашем случае диалектическая структура построена на принципе противоположности центральной точки и периферии.

Противоположности как единицы инвариантной диалектической структуры развивающегося содержания

Описание диалектического анализа как метода познания, который применял Л.С. Выготский, мы начали с поиска инвариантной структуры развития. Для решения этой задачи необходимо было найти такие единицы, которые имели одновременно две возможности: быть инвариантными любому содержанию и входить в состав любого содержания. В качестве таких единиц имело смысл рассмотреть отношения противоположности (или просто противоположности). Оптимизма придавало то обстоятельство, что, как было отмечено выше, именно противоположности Л.С. Выготский выделял в качестве единиц анализа. Интересным является то обстоятельство, что чувствительность к отношениям противоположности проявляют дошкольники, что указывает на фундаментальность отношений противоположности для понимания психического развития человека (Веракса, 1981; 1987; Colliver, Veraksa, 2021; Veraksa, Basseches, 2022; Veraksa et al., 2022b; Веракса и др., 2023a).

Если рассматривать противоположности в качестве единиц анализа, то легко увидеть, что они обладают следующими свойствами:

- противоположностей всегда две;
- противоположности полагают друг друга, то есть наличие одной из них предполагает существование другой;
- противоположности исключают друг друга.

Примеры подобных отношений между противоположностями мы находим у Гегеля. Он описывал их следующим образом: «Если взять самые тривиальные примеры: верх и низ, правое и левое, отец и сын и т.д. до бесконечности, то все они содержат противоположность в одном. Верх *есть* то, что *не* есть низ; определение верха состоит лишь в том, чтобы не быть низом; верх *есть* лишь постольку, поскольку есть низ, и наоборот; в одном определении заключается его противоположность. Отец есть иное сына, а сын — иное отца, и каждый дан лишь как это иное иного; и в то же время одно определение имеется лишь в соотношении с другим; их бытие — это единое наличие» (Гегель, 1971, с. 67). Попробуем проанализировать приведенный фрагмент из его знаменитой работы «Наука логики».

Анализ показывает, что в рассуждении Гегеля представлено такое понимание противоположностей, согласно которому их свойства соответствуют свойствам противоположностей, данным в нашем описании. Действительно, показано, что противоположности существуют парами: «верх и низ», «правое и левое», «отец и сын» и т.д. Далее, Гегель иллюстрирует полагание одной противоположностью другой с помощью следующих выражений: «отец есть иное сына», «сын — иное отца». В этих фразах содержится мысль о том, что определение «отец» содержит в себе свою противоположность «сын», а определение «сын» в качестве своей противоположности содержит определение «отец». Кроме того, Гегель показывает свойство исключения одной противоположностью другой противоположности. Он поясняет это свойство следующим образом: «определение верха состоит лишь в том, чтобы не быть низом». Это высказывание, на наш взгляд, как раз и означает, что противоположности не дополняют друг друга, а именно исключают.

Таким образом, учитывая соответствие между нашим и гегелевским пониманием противоположностей, остается сделать еще один шаг. Он заключается в том, чтобы в приведенных примерах отвлечься от содержательной стороны противоположностей, то есть ответить на вопрос, можно ли рассмотреть противоположности в качестве инвариантных единиц по отношению к любому содержанию? Мы склонны

дать утвердительный ответ, поскольку, на наш взгляд, в любом содержании можно найти противоположные фрагменты. Итак, у нас появились все основания для того, чтобы рассмотреть противоположности в качестве инвариантных единиц развивающегося целого.

Если разделять подобную интерпретацию, становится понятно, почему Л.С. Выготский вводил в характеристику единиц анализа требование о рассмотрении их свойств в качестве противоположностей. В этом случае решаются одновременно несколько задач: 1) разрешается вопрос о поиске основания для построения инвариантной диалектической структуры анализируемого содержания; 2) определяется направление его содержательного фрагментирования; 3) оформляется содержательно иерархическая схема понимания процесса психического развития. Другими словами, появляется система шагов, которая позволяет понять весь смысл применяемого метода.

Рассмотрим подробнее, что конкретно стоит за процессом перевода содержательных фрагментов в противоположности. По его ходу рассматриваются различные аспекты содержания, они противопоставляются друг другу и обозначаются как противоположности. Таким образом происходит преобразование конкретного содержания не только в инвариантные единицы, но и в не зависящую от содержания форму в целом. Но зачем совершается эта трансформация? Дело ведь не в том, чтобы преобразовывать ради преобразования. Значит, такое преобразование совершается ради чего-то, пока не понятного, не проявленного. Заметим, что при таком преобразовании исследуемый материал теряет свою уникальность. Он становится со структурной стороны идентичным любому другому материалу. Объяснение целесообразности подобного шага может быть только одно. Видимо, с этим абстрактным материалом можно тоже совершать какие-то преобразования. Возможно, к этим абстрактным (инвариантным) противоположностям можно применить еще какие-то операции, кроме противопоставления их друг другу. Мы допустили, что эти абстрактные противоположности могут находиться еще в каких-то других отношениях. Вывод, который следует из сказанного, такой: уже на структурном уровне должны существовать разнообразные отличающиеся друг от друга преобразования, которые позволяют получать различные результаты. Нам ничего не оставалось, кроме того, как попытаться выявить эти преобразования.

Прежде чем описывать специфику метода, сделаем одно пояснение. Необходимо иметь в виду существующую двойственность в отношении преобразований противоположностей. Дело в том, что

мы должны различать процессы, которые происходят объективно, то есть в реальности, существующей вокруг нас, и процессы, которые мы совершаем в субъективном плане, преобразуя образы или понятия.

Элементарные диалектические структуры

Возвращаясь к поставленной цели, отметим, что перед нами стояла задача раскрыть суть диалектического анализа, которым как особым эпистемологическим методом пользовался Л.С. Выготский.

Как уже было сказано, единицы анализа, а в нашем случае в качестве таковых рассматриваются противоположности, должны допускать совершение над собой различных преобразований. Это означает, что, помимо отношений полагания и исключения, противоположности могут вступать в другие отношения, связанные с их трансформацией. Подобные отношения могут быть описаны с помощью разных правил. Нам удалось найти эти отношения и сформулировать правила. Сами правила можно рассматривать с двух точек зрения: субстанциональной, то есть видеть в них структуры, складывающиеся в ходе процессов, происходящих в реальности под влиянием объективных факторов; и с процессуальной позиции, интерпретируя их как результат операций, совершаемых субъектом по своему усмотрению над противоположностями. В любом случае за каждым правилом стоит свое отношение между противоположностями и соответствующее этим отношениям преобразование или операция.

Нужно было учесть, что правила должны быть сформулированы по отношению к противоположностям как инвариантным единицам развивающегося содержания. В этом случае правила приобретают универсальный характер. Они выступают одновременно субстанционально, как элементарные диалектические структуры, и процессуально, как совершаемые диалектические операции. Мы провели целый ряд исследований (Веракса, 1990; Веракса др., 2023б), что позволило обнаружить различные варианты таких трансформаций или преобразований, совершаемых над противоположностями.

Каждой такой элементарной диалектической структуре мы дали свое название. Фактически мы создали язык, с помощью которого можно сделать инвариантное описание, то есть абстрагированное от содержания, связей между противоположностями. Универсальность языка делает его важным инструментом структурного анализа развивающегося содержания.

Язык позволяет проинтерпретировать отношения, в которые вступили противоположности на абстрактном уровне, и одновременно понять, какие операции, аналогичные объективным преобразованиям, могут быть совершены в умственном плане.

Возвращаясь к характеристике применявшегося Л.С. Выготским диалектического анализа, заметим, что его использование обусловлено движением мысли в двух плоскостях практически одновременно: в структурной и содержательной. Кроме того, нужно иметь в виду, что специально разработкой языка, описывающего элементарные диалектические структуры, Л.С. Выготский не занимался. Тем не менее в его тестах можно увидеть некоторые фрагменты, в которых отчетливо представлены его размышления в структурном или содержательном планах.

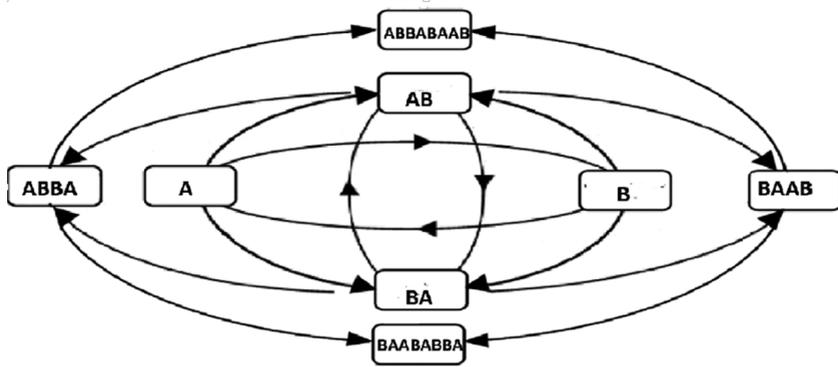
Описание элементарных диалектических структур представлено в ряде наших публикаций (см., например, Веракса, 2021; 2006; Veraksa, Basseches, 2022). Были определены следующие элементарные диалектические структуры: превращения, перехода, обращения, объединения, опосредствования, смены альтернативы, замыкания, отождествления и т.д.

Как показал анализ самих элементарных диалектических структур, поскольку они также представляют некоторое содержание, помимо того, что они образуют терминологию диалектического языка с присущими им значениями, между терминами также имеются структурные отношения, которые могут быть описаны с помощью этого же языка. Например, оказывается, что превращение опосредствования является объединением, а превращение сериации является обращением. Значит, опосредствование и объединение являются противоположностями, так же как сериация и обращение. Это позволяет элементарным диалектическим структурам сериации и обращению образовать диалектический цикл. Полученная таким образом диалектическая циклическая структура обладает структурными свойствами, заключающимися в том, что противоположными оказываются не только начальное и конечное звенья цикла, но и его промежуточные звенья. Эти свойства диалектической циклической структуры проецируются на структуру циклов, описанных содержательно. Другими словами, в содержательных диалектических структурах противоположности задаются не только содержательными, но и диалектическими структурными отношениями.

В этом случае работает метод, поскольку только выявление диалектической инвариантной структуры позволяет в содержательном

плане увидеть системные свойства. Приведем примеры содержательных циклических структур. Следует учесть, что циклические структуры могут быть пространственными и временными и даже могут трансформироваться одна в другую. Рассмотрим несколько циклов: суточный цикл (день — вечер — ночь — утро), цикл семьи (мать — сын — отец — дочь), географический цикл (Север — Восток — Юг — Запад). Как следует из структуры этих циклов, их начальные и конечные состояния оказываются противоположны друг другу: «день и ночь», «мать и отец», «Север и Юг»; но также противоположными оказываются и промежуточные состояния этих циклов: утро — вечер, сын — дочь, Восток — Запад.

Все это дает основание для объединения всех элементарных диалектических структур в единую конструкцию. Возможный математический вариант такого объединения был выполнен С.А. Зададаевым (Веракса, Зададаев, 2012). Упрощенное изображение математической модели диалектической структуры С.А. Зададаева (отсутствует целый ряд стрелок) на примере структуры третьего уровня показано на Рисунке.



Рисунок

Упрощенное изображение математической модели диалектической структуры С.А. Зададаева. (Стрелки обозначают диалектические преобразования противоположностей. Математически они понимаются как морфизмы, определяющие копроизведение соответствующего уровня.)

Figure

A simplified image of the mathematical model of the dialectical structure by S.A. Zhadayev. (The arrows denote dialectical transformations of opposites. Mathematically, they are understood as morphisms that determine the co-product at the corresponding level.)

В этой модели из элементарных диалектических структур была построена сложная структура, описывающая процесс развития как движение с одного уровня на другой. Представленная структура является абстрактной. Ее единицы (противоположности) выражены символами А и В, содержание которых не предъявлено. Однако она передает те схемы, которые характеризуют диалектическую структуру содержания как целостную систему. Данная модель воспроизводит тот устойчивый каркас, который сохраняется при анализе различных развивающихся содержаний.

Диалектический анализ мы рассматриваем как особый эпистемологический инструмент. Он направлен на выявление диалектической структуры развивающихся объектов. Метод также позволяет описать эту структуру содержательно и представить ее в виде диалектической системы понятий. Мы хотим подчеркнуть, что диалектическая структура именно выявляется, а не приписывается. Нам остается только продемонстрировать, что Л.С. Выготский применял диалектический анализ в своей научной деятельности. Для этого необходимо показать, что он двигался и в структурной, и в содержательной плоскости, а также в переходах от одной к другой.

Мы различаем процесс применения диалектического анализа и диалектическое мышление. Различие заключается в том, и это принципиально, что диалектический анализ направлен на выявление в анализируемом содержании обобщенной, инвариантной диалектической структуры, а диалектическое мышление представляет собой процесс решения диалектической задачи.

Обобщенная диалектическая структура строится иерархически из элементарных диалектических структур и выражается в системе понятий, находящихся в диалектических отношениях. Диалектическую структуру описывают введенные нами термины. Поиск элементарных диалектических структур и построение общей диалектической структуры, безусловно, может включать решение диалектических задач. Более того, движение диалектического мышления может соответствовать структуре содержания.

Однако между построением диалектической структуры и диалектическим мышлением существуют различия. Диалектическая структура объекта или ситуации выявляется. Для этого проверяются возможные варианты построения элементарных диалектических структур и их последующая организация в более сложную диалектическую структуру, отражающую процесс развития исследуемого объекта. Описание структуры объектов и явлений в диалектической

системе понятий отличается от решения диалектических задач. Это две противоположные стратегии поиска. Понятно, что основания для сходства вызваны, прежде всего, тем, что и для формирования диалектической структуры с помощью диалектического анализа, и для диалектического мышления необходимо умение субъекта выявлять отношения противоположности (Veraksa et al., 2013).

Более того, элементарные диалектические структуры соответствуют диалектическим преобразованиям. Структуры отражают преобразования, происходящие объективно, а диалектические операции характеризуют преобразования, совершающиеся в мыслительном плане. При этом названия структур и действий совпадают из-за их сходства. Тем не менее принципиальные различия остаются: одно дело, когда превращения происходят объективно, другое — когда субъект, решая задачу, совершает мысленные преобразования. Фактически диалектическое мышление выступает как один из инструментов диалектического анализа. В одном случае субъект думает о том, как ему записать происходящее, которое предстает перед ним, а в другом он сам совершает, трансформирует содержание своего сознания.

Диалектический анализ в работах Л.С. Выготского

Прежде чем обсуждать применение диалектического анализа Л.С. Выготским, необходимо описать последовательность шагов, которые связаны с реализацией обсуждаемого метода: 1) анализ содержания с целью выделения противоположностей в анализируемом содержании; 2) определение базовых противоположностей; 3) построение пространства возможностей; 4) выбор элементарной диалектической структуры, реализация которой обеспечит развитие; 5) построение диалектической структуры развивающегося содержания как единого целого; 6) содержательное описание развивающейся диалектической системы.

Итак, мы хотим показать, что Л.С. Выготский использовал диалектический анализ. Действительно, в подтверждение сказанному заметим, что практически в любом содержании он стремился выявить противоположности. Так, в своей работе «Психология искусства», например, он противопоставлял, то есть выявлял противоположные, характерные для эстетики позиции: «психологическую» и «непсихологическую» (Выготский, 1987). Л.С. Выготский обозначал основные противоположности, что соответствует требованиям диалектического анализа.

Для подтверждения рассмотрим два следующих высказывания Л.С. Выготского. Первое: «Но сейчас ближайшей единственной целью наших рассуждений является противопоставление двух принципиальных точек зрения на процесс психического развития ребенка» (Выготский, 1983а, с. 9). Второе: «Возникают два предположения, которые мы должны сразу же отбросить без рассмотрения, одно — как явно несостоятельное и давно отвергнутое наукой, другое — как находящееся вообще за пределами науки» (Выготский, 1983а, с. 28). Возникают вопросы, для чего Л.С. Выготский написал эти рассуждения? В каком смысловом плане они проводились: в формальном или содержательном? Мы склонны ответить, что оба эти высказывания относятся к инвариантному структурному плану.

Формулируя эти положения, Л.С. Выготский не акцентировал внимание на смысловом содержании. Но поскольку в каждом высказывании подразумевалось два содержательных фрагмента, которые уже были проинтерпретированы ранее и противопоставлены друг другу как противоположности, то понятно, что, не вдаваясь в детали, Л.С. Выготский оперировал ими в структурном плане. Ответ на вопрос, касающийся того, почему он это делал, на наш взгляд, довольно очевиден. Он состоит в том, что этого требовал метод, которым пользовался Л.С. Выготский. Отсюда же следовала необходимость действия в структурном плане. Переходя из одного плана в другой, Л.С. Выготский закончил обсуждение этого вопроса в структурном плане: «Мы можем без дальнейшего обсуждения расстаться с обоими предположениями, из которых одно снимает интересующую нас проблему, просто отрицая наличие культурного развития психических функций, другое самую культуру и ее развитие растворяет в истории человеческого духа» (Выготский, 1983а, с. 29).

Может показаться, что в этом фрагменте представлен не только структурный план, но и содержательный. Однако мы так не считаем. Поскольку Л.С. Выготский не разрабатывал специально язык элементарных диалектических структур, содержательные характеристики процитированного высказывания в значительной степени выполняли сигнификативную функцию, обозначая структурные компоненты. В силу того, что выделенные противоположности в ходе диалектического анализа оказались несостоятельными с точки зрения их дальнейшего использования при построении психологической теории развития, Л.С. Выготский вынужден был обратиться к построению и анализу пространства возможностей. В его высказывании

необходимость такого построения была выражена следующим образом: «Перед нами снова встает прежний вопрос: что такое развитие высших психических функций без изменения биологического типа?» (Выготский, 1983а, с. 29). Как мы полагаем, этот вопрос указывает на необходимость анализа пространства имеющихся возможностей (в контексте поставленного вопроса) с целью поиска варианта, связанного с элементарной диалектической структурой, реализация которой обеспечивала бы продвижение в анализе проблемы.

На этом пути Л.С. Выготский пришел к следующему содержательному выводу: «...развитие высших психических функций составляет одну из важнейших сторон культурного развития поведения. Едва ли нуждается в особых доказательствах и та мысль, что вторая ветвь культурного развития, намеченная нами, именно овладение внешними средствами культурного поведения и мышления или развития языка, счета, письма, рисования и т.п., также находит полное и бесспорное подтверждение в данных этнической психологии» (Выготский, 1983а, с. 29).

За этим описанием дальнейшего продвижения в области анализа проблемы психического развития стоит элементарная диалектическая структура, которую мы называем «опосредствование». Фактически эта структура была названа в фрагменте текста Л.С. Выготского. Содержательно она выражается в том, что развитие психики связано с овладением внешними средствами культурного поведения.

Л.С. Выготский, проводя диалектический анализ, выявлял различные элементарные диалектические структуры. Они представлены в Таблице. Эти структуры необходимы при построении обобщенной содержательной структуры, отражающей психическое развитие в детском возрасте.

Разрабатывая ту или иную психологическую проблему, Л.С. Выготский использовал диалектический анализ, завершая его оформленной иерархически содержательной диалектической системой, представленной с помощью соответствующих ей понятий. Например, разрабатывая проблему развития игры, для ее описания он использовал следующую терминологию: видимое поле, воображаемое поле, смысловое поле, мнимая ситуация, роль, сюжет, аффект, правило. В этой системе проявляются противоположности: видимое поле — воображаемое поле, роль — сюжет, смысловое

Таблица

Примеры выявления Л.С. Выготским элементарных диалектических структур

№	Фрагменты текста из работ Л.С. Выготского	Элементы диалектических структур
1	«Согласно закону, силы, движущие развитие ребенка в том или ином возрасте, с неизбежностью приводят к отрицанию и разрушению самой основы развития всего возраста, с внутренней необходимостью определяя аннулирование социальной ситуации развития...» (1984б, с. 260)	Сериация
2	«Не всегда ведь исследователь должен идти тем же путем... часто выгоднее путь обратный» (1982а, с. 294)	Обращение
3	«...вопрос заключается не в том, чтобы прибавить к традиционному описанию эмоционального процесса какой-либо существенный момент, но исключительно в том, чтобы изменить последовательность этих моментов, установить истинное отношение между ними, выдвинуть в качестве источника и причины то, что прежде почиталось ее следствием и результатом» (1984б, с. 105)	Сериация + Обращение
4	«Если предшествующая задача в изучении динамики определяла путь прямого движения от социального бытия ребенка к новой структуре его сознания, то сейчас возникает следующая задача: определить путь обратного движения от изменившейся структуры сознания ребенка к перестройке его бытия» (1984б, с. 259)	Сериация + Обращение
5	«Тем самым мы формулируем — в негативной, правда, форме — основные методологические моменты, определяющие план и направление всего нашего исследования. Те же моменты в их позитивной форме должны найти свое выражение в самом исследовании» (1983а, с. 23)	Превращение
6	«...понятие жизни в биологии доведено до большой ясности, наука им овладела... но с понятием смерти она не справилась... она понимается как не жизнь... Но смерть есть факт, имеющий и свой положительный смысл, она есть особый вид бытия...» (1982а, с. 335–336)	Превращение
7	«Фактическое исследование показывает, что негативное содержание развития в переломные периоды — только обратная, или теневая, сторона позитивных изменений личности...» (1984б, с. 253)	Превращение
8	«...скажем с самого начала: теория Джеймса — Ланге должна быть признана скорее заблуждением, чем истиной, в учении о страстях. Этим мы высказали заранее основную мысль, главный тезис всей настоящей главы нашего исследования» (1984б, с. 98)	Превращение
9	«...парадоксальный органический процесс, превращающий болезнь в сверхздоровье, слабость в силу, отравление в иммунитет, и носит название сверхкомпенсации» (1983б, с. 34)	Превращение

Table**Examples of identifying elementary dialectical structures by L.S. Vygotsky**

No	Fragments of text from the works of L.S. Vygotsky	Elements of dialectical structures
1	“According to the law, the forces driving the development of a child at a particular age inevitably lead to the denial and destruction of the very basis of development of the entire age, with internal necessity determining the annulment of the social situation of development...” (1984b, p. 260).	Seriation
2	“The researcher does not always have to follow the same path... often the opposite path is more fruitful” (1982a, p. 294).	Conversion
3	“...the question is not to add any essential moment to the traditional description of the emotional process, but solely to change the sequence of these moments, to establish the true relationship between them, to put forward as the source and cause that which was previously considered its consequence and result” (1984b, p. 105).	Seriation + Conversion
4	“If the previous task in the study of dynamics determined the path of direct movement from the child’s social existence to the new structure of his consciousness, now the following task arises: to determine the path of reverse movement from the changed structure of the child’s consciousness to the restructuring of his being” (1984b, p. 259).	Seriation + Conversion
5	“Thus, we formulate — in an albeit negative form — the main methodological points that determine the plan and direction of our entire research. The same points in their positive form must find expression in the research itself” (1983a, p. 23).	Transformation
6	“... the concept of life in biology has been brought to great clarity, science has mastered it... but it has not coped with the concept of death... it is understood as not life... But death is a fact that also has its own positive meaning, it is a special kind of being...” (1982a, pp. 335-336).	Transformation
7	“Actual research shows that the negative content of development during critical periods is only the opposite, or shadow, side of positive personality changes...” (1984b, p. 253).	Transformation
8	“...let us say from the very beginning: the James-Lange theory must be recognized as a fallacy rather than the truth in the doctrine of the passions. With this we expressed in advance the main idea, the main thesis of the entire present chapter of our research” (1984b, p. 98).	Transformation
9	“...the paradoxical organic process that transforms illness into super-health, weakness into strength, poisoning into immunity, is called overcompensation” (1983b, p. 34).	Transformation

поле — мнимая ситуация¹, аффект — правило. Они и составляют обобщенную, содержательную, диалектическую структуру игры.

Практическое применение

Практическая значимость полученных в исследовании результатов состоит, во-первых, в обосновании использования элементарных диалектических структур, которые открывают широкие возможности для построения сложных структур и объяснения их функционирования. Переход от структурных к содержательным характеристикам обуславливает возможность построения сложной содержательной системы, описывающей конкретный вариант развития. Во-вторых, подробно обозначенные шаги, которые совершаются в ходе диалектического анализа, позволят исследователям и психологам-практикам самостоятельно применить алгоритм для анализа содержания развивающихся психологических структур.

Выводы

Диалектический анализ как эпистемологический метод, которым пользовался Л.С. Выготский, обладает целым рядом свойств. Он предполагает выявление единиц содержания, в качестве которых выступают противоположности. Противоположности могут рассматриваться в двух планах: в структурном, инвариантном, и в содержательном. Диалектический анализ направлен на изучение развивающихся содержательных систем. Единицы выбираются таким образом, чтобы одновременно выступать в качестве диалектических фрагментов содержания и инвариантов диалектической структуры.

Единицы являются материалом оперирования как на инвариантном, структурном, так и на содержательном уровне. Операции над единицами могут быть описаны либо содержательно, либо структурно. В рамках диалектического анализа различаются элементарные диалектические структуры и операции над этими структурами. Отличие структур от операций заключается в том, что структуры передают те трансформации фрагментов содержания, которые происходят независимо от субъекта и предстают в виде субстанциональных

¹ Противоположности роли и сюжета неочевидны, однако роль противопоставляется сюжету, поскольку сюжет определяет участников игры, то есть сюжет доминирует над ролью. Вместе с тем роль может влиять на сюжет, изменяя его.

Мнимая ситуация условна, двойственна, требует интерпретации. Смысловое поле, являясь субъективным, тем не менее однозначно.

отношений между противоположностями. Они также описываются либо инвариантно, либо содержательно.

Диалектические операции представляют собой преобразования над единицами содержания, которые осуществляются субъектом. Содержание репрезентируется в этом случае с помощью мыслительных образов или понятий. Диалектические операции и структуры описываются с помощью специального языка. Его основу составляют термины, значение которых задается особенностями преобразований противоположностей как инвариантных единиц развивающегося содержания. В этом случае значения диалектических операций и элементарных диалектических структур совпадают, что позволяет анализировать процессы и структуры содержательно и структурно, то есть инвариантно.

Применение диалектического анализа предполагает совершение ряда последовательных шагов. Принципиальным является поиск содержательных фрагментов, которые противопоставляются друг другу как противоположности. Затем выявляются возможности развития инвариантной структуры. С этой целью опробуются различные элементарные диалектические структуры и определяется та из них, с помощью которой строится инвариантная структура исследуемого феномена. Далее универсальная структура преобразуется в содержательную и определяются способы и стратегии развития соответствующей психической функции. В зависимости от характера исследования и задач, стоящих перед аналитиком, последовательность шагов может варьировать.

Диалектический анализ позволил Л.С. Выготскому описать различные содержательные диалектические системы, которые стали итогом решения ряда психологических проблем, связанных с пониманием детского развития.

Список литературы

Беспалов, Б.И. (2014). Логико-семантический анализ и развитие представлений Л.С. Выготского о «единицах» и «элементах» психологических систем. *Национальный психологический журнал*, 13(1), 20–33.

Веракса, Н.Е. (1981). Особенности преобразования противоречивых проблемных ситуации дошкольниками. *Вопросы психологии*, (3), 123–127.

Веракса, Н.Е. (1987). Развитие предпосылок диалектического мышления в дошкольном возрасте. *Вопросы психологии*, (4), 135–139.

Веракса, Н.Е. (1990). Диалектическое мышление и творчество. *Вопросы психологии*, (4), 6–14.

- Веракса, Н.Е. (2006). Диалектическое мышление. Уфа: Изд-во «Вагант».
- Веракса, Н.Е. (2021). Диалектическое мышление дошкольника (возможности и культурные контексты): монография. Москва: Изд-во Московского ун-та.
- Веракса, Н.Е., Айрапетян, З.В., Тарасова, К.С. (2023а). Диалектическое и формальное мышление в контексте понимания эмоций детьми младшего возраста. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 16(3), 70–89.
- Веракса, Н.Е., Вересов, Н., Сухих, В.Л. (2023б). Культурные действия в игре детей дошкольного возраста. *Культурно-историческая психология*, 19(1), 54–61.
- Веракса, Н.Е., Зададаев, С.А. (2012). Диалектическое мышление и W-мера развития двумерной диалектической структуры. *Вестник РГГУ. Серия «Психологические науки»*, (15), 57–86.
- Выготский, Л.С. (1982а). Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Выготский, Л.С. (1982б). Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 2. Проблемы общей психологии. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Выготский, Л.С. (1983а). Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 3. Проблемы развития психики. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Выготский, Л.С. (1983б). Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 5. Основы дефектологии. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Выготский, Л.С. (1984а). Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 4. Детская психология. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Выготский, Л.С. (1984б). Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 6. Научное наследство. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Выготский, Л.С. (1987). Психология искусства. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Выготский, Л.С. (1996). Лекции по педологии. Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та.
- Гегель, Г.В.Ф. (1971). Наука логики. в 3 тт. Т. 2. Москва: Изд-во «Мысль».
- Грицанов, А.А. (ред.). (2001). Всемирная энциклопедия: Философия. Москва: Изд-во «АСТ».
- Жане, П. (2010). Психологическая эволюция личности. Москва: Изд-во «Академический Проект».
- Зинченко, В.П. Смирнов, С.Д. (1983). Методологические вопросы психологии. Москва: Изд-во Московского ун-та.
- Лубовский, Д.В. (2005). Введение в методологические основы психологии. Москва: Изд-во МПСУ.
- Парсонс, Т. (2002). О структуре социального действия. Москва: Изд-во «Академический Проект».
- Рубинштейн, С.Л. (1940). Основы общей психологии. Москва: Изд-во Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР».
- Собкин, В.С. (2022). «Трагикомедия исканий» Льва Выготского: опыт реконструкции авторских смыслов. Москва: Изд-во Московского ун-та.
- Шевырев, В.С. (2010). Метод. Новая философская энциклопедия: в 4 тт. Т. 2. Москва: «Мысль».

Colliver, Ye., Veraksa, N. (2021). Vygotsky's Contributions to Understandings of Emotional Development through Early Childhood Play. *Early Child Development and Care*, 191(2), 1–15.

Veraksa, N.E., Basseches, M. (2022). Dialectical thinking. In: N.E. Veraksa, I. Pramling Samuelsson, (eds.). *Piaget and Vygotsky in XXI century* (pp. 41–64). London, New York: Routledge.

Veraksa, N.E., Basseches, M., Brandao, A. (2022a). Dialectical Thinking: A Proposed Foundation for a Post-modern Psychology. *Frontiers in Psychology*, (13), 710815.

Veraksa, N.E., Belolutskaya, A., Vorobyeva, I., Krashennnikov, E., Rachkova, E., Shiyani, I., Shiyani, O. (2013). Structural Dialectical Approach in Psychology: Problems and Research Results. *Psychology in Russia: State of the Art*, (6), 65–77.

Veraksa, N.E., Samuelsson, I.P. (2022). *Piaget and Vygotsky in XXI century. Discourse in early childhood education*. Cham: Springer International Publishing AG.

Veraksa, N.E., Sheridan, S. (2021). *Current researches on Vygotsky's theories in early childhood education*. Madrid: Morata Publ.

Veraksa, N.E., Veresov, N.N., Sukhikh, V.L. (2022b). The Play Matrix: a Tool for Assessing Role-Play in Early Childhood. *International Journal of Early Years Education*, 30(3), 542–559.

References

Bespalov, B.I. (2014). Logical-semantic Analysis and Development of Ideas of L.S. Vygotsky About the “units” and “elements” of Psychological Systems. *National Psychological Journal*, 13(1), 20–33. (In Russ.)

Colliver, Ye., Veraksa, N.E. (2021). Vygotsky's Contributions to Understandings of Emotional Development through Early Childhood Play. *Early Child Development and Care*, 191(2), 1–15.

Gritsanov, A.A. (2001). *World Encyclopedia: Philosophy*. Moscow: AST Publ. (In Russ.)

Hegel, G.V.F. (1971). *The science of logic. Collected works: in 3 vol. Vol. 2*. Moscow: Mysl Publ. (In Russ.)

Lubovsky, D.V. (2005). *Introduction to the methodological foundations of psychology*. Moscow: MPSU Publ. (In Russ.)

Parsons, T. (2002). *On the structure of social action*. Moscow: Academic Project Publ. (In Russ.)

Rubinshtein, S.L. (1940). *Fundamentals of general psychology*. Moscow: State educational and pedagogical publishing house of the People's Commissariat of Education of the RSFSR. (In Russ.)

Shevyrev, V.S. (2010). *Method. New philosophical encyclopedia: in 4 vol. Vol. 2*. Moscow: Mysl Publ. (In Russ.)

Sobkin, V.S. (2022). “The Tragicomedy of Quest” by Lev Vygotsky: the experience of reconstructing the author's meanings. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)

Veraksa, N.E. (1981). Features of The Transformation of Contradictory Problem Situations by Preschoolers. *Voprosy Psichologii*, (3), 123–127. (In Russ.)

Veraksa, N.E. (1987). Development of Prerequisites for Dialectical Thinking in Preschool Age. *Voprosy Psichologii*, (4), 135–139. (In Russ.)

Veraksa, N.E. (1990). Dialectical Thinking and Creativity. *Voprosy Psichologii*, (4), 6–14. (In Russ.)

Veraksa, N.E. (2006). Dialectical thinking. Ufa: Vagant Publ. (In Russ.)

Veraksa, N.E. (2021). Dialectical thinking of a preschooler (opportunities and cultural contexts): monograph. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)

Veraksa, N.E., Airapetyan, Z.V., Tarasova, K.S. (2023a). Dialectical and Formal Thinking in the Context of Understanding Emotions by Young Children. *Teoreticheskaya i Eksperimental'naya Psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology*, 16(3), 70–89. (In Russ.)

Veraksa, N.E., Basseches, M. (2022). Dialectical Thinking. In: N.E. Veraksa, I. Pramling Samuelsson, (eds.). *Piaget and Vygotsky in XXI century* (pp. 41–64). London, New York: Routledge.

Veraksa, N.E., Basseches, M., Brandao, A. (2022a). Dialectical Thinking: A Proposed Foundation for a Post-modern Psychology. *Frontiers in Psychology*, (13), 710815.

Veraksa, N.E., Belolutsckaya, A.K., Vorobyeva, I.I., Krashennnikov, E.E., Rachkova, E.V., Shiyani, I., Shiyani, O. (2013). Structural Dialectical Approach in Psychology: Problems and Research Results. *Psychology in Russia: State of the Art*, (6), 65–77.

Veraksa, N.E., Samuelsson, I.P. (2022). Piaget and Vygotsky in XXI century. *Discourse in early childhood education*. Cham: Springer International Publishing AG.

Veraksa, N.E., Sheridan, S. (2021). Current researches on Vygotsky's theories in Early Childhood Education. Madrid: Morata Publ.

Veraksa, N.E., Veresov, N., Sukhikh, V.L. (2023b). Cultural Actions in The Play of Preschool Children. *Kul'turno-Istoricheskaya Psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 19(1), 54–61. (In Russ.)

Veraksa, N.E., Veresov, N.N., Sukhikh, V.L. (2022b). The Play Matrix: a Tool for Assessing Role-play in Early Childhood. *International Journal of Early Years Education*, 30(3), 542–559.

Veraksa, N.E., Zadadayev, S.A. (2012). Dialectical Thinking and W-measure of the Development of a Two-dimensional Dialectical Structure. *Vestnik RGGU. Seriya «Psikhologicheskie nauki» = Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series "Psychological Sciences"*, (15), 57–86. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1982a). Collected works: in 6 vol. Vol. 1. Issues in the theory and history of psychology. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1982b). Collected works: in 6 vol. Vol. 2. Problems of general psychology. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1983a). Collected works: in 6 vol. Vol. 3. Problems of mental development. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1983b). Collected works: in 6 vol. Vol. 5. Fundamentals of defectology. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1984a). Collected works: in 6 vol. Vol. 4. Child psychology. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1984b). Collected works in 6 vol. Vol. 6. Scientific heritage. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1987). Psychology of art. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1996). Lectures on pedagogy. Izhevsk: Udmurt Univ. Publishing House. (In Russ.)

Zhane, P. (2010). Psychological evolution of personality. Moscow: Academic Project Publ. (In Russ.)

Zinchenko, V.P., Smirnov S.D. (1983). Methodological issues in psychology. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Николай Евгеньевич Веракса, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; ведущий научный сотрудник Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, neveraksa@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>

ABOUT THE AUTHOR

Nikolay E. Veraksa, Dr. Sci. (Psychology), Professor at the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Leading Researcher at the Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, neveraksa@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>

Поступила: 12.02.2024; получена после доработки: 05.03.2024; принята в печать: 11.04.2024.

Received: 12.02.2024; revised: 05.03.2024; accepted: 11.04.2024.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / THEORETICAL STUDIES

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-24-40>
УДК/UDC 159.9.019; 159.922

Переживание и «идеальная форма» в структуре социальной ситуации развития

О.А. Карбанова ✉

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва,
Российская Федерация

✉ okarabanova@mail.ru

Резюме

Актуальность. Изучение научного наследия Л.С. Выготского позволяет уточнить теоретические основания роли социальной среды в психическом развитии ребенка и основные закономерности психического развития ребенка на разных возрастных стадиях в условиях транзитивности и социальной неопределенности современного общества.

Цель. Статья посвящена анализу значения социальной ситуации развития в учении Л.С. Выготского о структуре и динамике психологического возраста как альтернативы пониманию среды как фактора развития.

Методы. Теоретический анализ, синтез, обобщение.

Результаты. Неразложимой «единицей» социальной ситуации развития как динамического единства личности и среды в форме возрастнo-специфического отношения является переживание. Переживание выступает как интеграция аффективной и интеллектуальной составляющей и приобретает черты осознанности и осмысленности по мере развития мышления ребенка. Социальная среда содержит в себе идеальные формы как эталон исторически развитых свойств и способностей человека, определяя величайшее своеобразие пути развития ребенка — будущее присутствует в настоящем и задает вектор развития. Идеальная форма воплощает возрастнo-специфическое нормативное содержание потенциала развития высших психических функций на каждой из возрастных стадий, присваивается в ходе сотрудничества, а переживание определяет индивидуальную траекторию и результат развития. Сравнительный анализ кризиса трех и семи лет убедительно доказывает изменение типа переживания — от выделения ребенком

отношений и себя как субъекта этих отношений к выделению переживаний, их дифференциации и осознанию отношения к Я. Социальная ситуация развития обуславливает границы зоны ближайшего развития ребенка.

Выводы. Переживание реализует активно-действенную пристрастную позицию ребенка по отношению к миру через призму его возрастных особенностей. Трансформация социальной ситуации развития, согласно Л.С. Выготскому, происходит в форме изменения типов и способов переживания в связи с развитием мотивационно-потребностной сферы в период возрастных кризисов развития.

Ключевые слова: социальная ситуация развития, переживание, среда, идеальная форма, зона ближайшего развития

Для цитирования: Карабанова, О.А. (2024). Переживание и «идеальная форма» в структуре социальной ситуации развития. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(4), 69–86. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-40>

Experience and “Ideal Form” Within the Social Situation of Development

Olga A. Karabanova ✉

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉ okarabanova@mail.ru

Abstract

Background. The study of L.S. Vygotsky’s scientific heritage enables the clarification of the theoretical basis for the role of the social environment in children’s mental development and the key regularities of children’s mental development at varying ages and stages of development in the context of transitivity and the social uncertainty of modern society.

Objectives. The currently article analyses the significance of the social situation of development as an alternative to the understanding of the environment as a factor of development in L.S. Vygotsky’s doctrine of the structure and dynamics of psychological age.

Results. Experience is the indivisible “unit” of the social situation of development as a dynamic unity of personality and environment in the form of age-specific attitude. The experience acts as an integration of affective and intellectual components and acquires features of awareness and meaningfulness as the child’s thinking develops. The social environment contains ideal forms as a standard of historically

developed human properties and abilities, determining the greatest originality of the child's developmental path — the future is already represented in the present and sets the vector for development. The ideal form embodies the age-specific normative content of the developmental potential of higher mental functions at each age stage, being appropriated in the course of cooperation. Experience determines the individual trajectory and the result of development. A comparative analysis of the crises of three and seven years convincingly proves the change in the type of experience: from the child's singling out of relations and himself as the subject of these relations to the singling out of experiences, their differentiation and realisation of the attitude to Self. The social situation of development determines the boundaries for the zone of the child's proximal development (ZPD).

Conclusions. Experience realises the child's active position in relation to the world through the prism of age characteristics. Transformation of the social situation of development, according to L.S. Vygotsky, occurs in the form of changes in the types and methods of experiencing in connection with the development of the motivation and need during the period of age-related developmental crises.

Keywords: social situation of child development, experience, environment, ideal form, zone of proximal development (ZPD)

For citation: Karabanova, O.A. (2024). Experience and "ideal form" within the social situation of development. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(4), 69–86. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-40>

Введение

Трудно найти иное, чем «социальная ситуация развития», понятие культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, которое бы так часто не цитировалось и вместе с тем, обладая неисчерпаемым эвристическим потенциалом, не ставило бы перед исследователем все новые и новые вопросы, порождая потребность в размышлении, дискуссии и обсуждении. Целью настоящей статьи является анализ структуры и динамики социальной ситуации развития, понятия, предложенного Л.С. Выготским в учении о структуре и динамике психологического возраста в его значении для понимания специфики и закономерностей психического развития ребенка.

«Социальная ситуация развития» является фундаментальным теоретическим системообразующим понятием, раскрывающим природу психологического возраста, условия генезиса, личностного и познавательного развития ребенка, психологические механизмы

становления и развития специфически человеческой психики. Исследование среды как детерминанты развития для Л.С. Выготского выступало как исследование *роли среды в психическом развитии ребенка*. Социальная ситуация развития раскрывает динамическое единство среды и личности в развитии, выступая альтернативой дихотомии «наследственность — среда» в понимании движущих сил в развитии ребенка; определяет психологический механизм реализации функции социальной среды как источника развития; устанавливает роль «идеальной формы» в развитии ребенка и становлении высших психических функций как специфически человеческих форм психики; позволяет выделить существенные психологические условия, определяющие «широту» зоны ближайшего развития ребенка.

Результаты исследования

Среда как динамическое и относительное образование

В работе «Лекции по педологии» Л.С. Выготский подробно останавливается на принципиальном различии понимания роли среды как стимульной среды, обстановки развития в бихевиоризме и в культурно-исторической психологии (Выготский, 2001). Л.С. Выготский критикует представление о неизменности, постоянстве, *абсолютности* среды в жизни и развитии ребенка в детском возрасте. По его мнению, необходимо различать абсолютные и относительные характеристики среды — «подходить к среде... не с абсолютной, а с относительной меркой» (Выготский, 2001, с. 71). Проблема заключается в том, что объективные качества и свойства среды, долгое время, как кажется, остающиеся постоянными, определяют развитие ребенка в зависимости от того, какое отношение складывается между ребенком и средой на данном возрастном этапе. Лишь относительные, иными словами, определяющие *отношение ребенка со средой* характеристики раскрывают динамическое единство ребенка и среды, в котором ребенок вступает в различные отношения со средой — взаимодействует, открывает, познает, исследует, преобразует и созидает как среду, так и самого себя. При этом в силу активности ребенка даже «...та же самая среда в ее абсолютных показателях есть нечто совершенно разное для ребенка годовалого, 3 лет и т.д.» (Выготский, 2001, с. 212).

Л.С. Выготский предлагает новое понимание объекта развития — это не индивид, а ребенок в единстве его социальных отношений. Роль среды в развитии ребенка необходимо реализуется через отношение

ребенка к отдельным сторонам среды и того значения, которое он им придает, через активно-действенную позицию ребенка в отношении среды. Л.С. Выготский подчеркивает, что значение каждого элемента среды в развитии определяется не тем, что составляет содержание этого элемента, а тем, «в каком отношении этот элемент стоит к ребенку» (Выготский, 2001, с. 42). Это положение в дальнейшем было развито и переосмыслено Д.Б. Элькониным в его определении одной из характеристик ведущей деятельности, а именно в положении о том, что ведущая деятельность связывает ребенка с теми элементами среды, которые в данный момент выполняют ведущую роль в развитии и по отношению к которым возникает особая сенситивность ребенка и избирательность по отношению к среде (Эльконин, 1989). Активность ребенка, обусловленная местом в системе социальных отношений, его социальной позицией, выражая активно-действенное отношение к среде, является связующим звеном личности и среды, определяющим «динамическое и относительное понимание среды» (Выготский, 2001, с. 88), ее значение в развитии.

Возражая против взгляда на среду как на абсолютное и неизменное окружение ребенка, Л.С. Выготский выделяет ряд закономерностей изменения самой среды по мере возрастного развития.

Во-первых, происходит расширение среды как пространства познания и преобразования ребенком мира. От мира, централизованного на собственных ощущениях и происходящих с ним процессах, ребенок переходит к «миру на расстоянии», открывая его для себя и осваивая новые сферы. Однако недостаточно говорить только о расширении среды как о пространственной характеристике — такое расширение создает принципиально новую область значимых отношений, открывающую потенциальные возможности для развития ребенка. Эту идею Л.С. Выготского сегодня мы находим в различных теориях психического развития ребенка — она созвучна положению Э. Эриксона о расширении радиуса значимых отношений ребенка по ходу его развития (Эриксон, 2021), положениям структурной экологической модели онтогенетического развития ребенка У. Бронфенбреннера (Bronfenbrenner, 1998), утверждающего, что освоение ребенком новых микросистем и расширение его взаимодействия с различными социальными средами в дальнейшем трансформируется в мезосистемы, объединяющие ряд микросистем и тем самым расширяющие средовое пространство развития.

Во-вторых, на каждом возрастном этапе возникает новая, целенаправленно конструируемая обществом развивающая образовательная

среда, отражающая особенности исторического времени и социокультурных условий — «...каждый возраст имеет свою, известным образом организованную для ребенка среду...» (Выготский, 2001, с. 72).

И, в-третьих, развитие самого ребенка приводит к тому, что, оставаясь постоянной в своих абсолютных характеристиках, среда изменяется для ребенка, отражая его новые познавательные возможности и приобретения в развитии, рост его личностного потенциала, изменяющие отношение самого ребенка к среде. Л.С. Выготский утверждает, что «...даже когда среда остается мало изменившейся, сам тот факт, что ребенок изменяется в процессе развития, приводит к тому, что роль и значение этих средовых моментов, оставшихся как будто неизменными, изменяется... одна и та же средовая ситуация, одно и то же событие в среде у разных людей, застывая их на различных возрастных ступенях, имеет различное влияние на их развитие» (Выготский, 2001, с. 74). В то же время «не только ребенок изменяется, изменяется отношение среды к нему, и та же самая среда начинает по-новому влиять на самого ребенка. Это динамическое и относительное понимание среды — это самое важное из того, из чего надо черпать, когда говоришь о среде в педологии» (Выготский, 2001, с. 88). Последнее утверждение об изменении отношения среды к ребенку представляется крайне важным. Тем самым подразумевается, что качественно новый уровень развития ребенка изменяет не только самого ребенка, но и его позицию в социальном мире и, соответственно, систему ожиданий и требований к нему, задач развития, которые ставит перед ним общество в лице родителей, семьи, детского сада, школы.

Категорически возражая против понимания среды как обстановки развития ребенка, Л.С. Выготский предлагает альтернативное понятие «социальная ситуация развития». Социальная ситуация развития — это «...**совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной**» (Выготский, 2000, с. 903, выделение наше. — О.К.). Значение социальной ситуации развития трудно переоценить — именно она, по словам Л.С. Выготского, определяет весь образ жизни ребенка, его социальное бытие, особенности его сознания, представляя собой исходный момент для всех динамических преобразований возраста, основу психического развития ребенка. Социальная ситуация развития в ходе развития ребенка распадается

и подвергается коренной перестройке, отражая противоречие между достижениями в развитии ребенка и его прежней социальной позицией, способами социального сотрудничества, прежней системой ожиданий и требований со стороны социального окружения. Трансформация социальной ситуации развития осуществляется в период возрастных кризисов развития, определяя новые задачи и вектор психического развития ребенка.

Неразложимой «единицей» особенностей личности и особенностей ситуации, воплощающей отношения личности и среды в развитии и реализующей активно-действенную позицию ребенка по отношению к миру, Л.С. Выготский считал переживание. Переживание как «внутреннее отношение ребенка как человека к тому или иному моменту действительности» (Выготский, 2000, с. 994) определяет, какое именно влияние на развитие ребенка оказывает та или иная характеристика среды. Иначе говоря, «среда определяет развитие ребенка через переживание среды... отношение ребенка к среде и среды к ребенку дается через переживание и деятельность самого ребенка; силы среды приобретают направляющее значение благодаря переживанию ребенка» (Выготский, 2000, с. 995).

В силу психологической сложности изучаемого феномена Л.С. Выготский не ограничивает переживание лишь эмоциональной модальностью. Переживание выступает как единство двух сторон психики — потребностно-мотивационной, аффективной, определяющей эмоциональную окраску переживания, и интеллектуальной — знаковой, смысловой, определяющей значение того или иного события, ситуации для ребенка. В психологическом содержании — переживание воплощает принцип единства аффекта и интеллекта и, благодаря обобщению аффекта, определяет осознание значения и смысла актуальных отношений ребенка с социальной средой, порождая мир внутренних переживаний. Именно это единство является, по словам Л.С. Выготского, особой «...призмой, которая определяет роль и влияние среды на развитие... характера ребенка, на психологическое развитие ребенка...» (Выготский, 2001, с. 75). Интеллектуальный компонент переживания, особенности детского мышления и способность к обобщению особенно значимы в определении характера переживания, причем их значимость увеличивается с возрастом ребенка и развитием его возможностей осознания и осмысления событий. Л.С. Выготский подчеркивает, что в силу значимости переживания результат влияния среды на развитие ребенка будет обусловлен степенью понимания, осознания,

осмысления того, что происходит в среде. «Если по-разному дети будут осознавать, значит, одно и то же событие будет иметь для них совершенно разный смысл... ребенок на разных ступенях развития неравнозначно обобщает, следовательно, по-разному осмысляет, представляет себе окружающую действительность, окружающую среду. Следовательно, «само по себе развитие детского мышления, само по себе развитие детского обобщения также связано с влиянием среды на ребенка...» (Выготский, 2001, с. 77–78). В культурно-исторической теории психического развития ребенка выделение переживания как «единицы» динамического единства социальной ситуации развития, как своеобразного обобщения аффективного опыта ребенка представляется важным и необходимым. Ведь путь к произвольности поведения и к формированию всей системы высших психических функций лежит через обобщение значений и их осознание. Быть произвольным — значит быть свободным от средовых воздействий, занимая позицию самостоятельности и независимости от внешних факторов в выборе собственной линии развития. Указание на значение осмысления события как решающего условия его переживания ребенком в противоположность объективным характеристикам самого события становится объяснением известного феномена мультифинальности развития, заключающегося в том, что одно и то же событие может приводить к прямо противоположным результатам. Жизнестойкость и уязвимость ребенка по отношению к стрессорам также в своей основе связана с процессами осознания и осмысления психотравмирующих воздействий. Таким образом, переживание ребенком жизненной событийности оказывается неразрывно связано с развитием его мышления в контексте формирования высших психических функций и опосредствования эмоциональных процессов социальным знаком и его значением. Задача психологического исследования — понять специфику соотношения двух составляющих переживания как «единицы» социальной ситуации развития на различных этапах возрастного развития, представленности и взаимодействия предметного и личностного начал (Смирнова, 2022) в характере и содержании переживания. Двойственный характер переживания как целостности и единства, но не параллельности или простого взаимодействия двух линий развития получил новое объяснение в гипотезе Д.Б. Эльконина о спиралевидности развития мотивационно-потребностной и операционно-технической (познавательной) сфер в онтогенезе в концепции периодизации психического развития ребенка (Эльконин, 1971).

В качестве одной из функций переживания Л.С. Выготский упоминает ориентировку, используя термин «биосоциальная ориентировка» (Выготский, 2001, с. 213), направленную на выяснение того, что именно тот или иной момент среды означает для личности, что и определяет эффект его воздействия на развитие. Опираясь на концепцию П.Я. Гальперина об ориентировочно-исследовательской деятельности как предмете психологической науки (Гальперин, 2002) и теоретические положения Л.Ф. Обухова о закономерностях развития ребенка в онтогенезе (Обухова, 2006), можно предположить, что переживание как «единица» социальной ситуации развития, по сути, есть особая специфическая форма ориентировочной деятельности, относительно свободной от исполнительской части действия, то есть внешнего поведения, интегрирующая в себе личностное и предметное начало деятельности ребенка и выражающая внутреннюю позицию ребенка как сплав аффективно-потребностной и операционно-технической составляющей деятельности (Эльконин, 1971).

Другой нетривиальной функцией переживания является разрешение возрастных кризисов через трансформацию возрастных способов переживания. Для Л.С. Выготского возрастные кризисы выступают, прежде всего, как перестройка старой социальной ситуации развития, сдерживающей прогрессивное развитие ребенка в силу возникновения противоречия между прежней социальной ситуацией развития как системой социальных отношений и возрастными психологическими новообразованиями: «...при внутренней перестройке ребенка, которая совершается, кризис проходит по оси социальных отношений» (Выготский, 2001, с. 208). Л.С. Выготский пишет, что «...существом всякого кризиса является перестройка внутреннего переживания, которая, по видимости, коренится в изменении основного момента, определяющего отношение ребенка к среде, именно в изменении потребностей и побуждений, которые движут поведение ребенка. ... перестройка потребностей и побуждений, переоценка ценностей есть основной момент при переходе от возраста к возрасту» (Выготский, 2001, с. 218).

Психологическим механизмом возрастного кризиса как перестройки социальной ситуации развития является изменение основных типов и способов переживания ребенком своих социальных отношений в связи с перестройкой мотивационно-потребностной, ценностно-смысловой систем. Л.С. Выготский (Выготский, 2001) поясняет это положение на примере сравнительного анализа двух

хорошо известных кризисов — 3 и 7 лет. Кризис 3 лет — это кризис, в котором ребенок открывает для себя свои отношения с другими людьми, в которых он сам является их активным строителем. Семизвездие симптомов кризиса 3 лет свидетельствует о том, что ребенок обнаруживает, что он «...может сам производить такие отношения по отношению к другим» (Выготский, 2001, с. 225), активно исследует их посредством целенаправленного противопоставления себя взрослому. По завершении кризиса 3 лет происходит закономерный переход к сюжетно-ролевой игре, признанной ведущей деятельностью дошкольного возраста как символично-моделирующей деятельности, направленной на исследование социальных и межличностных отношений, их опробование посредством принятия ролей и разыгрывания игровых действий в соответствии с социальным регламентом этих ролей. То есть за открытием отношений следует ориентировка в этих отношениях и их исследование.

Кризис 7 лет связан с открытием ребенком факта своих переживаний, что обусловлено развитием смысловой структуры переживаний, позволяющей ребенку выявить, идентифицировать и понять их значение. Способ переживания изменяется — с возникновением смысла впервые происходит обобщение переживаний, выстраивается логика чувств и тем самым создается основа формирования новых связей переживаний и направленности на создание новых отношений. «Осмысленная ориентировка в своих собственных переживаниях» (Выготский, 2001, с. 231) не только порождает внутреннюю борьбу переживаний, но и создает возможность дифференциации внешнего и внутреннего и выделения Я как субъекта этих переживаний. Обобщение отношений создает основу формирования самооценки ребенка и понимания собственной ценности. Таким образом, результатом кризиса 7 лет становится генезис и кристаллизация нового отношения к Я, определяющего вектор развития личности. «Социальное отношение ребенка к другим и утверждение известной тенденции, которая возникла в отношении его самого, его “я”, является основным мотивом его поведения (Выготский, 2001, с. 222). В исследованиях Л.И. Божович такая тенденция находит выражение в формировании психологического новообразования дошкольного возраста — внутренней позиции ребенка как системы внутренних факторов, в первую очередь системы потребностей и мотивов, преломляющей и опосредствующей воздействия среды и выступающей непосредственной движущей силой развития

у ребенка новых психических качеств (Божович, 2008). Внутренняя позиция ребенка определяет его отношение к своей объективной социальной позиции, которую он занимает или хотел бы занимать, и выражает активно-действенное отношение ребенка к социальной действительности. Фактического изменения социальной позиции ребенка, например перехода к роли ученика в начале школьного обучения, оказывается недостаточно для изменения направленности и содержания развития, необходимо, чтобы эта новая позиция была осмыслена и принята самим ребенком. Внутренняя позиция знаменует переломный момент в развитии личности и позволяет констатировать переход в развитии к новому уровню субъектности как фактическому авторству своей траектории развития при ограниченности целенаправленного планирования сценария развития самим ребенком. Это позволяет утверждать, что Л.С. Выготский рассматривает возрастные кризисы не только как перестройку социальной ситуации развития, то есть перестройку социальных отношений ребенка с окружающими людьми, но и как перестройку отношения ребенка к самому себе. В кризисе возникает новое содержание ориентировочной деятельности ребенка в форме поиска, исследования, опробования нового отношения к Я. В основе изменения социальных отношений лежит изменение отношения к самому себе, открывающее путь к самодетерминации развития в сложившейся системе сотрудничества и взаимодействия с окружающими людьми посредством опробования идеальной формы (Эльконин, 1994; Поливанова, 2000). Л.С. Выготский трактует динамическое единство социальной ситуации развития как цикл, включающий движение от «социального бытия ребенка к новой структуре его сознания» (Выготский, 2001, с. 189) и затем уже на основе «изменившейся структуры сознания к перестройке его бытия» (Выготский, 2001, с. 189). Идея самодетерминации развития, основанной на активности ребенка, направляемой его внутренней позицией, пусть не по букве, не по определению, данному Л.С. Выготским, но по духу концепции автора, согласно тому, что *отношение* ребенка к среде составляет сущность социальной ситуации развития, присутствует в трудах Л.С. Выготского в утверждении о том, что сам ребенок творит свое бытие: «...ребенок, изменивший строение своей личности, есть уже другой ребенок, социальное бытие которого не может не отличаться самым существенным образом от бытия ребенка более раннего возраста» (Выготский, 2001, с. 189).

***Социальная среда как источник развития.
Роль «идеальной формы» в развитии ребенка
и становлении высших психических функций***

Специфику человеческой психики Л.С. Выготский видел в социальной природе человеческого бытия, в том, что человек, будучи социальным существом, обладает теми свойствами и способностями, которые сложились в ходе исторического развития общества, прежде всего сознанием и высшими психическими функциями. Вне общества, вне взаимодействия с социальной средой невозможно их развитие. Высшие психические функции, согласно Л.С. Выготскому, не даны от рождения, а заданы как «идеальная форма» высших родовых способностей человека (Выготский, 1983; 2000). Формирование высших психических функций происходит в процессе овладения ребенком «формами деятельности, сознания, которые выработаны человечеством в процессе исторического развития» (Выготский, 2001, с. 88). Среда становится источником развития в силу того, что она содержит в себе «развитые формы» психических функций и «выступает в отношении развития высших специфических для человека свойств и форм деятельности в качестве источника развития... в том смысле, что в среде-то и существуют эти исторически развитые свойства и особенности человека...» (Выготский, 2001, с. 88).

Качественное своеобразие природы человеческой психики обуславливает особый путь ее развития. Свообразие детского развития, в отличие от других типов развития, заключается в том, что Будущее уже присутствует в Настоящем, хотя само Будущее еще не наступило. Будущее развития задано через идеальные формы. Идеальные в смысле эталонные — образцы конечной формы развития. «Величайшая особенность детского развития заключается в том, что это развитие совершается... когда идеальная форма, конечная форма, та, которая должна появиться в конце развития, не только существует в среде и соприкасается с ребенком с самого начала, но она... реально оказывает влияние на первичную форму, на... что-то такое, что должно сложиться в самом конце развития» (Выготский, 2001, с. 88). Такое понимание пути развития психологических способностей человека предполагает целенаправленное конструирование человеческой психики посредством присвоения ребенком идеальных форм, что в определенной мере сближает позицию культурно-исторического подхода с позицией социального конструкционизма. Если по той или иной причине в социальной среде отсутствует идеальная фор-

ма, то мы наблюдаем проблемный характер и нарушения развития высших функций. Л.С. Выготский подчеркивает, что «в тех случаях, когда в силу тех или иных внешних или внутренних причин взаимодействие между конечной формой, существующей в среде, и между начальной формой, которой владеет ребенок, нарушается... развитие ребенка становится чрезвычайно ограниченным и происходит более или менее полное недоразвитие соответствующих форм деятельности, соответствующих свойств у ребенка» (Выготский, 2001, с. 87).

Идеальная форма — это те «формы деятельности и сознания, которые выработаны человечеством в процессе исторического развития» (Выготский, 2001, с. 88), они являются социальными по своей природе и должны быть присвоены ребенком в ходе его развития, что дает основание Л.С. Выготскому говорить о том, что среда является источником социального развития ребенка. Социальная среда, которую наследует ребенок к моменту начала своего пути, уже содержит идеальную форму, то есть образец — ту конечную форму развития, к которой должен прийти ребенок как к результату возрастного этапа, которая составит, будучи усвоенной, его «внутреннее достояние» (Выготский, 2001, с. 88). Присвоение идеальных форм есть ключевой механизм развития психики ребенка. Идеальный, эталонный результат развития задан в среде с самого начала возрастного развития, и в ходе развития происходит процесс присвоения ребенком того, что первоначально выступает как форма внешнего взаимодействия со средой, а именно, уточняет Л.С. Выготский, как любая форма сотрудничества ребенка со взрослым, поскольку «развитие внутренних индивидуальных свойств личности ребенка имеет своим ближайшим источником его сотрудничество (понимая это слово в самом широком смысле) с другими людьми» (Выготский, 2001, с. 202).

Закон развития высших психических функций, раскрывающий механизм порождения психики и сознания человека, «заключается в том, что высшие психологические функции ребенка, высшие свойства, специфические для человека, возникают первоначально как формы коллективного поведения ребенка, как формы сотрудничества с другими людьми и лишь впоследствии они становятся внутренними индивидуальными функциями самого ребенка» (Выготский, 2001, с. 90). В совместной с взрослым деятельности впервые складывается генетически исходная форма и структура психологических способностей, происходит становление и интериоризация новых форм психической деятельности. Ребенок в системе его социальных связей и отношений, в процессе вхождения и освоения своей

позиции в «событийной общности» как форме совместной деятельности ребенка и его социального окружения обретает субъектность как интегративное качество личности (Слободчиков, Исаев, 2013). В современной психологии понятие «развивающая образовательная среда» подразумевает не только предметно-пространственную среду, но и формы, методы и средства сотрудничества и общения, социальные отношения ребенка со значимыми для его развития взрослыми и сверстниками (Рубцов и др., 2022; Ясвин, 2001; Смирнова, 2022). Социальный институт посредничества, задающий задачи, содержание и формы общения и сотрудничества ребенка со взрослыми и сверстниками как носителями идеальных форм, которые должны быть присвоены ребенком, обеспечивает условия для взаимодействия конечных идеальных и начальных форм, моделируя Будущее развития уже в Настоящем.

Значение сотрудничества как механизма становления и развития сознания и высших психических функций, специфически человеческих свойств и качеств раскрыто Л.С. Выготским в его учении о зоне ближайшего развития, теоретическое значение которого выходит далеко за пределы проблемы соотношения обучения и развития. Утверждая, что будущее через идеальную форму присутствует в настоящем, а конечная форма развития взаимодействует с первичными формами развития уже в самом начале, мы неминуемо приходим к вопросу об онтологическом статусе идеальной формы и ее взаимодействия с начальными формами психических функций. Понятие «зоны ближайшего развития» (Выготский, 1996) раскрывает механизм такого взаимодействия. Зона ближайшего развития, определяющая пространство развития в границах от актуального до потенциального уровня, включает в себя взрослого как носителя идеальной формы и ребенка как субъекта начальных форм развития. Сотрудничество ребенка со взрослым, открывающим ребенку идеальную форму, возможность присвоения ее через совместно-разделенную деятельность в процессе решения задач, «... представляет собой частный случай того взаимодействия идеальных и начальных форм, о котором мы говорили выше, как об одном из наиболее общих законов социального развития ребенка» (Выготский, 2001, с. 203–204). Широта зоны ближайшего развития определяется, по Л.С. Выготскому, «созревающими способностями» ребенка, то есть внутренней логикой и этапом становления и развития высших функций, и формами сотрудничества и совместной деятельности, предлагаемой ребенку взрослым и более компетентным сверстником. Социальная ситуация развития,

выступая как отношение ребенка к среде, определяет границы зоны ближайшего развития через презентацию социальным окружением «идеальной формы» развития, которой необходимо овладеть, через сотрудничество с носителями идеальной формы и принятие ребенком новой социальной позиции. Активность ребенка выражается в регуляции сотрудничества со взрослым и со сверстником на основе формирования отношений к предлагаемой задаче, к самому себе (самооценки), к партнеру и социально-ролевому и межличностному взаимодействию с ним. Эти отношения определяют возможности реализации развивающего потенциала зоны ближайшего развития в совместной деятельности и траекторию индивидуального развития ребенка.

Выводы

В учении Л.С. Выготского о структуре и динамике психологического возраста социальная ситуация развития является центральным психологическим механизмом, раскрывающим закономерности генезиса и развития сознания ребенка и определяющим его активность как основную причину развития. Активность ребенка раскрывается через переживание, опосредующее влияние и роль среды в развитии ребенка через сенситивность, избирательность и пристрастное отношение ребенка к среде, находящее выражение в его деятельности. «Среда определяет развитие ребенка через переживание среды, ... это отношение ребенка к среде и среды к ребенку дается через переживание и деятельность самого ребенка... силы среды приобретают направляющее значение благодаря переживанию ребенка» (Выготский, 2001, с. 213). Характер и способ переживания позволяют уточнить, какое именно содержание развивающего потенциала среды становится источником развития ребенка на том или ином возрастном этапе. Идеальная форма задает возрастно-специфическое нормативное содержание потенциала развития на каждой из возрастных стадий, а переживание определяет, что будет востребовано ребенком как значимый и осмысленный момент среды, как именно «в душе отзовется» это содержание и каким будет результат развития. Переход к новой возрастной стадии определяется генезисом новых типов и способов переживания, в которых процессы обобщения, осознания и осмысления играют ведущую роль.

В современной психологии развития переход в исследовании развития от номотетического к идеографическому подходу, от изучения универсальных законов развития к выделению разнообразия и вариативности развития получает все большее признание. Эта

тенденция проецируется и на исследование социальной ситуации развития ребенка, что обосновано социальной стратификацией и диверсификацией детства. В ряде работ (Кондрашкин, Кириллова, 2012; Юдина, Алехина, 2021) изучены различные варианты/типы социальной ситуации развития применительно к одному психологическому возрасту. Показаны возможности и перспективы перехода от возрастнo-психологического описания социальной ситуации развития к выделению типов социальной ситуации развития для каждого возраста, обусловленных особенностями социокультурной ситуации образования. Вместе с тем открытым остается вопрос о критериях выделения типов социальной ситуации развития и их связи с типологией онтогенетического развития. Следует признать, что переживание как «единица» социальной ситуации развития определяет не только нормo-типическое возрастное развитие и возрастнo-психологические особенности ребенка, но и его индивидуальную траекторию развития в нормативном пространстве. Таким образом, системообразующий характер понятия «социальная ситуация развития» открывает перспективу построения типологии индивидуальных вариантов развития. Научное наследие Л.С. Выготского по праву занимает ведущее место в современной психологии в изучении и осмыслении законов возрастного развития, чудесным образом сочетая глубокий теоретический анализ и непревзойденную практическую ценность, и на долгие годы останется источником новых идей, развивающих традиции культурно-исторического подхода.

Список литературы

- Божович, Л.И. (2008). *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер».
- Выготский, Л.С. (1983). *История развития высших психических функций*. Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 3. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Выготский, Л.С. (1996). Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. *Психологическая наука и образование*, 4(1), 5–18.
- Выготский, Л.С. (2000). *Проблема возраста*. Москва: Изд-во «Эксмо-Пресс».
- Выготский, Л.С. (2001). *Лекции по педологии*. Ижевск: Изд-во Удмуртского университета.
- Гальперин, П.Я. (2002). *Лекции по психологии*. Москва: Изд-во Книжный дом «Университет».
- Кондрашкин, А.В., Кириллова, Т.О. (2012). Социальная ситуация развития современного подростка в контексте модели социально-психологической помощи в восстановительном подходе. *Психологическая наука и образование*,

4(4). URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2012_n4/57076 (дата обращения: 09.02.2024).

Обухова, Л.Ф. (2006). *Возрастная психология: Учебник для вузов*. Москва: Изд-во Высшего образования; Изд-во МГППУ.

Поливанова, К.Н. (2000). *Психология возрастных кризисов*. Москва: Изд-во «Академия».

Рубцов, В.В., Исаев, Е.И., Конокотин, А.В. (2022). Учебная деятельность как зона ближайшего развития рефлективных и коммуникативных способностей детей 6-10 лет. *Культурно-историческая психология*, 18(1), 28–40.

Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. (2013). Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Москва: Изд-во ПСТГУ.

Смирнова, Е.О. (2022). Проблема общения ребенка и взрослого в работах Л.С. Выготского и М.И. Лисиной. Москва: Изд-во Московского ун-та.

Эльконин, Б.Д. (1994). Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). Москва: Изд-во «Тривола».

Эльконин, Д.Б. (1971). К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. *Вопросы психологии*, (4), 6–20.

Эльконин, Д.Б. (1989). *Избранные психологические труды*. Москва: Изд-во «Педагогика».

Эриксон, Э. (2021). *Детство и общество*. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер».

Юдина, Т.А., Алехина, С.В. (2021). Возрастная динамика социальной ситуации развития младших школьников в условиях инклюзивного образования. *Культурно-историческая психология*, 17(3), 135–142.

Ясвин, В.А. (2001). *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Изд-во «Смысл».

Bronfenbrenner, U. (1998). *The ecology of developmental processes. Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley.

References

Bozhovich, L.I. (2008). *Personality and its formation in childhood*. St. Peterburg: Piter. (In Russ.)

Bronfenbrenner, U. (1998). *The ecology of developmental processes. Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley Publ.

Elkonin, B.D. (1994). *Introduction to the psychology of development (in the tradition of L.S. Vygotsky's cultural-historical theory)*. Moscow: Trivola Publ. (In Russ.)

Elkonin, D.B. (1971). *To the Problem of Periodization of Mental Development in Childhood*. *Voprosy Psikhologii*, (4), 6–20. (In Russ.)

Elkonin, D.B. (1989). *Selected psychological works*. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Erikson, E. (2021). *Childhood and society*. St. Peterburg: Piter Publ. (In Russ.)

Galperin, P.Y. (2002). *Lectures on psychology*. Moscow: Book House "University". (In Russ.)

Kondrashkin, A.V., Kirillova, T.O. (2012). *Social Situation of Development of a Modern Teenager in The Context of The Model of Socio-psychological Help in The*

Restorative Approach. *Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovanie = Psychological Science and Education*, 4(4). URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2012_n4/57076 (accessed: 09.02.2024). (In Russ.)

Obukhova, L.F. (2006). Age psychology: Textbook for universities. Moscow: Higher Education Publ.; MSUPE Publ. (In Russ.)

Polivanova, K.N. (2000). Psychology of age crises. Moscow: Academy Publ. (In Russ.)

Rubtsov, V.V., Isaev, E.I., Konokotin, A.V. (2022). Learning Activity as a Zone of Nearest Development of Reflexive and Communicative Abilities of Children 6-10 Years Old. *Kul'turno-Istoricheskaya Psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 18(1), 28–40. (In Russ.)

Slobodchikov, V.I., Isaev, E.I. (2013). Psychology of human development: Development of subjective reality in ontogenesis. Moscow: PSTSU Publ. (In Russ.)

Smirnova, E.O. (2022). The problem of communication between child and adult in the works of L.S. Vygotsky and M.I. Lisina. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1983). History of the Development of Higher Mental Functions. Collected works: in 6 vol. Vol. 3. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1996). The Problem of Learning and Mental Development at School Age. *Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovanie = Psychological Science and Education*, 4(1), 5–18 (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (2000). The problem of age. Moscow: Eksmo-Press Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (2001). Lectures on pedology. Izhevsk: Udmurt University. (In Russ.)

Yasvin, V.A. (2001). Educational environment: from modeling to designing. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)

Yudina, T.A., Alekhina, S.V. (2021). Age Dynamics of Social Situation of Development of Younger Schoolchildren in Conditions of Inclusive Education. *Kul'turno-Istoricheskaya Psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 17(3), 135–142. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Ольга Александровна Карбанова, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой возрастной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, okarabanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2637-4353>

ABOUT THE AUTHOR

Olga A. Karabanova, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, okarabanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2637-4353>

Поступила: 19.02.2024; получена после доработки: 11.03.2024; принята в печать: 02.04.2024.

Received: 19.02.2024; revised: 11.03.2024; accepted: 02.04.2024.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / THEORETICAL STUDIES

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-24-41>
УДК/UDC 159.95

Натуральные психические функции как источник живого сознания

Е.В. Субботский ✉

Университет Ланкастер, Ланкастер, Великобритания

✉ subbotsky@me.com

Резюме

Актуальность. Культурно-исторический подход Л.С. Выготского к психическому развитию ребенка был разработан около ста лет назад и требует переосмысления в свете новых экспериментальных исследований, показавших сложность и многообразие врожденных психологических способностей новорожденных и младенцев, а также в контексте других теоретических подходов к пониманию роли культуры и обучения в когнитивном развитии. Задача такого переосмысления состоит в том, чтобы обратить наше внимание на те аспекты психологии человека, которые Л.С. Выготский, в силу ограниченности доступных ему эмпирических знаний и его раннего ухода из жизни, не мог или не успел осветить.

Цель. Рассмотрение представлений Л.С. Выготского о натуральных психических функциях в новом ракурсе, как предтечи сердца психологии человека — живого сознания.

Методы. Сравнительный и логический анализ понятий, проиллюстрированный результатами экспериментальных исследований живого сознания автором и его коллегами.

Результаты. Предложено различие между живым сознанием, включающим в себя субъективные переживания (например, восприятие, эмоции и творческое мышление) и функционирующим по законам магии, и объективированным сознанием, в которое живое сознание преобразуется для потребления обществом и культурой (например, научные концепции, логическое мышление, предметы деятельности человека) и которое соответствует законам природы и формальной логики. Выдвинута гипотеза, что как живое сознание, так и высшие психические функции генетически связаны с натуральными психическими функциями. Рассмотрены различия

между структурой, функциями и методами исследования живого и объективированного сознания.

Выводы. Натуральные психические функции являются психологической основой для двух относительно самостоятельных, но связанных друг с другом ветвей психического развития: живого сознания и высших психических функций. Живое сознание не подчиняется законам формальной логики и является первичным источником творческих идей и подлинной бескорыстной морали.

Ключевые слова: Л.С. Выготский, культурно-исторический подход, натуральные психические функции, высшие психические функции, живое сознание, законы магии

Для цитирования: Субботский, Е.В. (2024). Натуральные психические функции как источник живого сознания. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(4), 87–109. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-41>

Natural Psychological Functions as a Source of Living Consciousness

Eugene V. Subbotsky ✉

Lancaster University, Lancaster, Great Britain

✉ subbotsky@me.com

Abstract

Background. L.S. Vygotsky's cultural-historical approach toward children's psychological development was first developed around one hundred years ago. It now requires re-evaluation in light of new experimental studies that have shown complexity and diversity of the innate psychological abilities of new-borns and infants, as well as other theoretical approaches towards understanding the role of culture and learning in cognitive development. Such a re-evaluation aims to draw our attention to those aspects of human psychology that L.S. Vygotsky, due to the limited empirical knowledge available to him and his early death, was unable or did not have time to illuminate.

Objectives. The aim is to consider L.S. Vygotsky's concept of natural psychological functions in a new perspective, as a forerunner of the 'heart' of human psychology — the living consciousness.

Methods. The research method is a comparative and logical analysis of concepts, illustrated by the results of the author's and his colleagues' long-term experimental research.

Results. A distinction between living consciousness, which includes subjective experiences (for example, perceptions, emotions, and creative thinking) and functions according to the laws of magic, and objectified consciousness, into which living consciousness is transformed for consumption by society and culture (for example, scientific concepts, logical thinking, and human artifacts) and which conforms to the laws of nature and formal logic, is proposed. It has been hypothesized that both living consciousness and higher mental functions are genetically related to natural mental functions. Differences between the structure, functions and methods of studying living and objectified consciousness are considered.

Conclusions. Natural mental functions are the psychological basis for two relatively independent but interconnected branches of mental development: living consciousness and higher mental functions. Living consciousness does not obey the laws of formal logic and is the primary source of creative ideas and truly selfless morality.

Keywords: L.S. Vygotsky, cultural-historical approach, natural psychological functions, higher mental functions, living consciousness, laws of magic

For citation: Subbotsky, E.V. (2024). Natural psychological functions as a source of living consciousness. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(4), 87–109. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-41>

Живое сознание

Зачарованные современной наукой, мы изо всех сил стараемся быть в гармонии с правилами разума и морали, но это не всегда получается. Фрейд был одним из первых психологов, заметивших это и заявивших за человеком право быть иррациональным. Однако он не пошел достаточно далеко и поместил иррациональное в область бессознательного.

Но присмотримся повнимательнее к тому, что происходит в нашем сознании, когда оно скрыто от глаз и ушей других, и мы увидим, что наши мысли и чувства, подобно Адаму и Еве в Эдемском саду, блаженно безразличны к правилам логики и морали. Но «грехопадение» неизбежно. Подобно Адаму и Еве, вкусившим от запретного древа познания добра и зла, наши тайные мысли и чувства теряют свою магическую свободу, как только они превращаются в знания, доступные для других. Мы становимся разумными и рациональными, когда наше сознание закрепляется в форме устной или письменной речи, одевшись в формы логического мышления и морали. Но за

вход в царство рациональности приходится платить: приняв логику и мораль, мы расстаемся с магией творчества.

Иногда мы настолько привыкаем к чудесным вещам и событиям, что перестаем их замечать. Словно заколдованные, эти вещи становятся невидимыми. Я имею в виду нашу внутреннюю субъективную реальность, или *живое сознание*. Что же такое живое сознание?

Представьте себе, что в прекрасный солнечный день вы прогуливаетесь по парку. В какой-то момент вы чувствуете усталость и садитесь на скамейку под деревом. Вы закрываете глаза и устраиваетесь поудобнее, пытаясь расслабиться. Внезапно вы осознаете, что несмотря на то, что вы совершенно неподвижны и одиноки, в вашем уме происходит какая-то работа. Вы вспоминаете эпизод из своего детства, затем по ассоциации возвращаетесь в настоящее, далее думаете о каких-то событиях в будущем. Если вы ученый, вы продолжаете думать о проблеме, которую пытались решить в ближайшие несколько дней, если вы художник — ищете образ, наиболее подходящий для картины или романа, если вы... Короче говоря, несмотря на отсутствие внешней деятельности и прямого общения с другими, в вашем внутреннем мире вы продолжаете активно участвовать в решении проблем, воспоминаниях, воображении и желании чего-то. Одновременно вы замечаете, что эти внутренние процессы насыщены эмоциями. Вспомнив о трудном разговоре с начальником, вы испытываете гнев и раздражение, но, переключившись на свои планы посетить интересный спектакль, испытываете удовольствие. Некоторые из этих психических процессов вы можете напрямую контролировать своим внутренним Я, другие, такие как страхи или сновидения, появляются и исчезают независимо от ваших целенаправленных усилий. Эта приватная деятельность вашего ума, скрытая от других, и есть ваше *осознанное живое сознание*. Оно *приватное*, потому что никто другой не имеет к нему доступа, если только вы не выпустите его наружу в слове или действии, *осознанное*, потому что вы осознаете его, *живое*, потому что это происходит здесь и сейчас, и *сознание*, потому что оно разворачивается в форме субъективных переживаний. Феноменологически живое сознание — это *осознанное и неосознанное иррациональное*, которое включает в себя широкий спектр своих проявлений, таких как управление движениями, переживание, эмоция, творческий импульс, интуиция, поэтическое вдохновение, вера, сновидение, фобии и даже шизофрения.

Открыв глаза, вы попадаете в окружающий мир, полный физических объектов. Вы видите деревья парка, аккуратно ухоженные

газоны и аллеи. Там, за деревьями, вы видите силуэты высоких зданий и слышите шум машин. Все это создано людьми с помощью их живого сознания, а значит, принадлежит и сознанию тоже, но теперь оно стало «мертвым», *объективированным сознанием*, которое мы обычно называем материей. В отличие от живого сознания, объективированное сознание доступно каждому. Большая часть объективированного сознания, например, автомобили и здания, является творением живого сознания людей, другая часть, например, горы, деревья и птицы, является творением Бога или Природы, но общей чертой всех вещей объективированного сознания является то, что они существуют объективно, вне вашего живого сознания и независимы от вашего внутреннего Я. Достав из портфеля учебник по физике и открыв его, вы видите другую часть объективированного сознания — буквы, цифры, слова, символы, логические утверждения и формулы. К объективированному сознанию принадлежат также понятия и логическое мышление.

Далее вы замечаете, что живое сознание и объективированное сознание — это отдельные, но не изолированные части реальности. Между ними существует связь или обмен. Глядя на здания или формулы, слушая лекцию или музыку, вы принимаете объективированное сознание внутрь, делая его частью своего живого сознания в форме восприятий, образов или мыслей. Когда объективированное сознание становится частью вашего живого сознания, оно теряет свою стабильность и локальность. Например, думая о здании, которое находится перед вами, вы знаете, что оно имеет форму и размер, которые не меняются, пока здание не будет реконструировано или разрушено. Но уже в восприятии форма и величина здания меняются в зависимости от угла зрения и дистанции (с небольшой коррекцией на константность), а в представлении вы можете мысленно сделать его выше или ниже, изменить его форму, размер и расположение. Когда вы думаете о законах природы или логическом мышлении, вы можете начать «играть» с ними, представляя, например, что два плюс два равно пять или что ваше тело может летать, отрицая закон гравитации. Другими словами, ваше творческое внутреннее Я может экспериментировать с присвоенным им объективированным сознанием. Обычно мы называем этот процесс работой воображения. Если вы художник, вы, возможно, захотите вернуть результаты своего мысленного экспериментирования в виде странных картин, подобных полотнам Сальвадора Дали, или в виде романа со сверхъестественными событиями, как у Франца Кафки, но если вы ученый, то большая часть ваших

творческих комбинаций может пойти в мусор, однако некоторые из них могут привести к появлению новой оригинальной теории, как специальная теория относительности Альберта Эйнштейна.

Иногда нам кажется, что мы мыслим словами. Л.С. Выготский писал: «Мысль свершается в слове, а не выражается только в нем» (Выготский, 1982а, с. 162). Но слова — это пример объективированного сознания. Слово «птица» — узор из пяти закорючек или звуков и не имеет ничего общего с пернатым двуногим существом с крыльями. Когда ребенок рождается, у него нет языка, но он может дифференцированно воспринимать окружающую среду и мыслить, сравнивая воспринимаемые впечатления друг с другом и делая из этого выводы. Например, еще до рождения ребенок может отличить голос своей матери от голосов чужих женщин, новорожденный ребенок может отличить изображение лица с перепутанными чертами от нормального изображения лица, а в возрасте трех с половиной месяцев дети демонстрируют удивление, когда крупный движущийся слева направо объект, зашедший за непрозрачный экран, появляется с другой стороны экрана, не промелькнув в окошке, вырезанном посреди экрана (Baillargeon, De Vos, 1991). Наконец, нередко у нас есть мысль, но нет слова, чтобы ее выразить. Поэт ищет нужные слова, чтобы «одеть» свои трудноуловимые чувства в социально приемлемые «одежды», а ученый мыслит не словами, а образами, которые еще нуждаются в «облечении в плоть» слов или цифр. Если бы мы мыслили в форме так называемой внутренней речи, то найти подходящие слова поэту не составило бы труда, надо было бы просто озвучить то, что уже звучало внутри. Но Владимир Маяковский выдал тайну: «Изводишь единого слова ради / Тысячи тонн словесной руды». Необходимость в речи появляется лишь тогда, когда живое сознание встречается со сложной проблемой и возникает необходимость «опредметить» мысли в словах с тем, чтобы посмотреть на них со стороны и сопоставить между собой; тогда и появляется то, что Жан Пиаже и Л.С. Выготский называли эгоцентрической речью.

Хотя иррациональные бессознательные процессы в форме гипнотических состояний известны со времен Средневековья (Braid, 2008), именно Зигмунд Фрейд дал иррациональности законное место в психике человека, поместив ее в область бессознательного (Freud, 2013). Там, в бессознательном «Ид», врожденные первобытные влечения действуют в соответствии с «принципом удовольствия», снабжая сознательное «Эго» энергией. Именно в «Ид» зарождаются наши «оговорки» и невротические комплексы, которые становятся

явными, когда иррациональные и аморальные влечения встречаются с «принципом реальности» в форме законов логики и морали. Но является ли бессознательное единственной областью, где царят иррациональные процессы? Как мы уже упоминали, это не так.

Действительно, когда мы рефлекслируем содержание нашего живого сознания, мы видим, что иррациональность в виде *магического мышления* процветает и там. Мысли и образы возникают из ничего, то сливаясь воедино, то растворяясь в воздухе как туман; во сне мы можем путешествовать во времени, проходить сквозь стены, разговаривать с животными и делать то, что в реальной жизни сочли бы аморальным и даже преступным. Те же волшебные превращения происходят и с нашими чувствами. Мы можем увидеть другого человека и произведение искусства и мгновенно влюбиться в них, хотя мы ничего об этом человеке не знаем и никогда раньше не видели это произведение искусства. В психологии и антропологии эта способность живого сознания получила название «партиципация», или, в переводе на русский язык, «со-причастие».

Действие партиципации легко видеть в таких феноменах, как брезгливость или страх заражения. Когда мы ужинаем на веранде ресторана и видим в саду мертвую птицу или чувствуем трупный запах, это может испортить вкус блюда, которое мы едим, даже если оно приготовлено изысканным кулинаром. Пожимая руку неизлечимо больному человеку, мы можем испытать неприятное ощущение, что болезнь может прилипнуть к нам, хотя мы знаем, что болезнь не заразна. Но самым ярким проявлением партиципации является вера. Вера — это способность нашего живого сознания чувствовать сопричастие с тем, что мы не можем воспринять, но можем представить. Даже если мы не верим в Бога, мы все равно верим во многие вещи. Мы верим, что мир продолжит существовать после нашей смерти, хотя мы никогда его не увидим. Мы верим, что перо, помещенное в вакуум, всегда будет падать на Землю с ускорением $9,8 \text{ м/сек}^2$, хотя для того, чтобы строго доказать это, нам пришлось бы провести бесконечное количество измерений. Мы верим, что две параллельные линии на плоскости никогда не встретятся, хотя мы не можем лично проследить эти линии в бесконечность. Будучи объективированной, наша вера превращается в «нерушимые» законы природы, математики и логики. Наконец, живое сознание содержит самую драгоценную жемчужину ума — наше внутреннее Я. Именно наше внутреннее Я дает нам чувство свободы — способность выбирать без принуждения.

Другими словами, в нашем внутреннем субъективном мире почти все вещи ведут себя как в волшебном сне.

Почти, но не все. Некоторой части объективированного сознания удается проникнуть в наш внутренний мир. Счет в уме, логическое мышление, рациональное планирование без внешних опор сопротивляются давлению магии живого сознания, хотя такое сопротивление требует значительных усилий от нашего внутреннего Я. С помощью калькулятора считать легко, но счет в уме содержит значительную вероятность допустить ошибку. Чтобы запомнить номер телефона, записав его, не требуется больших усилий, но удержать его в памяти без помощи записи гораздо сложнее. Когда мы изучаем иностранные языки, нам бывает сложно запомнить незнакомые слова без использования вспомогательных средств запоминания. Если нас критикует начальник, мы можем испытывать к нему негативные чувства, но вести себя так, как будто этот человек нам нравится. Другими словами, в нашем внутреннем мире существует мост, который соединяет наше живое сознание с внешним объективированным сознанием и подчиняет наши приватные чувства моральным и социальным нормам. Объективированное сознание, которое функционирует в нашем внутреннем мире, — это *внутреннее объективированное сознание*. Внутреннее объективированное сознание — это буферная область, связывающая наше живое сознание с внешним объективированным сознанием. Подобно живому сознанию, внутреннее объективированное сознание является приватным и разворачивается «здесь и теперь». В отличие от живого сознания, внутреннее объективированное сознание осуществляется в форме внутренней речи и подчиняется законам формальной логики и рационального мышления. Но самое главное, живое сознание и внутреннее объективированное сознание играют в нашей жизни разные роли. Если живое сознание является *генератором творчества*, то внутреннее объективированное сознание является *преобразователем творческих достижений* живого сознания в форму, доступную другим.

Говоря точнее, новая идея возникает в результате творческого импульса, который приходит из неосознанной области живого сознания в сферу осознанного живого сознания, где осознается как невыразимое словами «творческое томление», как трудно уловимая и еще не оформленная внутренняя тенденция и цель, и затем может пойти двумя путями. Один путь — путь *рационального преобразования*, когда словесно неопределенная идея попадает в буферную зону внутреннего объективированного сознания, где она преобразуется

в словесно-логические и рациональные формы, а затем переходит в область внешнего объективированного сознания, где принимает форму научного открытия, реалистического искусства или рационального поведения. Другой путь — когда идея идет по пути *прямого вторжения*, проникая в область внешнего объективированного сознания, минуя буферную зону, в результате мы получаем «сумасшедшую» идею, произведение магического искусства или магическое поведение в форме игры, молитвы или колдовства (Рисунок 1).

В то время как внутреннее объективированное сознание изучается такими дисциплинами, как психология и психолингвистика, а внешнее объективированное сознание является любимым предметом специалистов по языкам, логике и искусственному интеллекту, живому сознанию уделяется гораздо меньше внимания, и по понятным причинам. Мы изучаем объективированное сознание научными методами, с точки зрения третьего лица. Физические объекты (например, минералы, растения и животные) сначала воспринимаются как явления, а затем сравниваются, измеряются и превращаются в символы: числа, чертежи, имена и понятия. То же самое происходит и с человеческими артефактами (например, рукотворными объектами, языками и понятиями): мы воспринимаем их как внешние объекты, а затем запоминаем их значения и оперируем ими.

Это сравнительно легкая задача, поскольку объективированное сознание подчиняется законам стабильности и локальности: его можно фиксировать в форме слов или символов и оперировать ими, не считаясь со временем. Но как мы можем приблизиться к живому сознанию, когда наш собственный «наблюдающий прибор», наше внутреннее Я есть часть нашего живого сознания и как таковое невидимо для самого себя? Кроме того, наши мысли, образы, воспоминания и эмоции находятся в процессе постоянного изменения, преобразования и трансформации. Это одна из причин, почему живое сознание в основном изучают не ученые, а художники, писатели и поэты. Вспомним хотя бы знаменитое «Есть целый мир в душе твоей / Таинственно-волшебных дум — / Их оглушит наружный шум, / Дневные разгонят лучи — / Внимай их пенью — и молчи!..» (Тютчев, 1830).

Другая причина недооценки живого сознания научными дисциплинами — успехи естественных наук, повергшие многих ученых в иллюзию, что магические события являются древней историей и существуют сегодня только в игре и искусстве, вся же остальная магия есть фальсификация или обман. Иллюзия достигла своего апогея

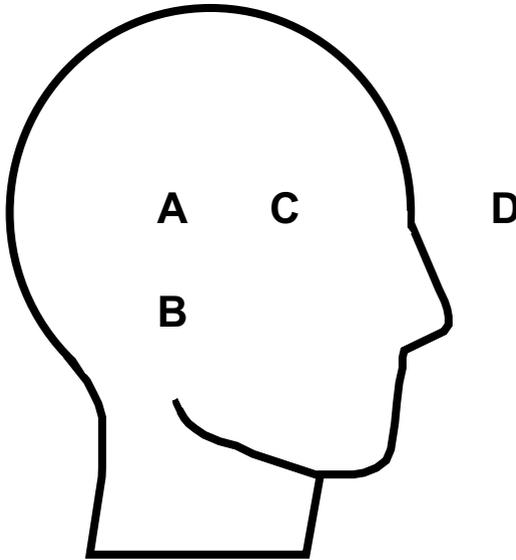


Рисунок 1

(A) Осознанное живое сознание (приватная субъективная реальность, функционирующая по законам магии), (B) неосознанное живое сознание (неосознанная субъективная реальность, функционирующая по законам магии), (C) внутреннее объективированное сознание (приватная субъективная реальность, функционирующая по законам формальной логики и рационального мышления), (D) внешнее объективированное сознание (символически представленные законы логики и науки, нормы культуры и морали, культурно опосредствованные формы восприятия, вербальное и реальное поведение и продукты человеческой деятельности). Путь рационального преобразования от (A) к (C) и к (D). Путь вторжения от (A) к (D)

Figure 1

(A) Conscious living consciousness (private subjective reality functioning according to the laws of magic), (B) Unconscious living consciousness (unconscious subjective reality functioning according to the laws of magic), (C) Internal objectified consciousness (private subjective reality functioning according to the laws of formal logic and rational thought), and (D) External objectified consciousness (symbolically represented laws of logic and science, norms of culture and morality, culturally mediated forms of perception, verbal and real behavior and products of human activity). The path of rational transformation from (A) to (C) and to (D). The path of invasion from (A) to (D)

в середине XX в., когда полупроводники, портативные радиоприемники, телевидение, атомные электростанции, полеты на Луну, первые компьютеры, генная инженерия и другие чудеса науки заставили некоторых ученых поверить в то, что в мире нет ничего, что невозможно было бы объяснить наукой. Но за этот научный оптимизм пришлось заплатить дорогую цену: ученые стали слепы к своему живому сознанию. Они начали смотреть на мир так, как если бы природа и объективированное сознание были единственными вещами, которые имеют значение, а живое сознание это тень, которая сопровождает мозговые процессы, но не имеет причинной силы. Вдохновленные достижениями науки, физики начали поиск «теории всего» — некоего единого свода законов, из которого можно было бы вывести все существующие сущности и процессы. Специалисты по искусственному интеллекту начали мечтать о создании цифровой копии человеческого сознания. Но физики и кибернетики изучают неодушевленные вещи, а не сознание человека, а в так называемой теории всего отсутствует источник этого «всего» — живое сознание самих физиков. Живое сознание попало «под чары» науки и кибернетики. Большая ошибка!

Натуральные психические функции как источник живого сознания и высших психических функций

Л.С. Выготский предположил, что примерно в возрасте 2 лет у ребенка доречевое мышление (натуральная психическая функция) сливается с доинтеллектуальным языком и зарождается речевое (вербальное) мышление (высшая психическая функция). Так, он пишет: «... в онтогенезе мышление и речь до известного пункта идут по различным генетическим путям и только после известного пункта их линии пересекаются...» (Выготский, 1982б, с. 116), и далее: «Все согласны с тем, что первоначальные формы интеллектуальных реакций ребенка, установленные экспериментально после опытов Келера им самим и другими, так же независимы от речи, как и действия шимпанзе... Далее, все согласны и с тем, что начальные стадии в развитии речи ребенка являются стадиями до-интеллектуальными» (Выготский, 1982б, с. 116). Наконец, в заключительной части главы «Генетические корни мышления и речи» Л.С. Выготский пишет: «Нам думается, предыдущие части с достаточной ясностью показали, что речевое мышление представляет собой не природную, натуральную форму поведения, а форму общественно-историческую и потому отличающуюся в основном целым рядом *специфических свойств*

и закономерностей, которые не могут быть открыты в натуральных формах мышления и речи» (Выготский, 1982б, с. 117–118). Подробно рассматривая роль речи, Л.С. Выготский видит эту роль в овладении ребенком собственным поведением, рефлексии своих действий «как бы со стороны», планировании действий и решении задач с помощью создания «стимулов второго порядка», таких как запоминание с помощью ассоциаций или размышление над проблемой с помощью эгоцентрической речи (Выготский, 1984). Такую же роль он отводит речи и в поведении взрослого человека. При этом появление внутренней речи Л.С. Выготский объясняет при помощи описательного термина «интериоризация» (вращивание), психологический механизм которой остается загадочным. Действительно, почему родной и даже чужой язык легко усваивается (интериоризируется) ребенком, и так трудно взрослому человеку выучить иностранный язык? Казалось бы, чем более развиты высшие психические функции, тем легче должна происходить интериоризация внешнего во внутреннее, но дело обстоит как раз наоборот. Нередко гипотеза Л.С. Выготского о том, что речевое мышление играет ведущую роль в поведении взрослого человека, принимается как аксиома. Но зададимся вопросом, в какой степени и в каких ситуациях речь действительно определяет наши сознательные действия?

Более полувека назад автор этой статьи, под руководством и по инициативе А.Р. Лурия, занимался исследованиями так называемого *программированного поведения* у детей. Мы установили, что ребенок начинает подчинять свои действия словесной инструкции — как даваемой взрослыми, так даваемой ребенком себе самому — примерно в возрасте 2,5 лет (Субботский, 1976). Эти данные подтверждают гипотезу Л.С. Выготского о том, что речь начинает оказывать влияние на поведение не сразу, а лишь в возрасте около 2 лет (Выготский, 1982б). Однако и до, и после этого возраста большая часть поведения человека регулируется не словесной инструкцией, а живым сознанием, и если и «программируется», то не речью, а окружающей предметной средой. Наша ходьба, бег, мануальные и другие движения осознанны, произвольны, но не запрограммированы словесными инструкциями, и это дает нашему телу возможность чувствовать себя естественно. Представим себе, например, что нам предложили сесть на стул, подчиняя движение не живому сознанию, а словесной инструкции, регламентирующей действия конечностей и других частей тела; осуществление такого программированного действия отняло бы у нас много времени и сил, и само действие выглядело бы

неуклюжим. Вот почему мы всегда безошибочно отличаем живое движение человека или животного от движений робота, действия которого подчиняются заранее созданным алгоритмам. Наши действия и мысли подчиняются словесным программам лишь в ограниченном количестве ситуаций: в социальном окружении (школа, больница, театр), при вождении автомобиля на дороге, при решении математических и логических задач, в большинстве же ситуаций *действия и мысли регулируются не речью, а живым сознанием.*

Обобщая сказанное, можно утверждать, что гипотеза Л.С. Выготского о том, что речевое мышление рождается в результате слияния доречевого мышления с доинтеллектуальным языком, ставит ряд вопросов. В частности, (а) свободен ли доинтеллектуальный язык от логических структур и (б) каков психологический механизм интериоризации, то есть перехода речи из интерпсихологической формы существования в интрапсихологическую? С позиции *теории живого сознания* приходится ответить на первый вопрос отрицательно.

В самом деле, когда младенец впервые слышит слово «кошка», для него это не что иное, как цепочка бессмысленных звуков, сопровождаемых зрительными образами, один из которых впоследствии становится особым видом животного, а другой — образом взрослого человека, издающего звуки. Аналогично, когда дошкольнику впервые показывают букву «а», он не знает, что такое буква. Ребенок видит зрительный образ, сопровождаемый особым звуком, и образ взрослого, производящего этот звук. Именно врожденное живое сознание в форме восприятий, памяти и ассоциативного мышления позволяет ребенку сложить вещи воедино, и при некоторой практике начать воспринимать звуковой узор «кошка» как название животного и зрительный узор «а» как букву, включенную в контекст других букв («б», «в», «г» и т.д.), и постепенно овладеть умением говорить, а затем читать. Когда малыши создают свои первые слова, такие как «кошка», «мама» и «ложка», то *значения этих слов* уже подчиняются законам формальной логики, таким как тождество, непротиворечивость и исключенное третье. В частности, ребенок понимает, что «маму» всегда называют мамой, что эту женщину называют мамой или не мамой, но не тем и другим одновременно, и что эту женщину нельзя называть одновременно мамой и кошкой. Таким образом доинтеллектуальный язык как система слов, имеющих значения, представляет собой форму объективированного сознания, которая подчиняется законам логики.

Однако *само формирование значений* имеет совершенно другую психологическую природу. Живое сознание через свое свойство

партиципации позволяет малышу отождествлять звуковой паттерн «кошка» со зрительным образом покрытого шерстью четвероногого. Такое отождествление придает бессмысленному сочетанию звуков *значение* и тем самым превращает это звукосочетание в *слово*, но в то же время нарушает логические законы тождества и противоречия, превращая серию бессмысленных звуков в материальный объект, и наоборот, отождествляя материальный объект с цепочкой звуков. Отсюда видно, что врожденное живое сознание *делает возможным* появление раннего языка.

Понимание этого меняет представление о ранней речи. Если по Л.С. Выготскому до слияния с врожденными формами интеллекта *начальные стадии в развитии речи* представляют собой низшую психологическую систему, не связанную с интеллектом, то возникновение языка на основе живого сознания делает очевидным, что ранний язык уже подчинен законам формальной логики, а значит, включает в себя логический интеллект. Иными словами, язык и опосредствованный логикой интеллект появляются *одновременно как единое целое* — как форма объективированного сознания, связанная со стволом живого сознания благодаря магическому закону партиципации (со-причастия) — способности живого сознания отождествлять идущие от социума звуковые паттерны со зрительными и, таким образом, превращать эти паттерны в слова. Несколько позже по такому же магическому закону со-причастия возникает и письменная речь. Именно *натуральные психические функции*, разветвляясь, дают начало как живому сознанию, так и объективированному сознанию в форме высших психических функций. Сам же процесс «прикрепления» социального в виде ранней речи к живому сознанию описан Л.С. Выготским как *закон формирования высших психических функций*. «Всякая высшая форма поведения, — пишет Выготский, — появляется в своем развитии на сцене дважды — сперва как коллективная форма поведения, как функция интерпсихологическая, а затем как функция интрапсихологическая, как известный способ поведения» (Выготский, 1982в, с. 115). С известным приближением интерпсихологические формы поведения можно ассоциировать с внешним объективированным сознанием, а интрапсихологические — с внутренним объективированным сознанием. Сам же процесс превращения «интра» в «интер», обозначенный Л.С. Выготским как интериоризация, есть не что иное, как еще одно проявление магического закона партиципации — способности живого сознания отождествляться с внешними стимулами, в данном случае — с при-

шедшим из социума словом, буквально *превращая* внешний звуковой паттерн во внутренний образ этого паттерна — внутреннюю речь.

Это объясняет, почему с возрастом усвоение иностранных языков становится более трудным, а также в чем психологический механизм интериоризации. Дело в том, что если бы интериоризация была простым переводом внешнего во внутреннее по принципу «накопления», то эффективность интериоризации не зависела бы от содержания того, что интериоризируется. Напротив, партиципация наиболее эффективна, когда она свободна от логики внешнего мира, которая подчиняется законам тождества и противоречия. Поэтому первичное отождествление *слова с предметом* происходит естественно, но при этом привносит в живое сознание логику внешнего мира. Если данный вид животного отождествлен со словом «собака», то отождествить его с английским словом «dog» означает нарушить закон противоречия (А или не-А). В детстве при усвоении языков эта проблема не возникает, так как партиципация опирается на свободную от логики непосредственную (натуральную) память, но в более старшем возрасте партиципация во все большей степени наталкивается на уже сформировавшееся логическое мышление, что и затрудняет партиципацию. Как справедливо предполагал Л.С. Выготский, уже в подростковом возрасте память становится зависимой от логического мышления (см. следующую секцию статьи). Такая опосредствованная память способствует лучшему запоминанию новых идей, но препятствует запоминанию других обозначений для одного и того же предмета, то есть партиципации при усвоении иностранного языка.

Живое сознание и культурно-исторический метод

Большинство приложений культурно-исторического метода выросло из оперирования понятием высших психических функций. Например, в России к таким приложениям относятся концепция ориентировочной основы действия П.Я. Гальперина, школьные программы обучения генеративным понятиям Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, нейропсихологические методы А.Р. Лурии и другие. Эти методы работали, но свойства живого сознания оставались загадкой. Цель культурно-исторического метода — направление живого сознания по заранее заданным руслам, используя высшие психические функции в качестве «психологических орудий». Но, посвятив все свое внимание разработке «психологических орудий», культурно-исторический

метод упускает из виду сам предмет, для работы с которым предназначены эти «орудия», — живое сознание.

Несмотря на то, что живое сознание имеет общую генетическую основу с высшими психическими функциями, фило- и онотогенетически оно развивается как самостоятельная ветвь. Преследуемая хищником обезьяна, прыгающая по деревьям, демонстрирует работу живого сознания *в его ранней филогенетической форме*. Даже если бы обезьяна умела мыслить словами, у нее не было бы времени сознательно решить, какие из множества ветвей дерева впереди способны выдержать ее вес, она принимает решения мгновенно, и каждое решение жизненно важно, поскольку ошибка означает падение и смерть. Это модель того, как у людей работает живое сознание, только вместо ветвей дерева наше творческое воображение «прыгает» к образам и идеям.

Л.С. Выготский, как и Жан Пиаже, признавал, что новорожденные обладают некоторыми психическими способностями (то есть рефlekсами, ощущениями, восприятием, мнемическими способностями и движениями), однако настаивал на том, что эти способности по уровню сложности качественно отличны от высших психических функций, которые приходят к ребенку через обучение. Так, он утверждал, например, что ортоскопическое восприятие, включающее в себя константность величины и формы предмета, не является врожденным, а приобретается в ходе постнатального развития в результате формирования высших психологических систем, включающих взаимодействие восприятия, мышления и памяти. Отрицая утверждения гештальтпсихологов о том, что целостность восприятия врожденна, Л.С. Выготский писал: «В чем же тогда заключается процесс развития детского восприятия, если самая существенная черта восприятия, его структурность, его целостный характер одинаково налицо и в самом начале развития, и у взрослого человека — в самом конце этого развития?» (Выготский, 1982, с. 367).

В действительности исследования когнитивных способностей новорожденных и младенцев первого года жизни, о которых Л.С. Выготский знать не мог, подтвердили, что натуральные психические функции младенцев целостны и структурны, хотя и отличаются от высших психических функций по таким параметрам, как опосредствованность речью, межфункциональные связи и произвольность (Bremner, 1994; Субботский, 1996). Представляется, что в ходе познавательного развития ребенок не вращивает внешне заданные ему знания внутри «чистого листа» сознания, а путем партиципации

отождествляет *те натуральные психические функции*, которые являются предпосылками рациональности, с аналогичными структурами социума, таким образом превращая натуральные структуры в объективированные «высшие психические функции». Такими натуральными предпосылками рациональности, например, являются ранние интуиции младенцев относительно физической причинности и постоянства физических объектов (Baillargeon, 1987; Baillargeon, De Vos, 1991). Даже язык не является чисто социальным феноменом, а опирается на натуральные предпосылки в форме *порождающих грамматик* (Dovey, 2015). Другие же натуральные психические функции, такие как эмоции, магическое мышление и творческое воображение, развиваются как живое сознание (Рисунок 2).

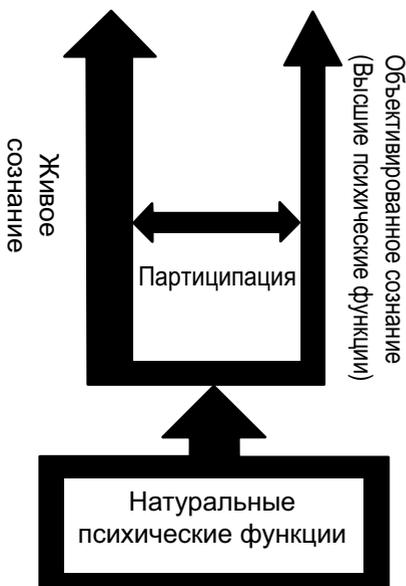


Рисунок 2
Развитие живого сознания и объективированного сознания (высших психических функций) в онтогенезе

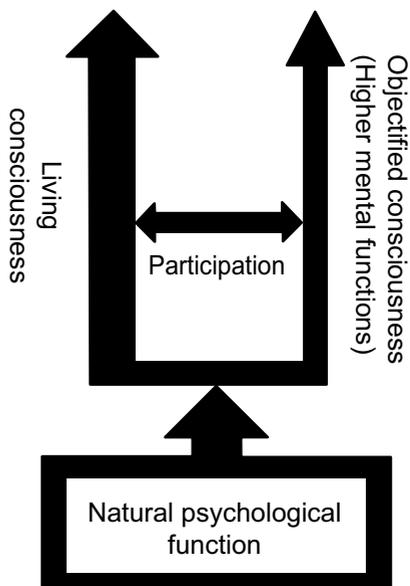


Figure 2
Development of living consciousness and objectified consciousness (higher mental functions) in ontogenesis

В онтогенезе развитие высших психических функций происходит в форме перестройки связей в системе, состоящей из этих функций.

Так, в отношении развития мышления и памяти Л.С. Выготский пишет: «Если мышление ребенка до-переходного возраста опиралось на память и мыслить — значило вспоминать, то для подростка память опирается главным образом на мышление: вспоминать — это прежде всего разыскивать в известной логической последовательности то, что нужно» (Выготский, 1982в, с. 120). Такая перестройка связей между речевой памятью и мышлением, высказанная Л.С. Выготским теоретически, была подтверждена экспериментально (Subbotsky et al., 2002). Напротив, живое сознание — это не *система из отдельных функций*, а *единство перетекающих друг в друга взаимосвязанных форм, «психологический многогранник» из восприятия, мышления, воображения, чувства и веры*; поэтому развитие живого сознания происходит не в форме перестройки связей, а в форме *увеличения числа граней, осознания и объема такого «многогранника»*. Так, у маленьких детей число форм проявления живого сознания ограничено и живое сознание большей частью неосознанно, но в более позднем возрасте большая его часть становится осознанным субъективным опытом. Примером увеличения объема осознанного живого сознания является увеличение количества вещей, вызывающих чувство отвращения. Первоначально отвращение вызывают сущности, которые включают врожденные негативные физиологические реакции (Curtis et al., 2011), но позже число таких сущностей растет из-за культурной обусловленности. С возрастом растет число форм проявления живого сознания, формы живого сознания дифференцируются и растут экспансивно: например, чувство привязанности к близким взрослым может расширяться и включать привязанность к другим людям, воображение расширяется от охвата ближайшего детского окружения до охвата практически всей вселенной, а вера — от веры в Деда Мороза до веры в универсальность законов природы и единого Бога.

Изучение живого сознания в психологии

Сложилось так, что развитие идей Л.С. Выготского пошло по пути управления живым сознанием с помощью объективированных структур сознания — символических образований, таких как речь, логическое мышление, научные концепции, социальные нормы или модели обучения. Культурно-исторический метод работает с живым сознанием через построение внешних «подмостков» в виде методических указаний и алгоритмов. Этот метод эффективен при обучении научным знаниям в школе, развитии познавательных навыков, восстановлении утраченных познавательных функций у больных,

формировании социально-нравственных форм поведения на основе внешнего контроля. Однако этот метод неприменим для задействия *внутреннего потенциала живого сознания* как такового: субъективных переживаний, мотивации, эмоций, непрагматического морального поведения и творческого мышления.

Напротив, метод, применимый к изучению живого сознания, можно назвать методом *высвобождающего воздействия* — постановки субъекта в условия, когда он может свободно структурировать реальность. Используя аналог из космологии, можно сказать, что при этом методе создаются условия, когда живое сознание рассматривается как «черная дыра», испускающая «излучение Хокинга» в форме творческих импульсов (Алексеев, 2022). Этот метод зародился в психоанализе как метод свободных ассоциаций и анализа фантазий и сновидений, а позднее развился в другие проективные техники.

В отличие от культурно-исторического метода, целью которого является воздействие на живое сознание посредством принуждения, метод «высвобождающего воздействия» позволяет живому сознанию разворачиваться в форме игры, фантазирования, партиципации с наблюдаемыми событиями или поведения, свободного от социального контроля. В психологии личности способом раскрытия творческого потенциала живого сознания является альтруистический стиль общения, который при последовательном применении в классе на протяжении значительного времени оказывает стимулирующее воздействие на непрагматическое нравственное поведение детей, критическое мышление и творческую активность (Субботский, 1979; 1981). В области когнитивного развития исследования показали, что партиципация с магическими явлениями при просмотре фильмов активизирует творческое мышление детей (Subbotsky et al., 2010), улучшает узнавание коммерческих брендов (Subbotsky, Matthews, 2011) и улучшает способность различать фантазии и реальность (Subbotsky, Slater, 2011).

Что же касается практического воздействия на живое сознание, то оно существует издавна в форме магии и религии, а в медицине — в форме эффекта плацебо. Сегодня влияние на живое сознание известно под названиями психотерапии, психологической помощи и внушения, которые широко используются в медицине, политике, коммерческой рекламе, индустрии развлечений и других сферах работы с живым сознанием. Любая психологическая терапия работает на основе со-причастия — отождествления клиента с посланием терапевта. Поскольку слово в объективированной форме концентрирует

в себе живое сознание и опыт социума, оно имеет внушающее магическое воздействие на индивида, который непроизвольно испытывает сопричастие с обращенным к нему словом. А это значит, что наряду с положительными моментами терапия таит в себе и опасность намеренной или ненамеренной манипуляции живым сознанием в таких формах, как мошенничество, перерождение, передозировка влияния, нарушение приватности внутреннего мира и энергетический вампиризм (Субботский, 2022; 2023).

Заключение

Несмотря на веру Л.С. Выготского в невозможность существования сложных натуральных психических функций, которая не выдержала испытания в свете новых эмпирических исследований, его различие между натуральными и высшими психическими функциями не утратило своего значения для понимания современных данных о познавательных способностях младенцев. Анализ показывает, что натуральные психические функции младенцев доречевого возраста, число описаний которых неуклонно растет по мере развития техники исследований, параллельно с их развитием в форме живого сознания должны пройти и тот путь развития, который описан Л.С. Выготским как формирование высших психических функций.

Список литературы

Алексеев, С.О. (2022). Излучение Хокинга. Большая Советская Энциклопедия. URL: <https://bigenc.ru/c/izluchenie-khokinga-39c57a> (дата обращения: 10.01.2024).

Выготский, Л.С. (1982а). Проблема сознания. Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 1. Москва: Изд-во «Педагогика».

Выготский, Л.С. (1982б). Мышление и речь. Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 2. Москва: Изд-во «Педагогика».

Выготский, Л.С. (1982в). О психологических системах. Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 1. Москва: Изд-во «Педагогика».

Выготский, Л.С. (1982г). Лекции по психологии. Лекция 1. Восприятие и его развитие в детском возрасте. Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 2. Москва: Изд-во «Педагогика».

Выготский, Л.С. (1984). Орудие и знак в развитии ребенка. Собрание сочинений: в 6 тт. Т.6. Москва: Изд-во «Педагогика».

Субботский, Е.В. (1976). Психология отношений партнерства у дошкольников. Москва: Изд-во Моск. ун-та.

Субботский, Е.В. (1979). Формирование морального действия у ребенка. *Вопросы Психологии*, (3), 47–55.

Субботский, Е.В. (1981). Генезис личностного поведения у дошкольников и стиль общения. *Вопросы Психологии*, (2), 68–78.

Субботский, Е.В. (1996). Концепция Л.С. Выготского о высших и низших психических функциях и современные исследования познавательного развития в младенчестве. *Вопросы психологии*, (6), 88–91.

Субботский, Е.В. (2022). Разум в паутине: Магическая манипуляция сознанием и противодействие ей. *Психологическая газета*. URL: <https://psy.su/feed/1018239/> (дата обращения: 14.12.2023).

Субботский, Е.В. (2023). Живая субъективность и культурно-исторический подход: Границы применимости. *Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология*, 46(2), 133–153.

Тютчев, Ф.И. (1830). *Silentium!* URL: <https://www.culture.ru/poems/45928/silentium> (дата обращения: 14.12.2023).

Baillargeon, R. (1987). Object Permanence in 3 1/2- and 4 1/2-month-old Infants. *Developmental Psychology*, (23), 655-64.

Baillargeon, R., De Vos, J. (1991). Object Permanence in Young Infants: Further Evidence. *Child Development*, (62), 1227–1246. URL: <https://www.jstor.org/stable/1130803?origin=crossref> (accessed: 20.01.2024).

Braid, J. (2008). *The Discovery of Hypnosis: The Complete Writings of James Braid, the Father of Hypnotherapy*. London: UKCHH Ltd.

Bremner, G. (1994). *Infancy*. 2nd ed. New York: Wiley-Blackwell Publ.

Curtis, V., de Barra, M., Aunger, R. (2011). Disgust as an Adaptive System for Disease Avoidance Behaviour. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 366(1563), 389–401.

Dovey, D. (2015). Noam Chomsky's theory of universal grammar is right; It's hardwired into our brains. URL: <https://www.medicaldaily.com/noam-chomskys-theory-universal-grammar-right-its-hardwired-our-brains-364236> (accessed: 20.01.2024).

Freud, S. (2013). *A General introduction to psychoanalysis*. New York: CreateSpace Independent Publ.

Haidt, J., Rozin, P., McCauley, C., Imada, S. (1997). Body, Psyche, and Culture: The Relationship between Disgust and Morality. *Psychology & Developing Societies*, (9), 107–131.

Subbotsky, E., Chesnokova, O., Greenfield, S. (2002). Inference-based memory failures in children and adults. Poster presented at the 3rd Tsukuba International Conference on Memory, University of Tsukuba, Japan. URL: https://www.researchgate.net/publication/376503177_Inference (accessed: 25.12.2023).

Subbotsky, E., Hysted, C., Jones, N. (2010). Watching films with Magical Content Facilitates Creativity in Children. *Perceptual and Motor Skills*, 111(1), 261–277.

Subbotsky, E., Matthews, J. (2011). Magical Thinking and Memory: Distinctiveness Effect in for TV Advertisements with Magical Content. *Psychological Reports*, 109(2), 369–379.

Subbotsky, E., Slater, E. (2011). Children's Discrimination of Fantastic vs Realistic Visual Displays after Watching a Film with Magical Content. *Psychological Reports*, 112(2), 603–609.

References

Alekseev, S.O. (2022). Hawking radiation. Big Soviet encyclopedia. <https://bigenc.ru/c/izluchenie-khokinga-39c57a> (accessed: 10.01.2024). (In Russ.)

Baillargeon, R. (1987). Object Permanence in 3 1/2- and 4 1/2-month-old Infants. *Developmental Psychology*, (23), 655–664.

Baillargeon, R., De Vos, J. (1991). Object Permanence in Young Infants: Further Evidence. *Child Development*, (62), 1227–1246. URL: <https://www.jstor.org/stable/1130803?origin=crossref> (accessed: 20.01.2024).

Braid, J. (2008). The discovery of hypnosis: the complete writings of James Braid, the father of hypnotherapy. London: UKCHH Ltd.

Bremner, G. (1994). *Infancy*. 2nd ed. New York: Wiley-Blackwell Publ.

Curtis, V., de Barra, M., Aunger, R. (2011). Disgust as an Adaptive System for Disease Avoidance Behaviour. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 366(1563), 389–401.

Dovey, D. (2015). Noam Chomsky's theory of universal grammar is right; It's hardwired into our brains. URL: <https://www.medicaldaily.com/noam-chomskys-theory-universal-grammar-right-its-hardwired-our-brains-364236> (accessed: 20.01.2024).

Freud, S. (2013). A general introduction to psychoanalysis. New York: CreateSpace Independent Publ.

Haidt, J., Rozin, P., McCauley, C., Imada, S. (1997). Body, Psyche, and Culture: The Relationship between Disgust and Morality. *Psychology & Developing Societies*, (9), 107–131.

Subbotsky, E., Chesnokova, O., Greenfield, S. (2002). Inference-based memory failures in children and adults. Poster presented at the 3rd Tsukuba international conference on memory, University of Tsukuba, Japan. URL: https://www.researchgate.net/publication/376503177_Inference (accessed: 25.12.2023).

Subbotsky, E., Hysted, C., Jones, N. (2010). Watching Films with Magical Content Facilitates Creativity in Children. *Perceptual and Motor Skills*, 111(1), 261–277.

Subbotsky, E., Matthews, J. (2011). Magical Thinking and Memory: Distinctiveness Effect in for TV Advertisements with Magical Content. *Psychological Reports*, 109(2), 369–379.

Subbotsky, E., Slater, E. (2011). Children's Discrimination of Fantastic vs Realistic Visual Displays after Watching a Film with Magical Content. *Psychological Reports*, 112(2), 603–609.

Subbotsky, E.V. (1976). Psychology of partnership relations in preschoolers. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)

Subbotsky, E.V. (1979). Shaping of Moral Action in a Child. *Voprosy Psikhologii*, (3), 47–55. (In Russ.)

Subbotsky, E. V. (1981). Genesis of Personality Type Behavior in Preschoolers and Communicative Style. *Voprosy Psikhologii*, (2), 68–78. (In Russ.)

Subbotsky, E. V. (1996). Vygotsky's Division Between Lower and Higher Mental Functions and Recent Studies on Infants' Cognitive Development. *Voprosy Psikhologii*, (6), 88–91. (In Russ.)

Subbotsky, E. V. (2022). Reason in the Cobweb: Magical Manipulation of Consciousness and Counteraction to It. *Psychologicheskaya Gazeta = Psychological Newspaper*. URL: <https://psy.su/feed/10239/> (accessed: 14.12.2023). (In Russ.)

Subbotsky, E. V. (2023). Living Subjectivity and Cultural-Historical Method: Limits of Applicability. *Lomonosov Psychology Journal*, 46(2), 133–153. (In Russ.)

Tyutchev, F.I. (1830). Silentium! URL: <https://www.culture.ru/poems/45928/silentium> (accessed: 14.12.2023). (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1982b). Thinking and Language. Collected works: in 6 vol. Vol. 2. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1982c). About Psychological Systems. Collected works: in 6 vol. Vol. 1. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1982d). Lectures in Psychology. Lecture 1. Perception and Its Development in Childhood. Collected works: in 6 vol. Vol. 2. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1982a). The problem of consciousness. Collected works: in 6 vol. Vol. 1. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1984). Tool and sign in child development. Collected works: in 6 vol. Vol. 6. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Евгений Васильевич Субботский, доктор психологических наук, ридер по психологии развития (эмеритус) факультета психологии университета Ланкастер, Великобритания, subbotsky@me.com, <https://orcid.org/0000-0002-5663-0517>

ABOUT THE AUTHOR

Eugene V. Subbotsky, Dr. Sci. (Psychology), Reader in Developmental Psychology (Emeritus), Psychology Department, Lancaster University, United Kingdom, subbotsky@me.com, <https://orcid.org/0000-0002-5663-0517>

Поступила: 03.02.2024; получена после доработки: 14.04.2024; принята в печать: 22.05.2024.

Received: 03.02.2024; revised: 14.04.2024; accepted: 22.05.2024.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / THEORETICAL STUDIES

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-24-42>
УДК/UDC 159.9

«Мосты или стены»: к вопросу о переводе на иностранные языки понятий культурно-исторической теории¹

Э. Тунес¹, З.Р. Престес² ✉

¹ Университет Бразилиа, Бразилиа, Федеративная Республика Бразилия

² Федеральный университет Флуминенсе, Нитерой,
Федеративная Республика Бразилия

✉ zoiaprestes@yahoo.com.br

Резюме

Актуальность. Проблема перевода научных статей на другие языки затрагивает не только переводчиков, но и психологов, поскольку точность перевода определяет адекватность понимания и трансляции научных понятий.

Цель. Критическое обсуждение вариантов перевода на португальский язык некоторых понятий культурно-исторической концепции Л.С. Выготского.

Методы. В статье обсуждаются встречающиеся переводы понятий «зона ближайшего развития», «обучение», «речь».

Результаты. Рассмотрены варианты переводов понятий культурно-исторической теории Л.С. Выготского на португальский язык. Критически обсуждается недостаточное внимание переводчиков к теоретическим и методологическим основаниям исходного научного подхода, что порождает содержательные ошибки при переводе и искажает («упрощает») содержание оригинальной концепции.

Выводы. Как литературный, так и научный перевод следует понимать как незавершенный процесс, требующий постоянного пересмотра и совершенствования. Основаниями для такого перевода должны быть философские, этические и исторические идеи переводимого автора. Только в этом случае

¹ Эта статья опубликована на португальском языке в журнале *Revista Educativa*. Источник: Prestes, Z.R., Tunes, E. (2022). Pontes ou Muralhas: Exame Crítico de Traduções de Conceitos da Teoria Histórico-cultural. *Revista Educativa — Revista de Educação*, 25(1), 19 páginas. <https://doi.org/10.18224/educ.v25i1.12439>



он будет способствовать научной коммуникации ученых, говорящих на разных языках.

Ключевые слова: зона ближайшего развития, культурно-исторический подход, обучение, перевод, речь

Для цитирования: Тунес, Э., Престес, З.Р. (2024). «Мосты или стены»: к вопросу о переводе на иностранные языки понятий культурно-исторической теории. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(4), 110–128. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-42>

Bridges or walls: remarks on translating the concepts of cultural-historical theory²

Elizabeth Tunes¹, Zoia Ribeiro Prestes² ✉

¹ University of Brasilia, Brasilia, Brazil

² Fluminense Federal University, Niteroy, Brazil

✉ zoiaprestes@yahoo.com.br

Abstract

Background. The problem of translating scientific articles into other languages affects not only translators but also psychologists, since the accuracy of translation determines the adequacy of understanding and transferring of scientific concepts.

Objectives. The article focuses on the critical discussion of different variants in translating some concepts of L.S. Vygotsky's cultural-historical theory into Portuguese.

Study Materials. This article discusses the concepts of the “zona blijaichego raz-vitija”, “learning”, and “speech”.

Results. The paper considers variations in the translations of L.S. Vygotsky's concept of the cultural-historical theory into Portuguese. Insufficient attention of translators to the theoretical and methodological foundations of the original scientific text, which generates substantive errors in translation and distorts (simplifies) the content of the original approach, is critically discussed.

Conclusions. Both literary and scientific translation should be understood as an unfinished process that requires constant revision and improvement. The philosophical, ethical and historical ideas of the translated author should be the basis

² This article was published in Portuguese in the Journal *Revista Educativa*. Reference: Prestes, Z.R., Tunes, E. (2022). Pontes ou Muralhas: Exame Crítico de Traduções de Conceitos da Teoria Histórico-cultural. *Revista Educativa — Revista de Educação*, 25(1), 19 páginas. <https://doi.org/10.18224/educ.v25i1.12439>

for this. Only in this case will translation contribute to the communication and connection of people speaking different languages.

Keywords: zona blijaichego razvitiia, cultural-historical approach, learning, translation, speech

For citation: Tunes, E., Prestes, Z. (2024). Bridges or walls: remarks on translating the concepts of cultural-historical theory. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(4), 110–128. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-42>

Введение

Перевод научных текстов сопряжен с большой ответственностью и различными трудностями, которые иногда делают этот процесс практически невозможным. Социальные, исторические, языковые и другие особенности культуры неизбежно влияют на переводчика, предопределяя выбор того или иногда способа перевода понятий и терминов. В этом отношении выбранные для перевода слова и их значения в языке отражают способ мышления и культурные особенности как переводчика, так и страны. Это неизбежное обстоятельство порождает неточности в передаче смыслов и содержания понятий, фактов и научных теорий. Нам близка мысль о том, что перевод — это «способ мышления, который исследует обыденные процессы одного языка; ...переводить — это значит соревноваться с неперево-димостью, ...творить эквиваленты коммуникации... прыгать через пропасти. Понимать, что есть различные формы что-либо сказать. Дать возможность расширить горизонты своего собственного языка, ...это отражение, интериоризация чужого мышления в поиске способа сказать что-то другим образом, вернуться к коммуникации с приблизительным решением. В целом перевод — это рефлексивная деятельность» (Oliveira, 2017, p. 48).

В настоящей статье критически обсуждаются варианты перевода на португальский язык некоторых понятий, используемых в работах Льва Семеновича Выготского. Мы предполагаем, что некоторые термины культурно-исторического подхода при переводе становятся отражением специфического западного образа мышления, основы которого не вполне соответствуют тем, которые имелись в виду Л.С. Выготским при разработке культурно-исторической теории. Для анализа выбраны следующие понятия: «зона ближайшего развития», «обучение» и «речь». Также в статье обсуждается широко распростра-

ненное мнение о том, что Выготский понимает функцию учителя как посредника. Популярность такой трактовки, возможно, связана с тем, что главной задачей учителя представляется организация знакового опосредования. Подобный подход искажает понимание Выготским роли учителя и знаний в отношениях между обучением и развитием.

О возможности и правомерности перевода

Начнем этот раздел с цитаты Вилема Флюссера: «Общество — это основа реальности <...>, человек реален только как член общества <...>, интеллект не реален, он реален только в процессе мышления на каком-либо языке» (Flusser, 2004, p. 25).

В поиске порядка человек превращает мир из хаоса в космос. По выражению Вилема Флюссера, этот акт реализуется через язык. По его мнению, между языком и космосом существует структурная идентичность: большая часть информации, которой располагает наш интеллект, своеобразное сырье нашего мышления — это слова: «Интеллект *sensu stricto* (в строгом смысле) есть ткаческое дело, которое пользуется словами как нитями. Интеллект *sensu lato* (образно говоря) имеет прихожую, где работают и превращают хлопок-сырец (данные смысла) в нити (слова). Но большое количество сырья уже готово в форме нитей» (Flusser, 2004, p. 40).

По мнению этого автора, продуктом мышления выступают слова и само мышление реализуется только в слове, в общении, которое превращает хаос в космос: «Мышление в разговоре сохраняет и увеличивает территорию реальности. Реализуясь, он и реализует» (Flusser, 2004, p. 50). Таким образом, можно сказать, что интеллект находится в плену языка. Если реализация интеллекта обусловлена его воплощением в языке, то мы вынуждены заключить, что существует столько же способов реализации интеллекта, сколько и языков. Из этих утверждений следуют важные для нас размышления о переводе и научном знании. В этой связи отметим несколько основных аспектов, интересных с точки зрения центральной проблематики настоящей статьи.

Первый вопрос, который возникает относительно перевода: правомерен ли он в принципе? Если в качестве отправной точки взять положения Флюссера о том, что каждая система мышления является результатом одного языка, в котором она была сформулирована, то при переводе на другой язык слова и понятия автоматически приобретают значение, отличное от оригинала и того, что имел в виду автор. В этом случае нам пришлось бы допустить, что перевод не правомерен

и что есть столько наук об одной и той же вещи, сколько языков, на которые переводятся оригинальные научные формулировки. Иными словами, мир стал бы огромной Вавилонской башней из маленьких автохтонных миров, не коммуницирующих между собой. Но Флюссер предлагает решение этой проблемы.

Сравнив португальский, немецкий и английский языки, то есть три языка с флективной структурой и, следовательно, «составляющих результирующий дискурс в западной цивилизации» (Flusser, 2004, p. 128), В. Флюссер продемонстрировал, что даже при различии между словами и понятиями, между нормами и типами фраз и мыслей в этих языках фразы состояются из слов, которые являются относительно постоянными, флективными и иерархически организованными. Таким образом, слова и мысли, отличающиеся в двух языках, могут быть сопоставлены между собой, гарантируя возможность перевода и перехода из одного языка на другой. Это и привело к началу западной цивилизации. Одновременно эта возможность указывает на существование иного космоса, соответствующего индивидуальной структуре каждого языка.

Каждый язык — это особый мир, отличающийся от любого другого языка. При этом каждый язык включает в себя все другие языки благодаря переводу. Интеллект, реализующийся в переводе с одного языка на другой, воспринимает, понимает и артикулирует специфическую реальность своего языка. Таким образом через перевод можно существовать в различных реальностях (Flusser, 2004).

Говоря о значимости и ценности искусства перевода, мы соглашались со словами Бернардо в предисловии к уже приведенной работе Флюссера: «Перевод, заставляя язык подчиниться и сопутствовать изгибам иностранной мысли, наверно, есть самый изысканный прием духовного общения между нациями» (Bernardo, 2004, p. 15).

Таким образом, несмотря на то, что любой язык является целостной системой, он при этом не является закрытой системой. Это позволяет разным космосам обмениваться информацией друг с другом. Значит перевод — это возможность (Flusser, 2004). Но правомерен ли он? Примеры, анализируемые Флюссером, заставляют нас согласиться с ним, когда он говорит, что перевод только приблизительно правомерен и эта правомерность есть функция степени родства между языками: чем меньше степень родства, тем менее правомерным будет перевод.

Мы всячески поддерживаем позитивные возможности, которые открываются благодаря переводу. В ходе перевода интеллект как

способ мышления на мгновение освобождается из «плена» языка и быстро внедряется в «тело» другого языка, таким образом рождаясь вновь. Перевод — это постоянная смерть и воскрешение интеллекта. Мы считаем, что языки — это «открытые системы, которые перекрещиваются с огромной легкостью» (Flusser, 2004, p. 60).

О психологической науке и переводе

Если, как уже было сказано, при переводе с одного языка на другой фразы приобретают значение, отличное от оригинала, так как перевод — это только правомерная приближительность, тогда существует столько наук об одном и том же предмете, сколько языков, на которые оригинальные научные формулировки могут быть переведены. Тем не менее этого не происходит, так как полученные в научных исследованиях результаты оказываются достоверны на всех языках, как на это указывает Флюссер. Это происходит потому, что наука сама по себе является языком, хотя и довольно новым, еще не сформировавшимся окончательно. Благодаря этой незаконченности существует необходимость непрерывного перевода с одного научного языка на португальский, английский, французский и другие языки. Этот взгляд Флюссера очень интересен и провокационен. Несмотря на дискуссионность данного подхода, мы принимаем позицию Флюссера как предпосылку, продолжая размышления в соответствии с целью настоящей статьи.

Незаконченность языка науки, о которой говорит Флюссер, такой науки, которую мы знаем с периода Возрождения, больше всего проявляется в психологии, расцвет которой как области научного знания произошел совсем недавно. Психология последняя дисциплина, отделившаяся от философии. Произошло ли это адекватно? Или, скорее, как с португальским языком в словах поэта?

Лация младший цветок, прелестный и дикий,
Время тебя погребало — и раскопало:
Светятся в руднике, из грязи отвала,
Ночью и днем твои золотые блики...
Ты мне такой и мил — неясный сначала,
Лирою загремел в беспримесном крике;
Штормом шипел твой пушечный шум великий,
Мирная грусть твоя в колыбельной звучала.
Видеть, как пышешь ты силой, столь же мне любо,
Сколь и дышать тобой — сельвой и океаном.

Я возлюбил язык страдающий, грубый,
Это на нем моя мать звала меня сыном,
И, неудачливый гений с любовью туманной,
Миру излил Камозэн изгнанья кручину³.

Любое сравнение имеет ограничения. Конечно, нельзя сказать, что психология «погубила» философию. Философия не погибла, но игнорируется ее младшей дочерью. В важном тексте, написанном в 1927 г., Л.С. Выготский привлек внимание к этому пренебрежению в эпиграфе, процитировав фразу из Евангелия от Матфея: «Камень, который презрели строители, стал во главу угла...» (Выготский, 1982, с. 291). В первом же параграфе он выделяет курьезный факт, что об отсутствии основ, составляющих единство психологической науки, беспокоились не философы или теоретики, а именно практики, занятые конкретной психологией. Выготский пишет: «Дальнейшее продвижение по прямой линии, простое продолжение все той же работы, постепенное накопление материала оказываются уже бесплодным или даже невозможным. Чтобы идти дальше, надо наметить путь» (Выготский, 1982, с. 292). Немного дальше он дополняет, основываясь на К. Марксе: «Имея конец пути, можно легче всего понять и весь путь в целом, и смысл отдельных этапов» (Выготский, 1982, с. 295).

Защищая единство психологической науки, Выготский уделял большое внимание ее основам и методам, включая вопросы создания единого понятийного аппарата психологии или, как сказал бы Флюссер, ее языка. Выготский понимал, что система понятий психологии должна основываться на четких принципах и конкретных эмпирических методах, как, например, это происходит в биологии, химии и физике. При этом данная задача не должна решаться формальным образом, необходимо определиться в отношении метода, который для Выготского заключался в культурно-историческом подходе к изучению психологической реальности: «Отсюда выводится, как политиком из анализа событий, правило для действия, для организации научного исследования, методологическое исследование, пользующееся историческим рассмотрением конкретных форм науки и теоретическим анализом этих форм, чтобы прийти к обобщенным, проверенным и годным для руководства принципам, — таково, по нашему мнению, зерно той общей психологии, понятие о которой мы пытаемся выяснить в этой главе» (Выготский, 1982, с. 296).

³ Олаву Билак «Португальский язык», перевод Т. Карпеченко.

Стоит обратить внимание читателя на тот факт, что во времена Выготского психология как наука только начинала самоопределяться относительно изобилия различных школ и направлений, часто несовместимых между собой. На основе исторического исследования принципов и методов главных тенденций психологии, развивая критический и сравнительный анализ, Выготский установил некоторые важные основы и положения, которые легли в основу его теории. Он стремился к единству в психологии и искал способ объединения различных направлений для того, чтобы психология стала самостоятельным направлением научного знания и сам термин «психология» мог бы использоваться без прилагательного «научная». В этом отношении использование термина «научная психология» также бессмысленно, как называть биологию дарвинистской.

Также неверно, по мнению Выготского, соединять психологию с другими прилагательными, например, называя ее марксистской. Это почти то же самое, как если историк скажет «марксистская история России». Или, как писал Выготский: «Марксистская психология есть не школа среди школ, а единственная, истинная психология как наука; другой психологии, кроме этой, не может быть. И обратно: все, что было и есть в психологии истинно научного, входит в марксистскую психологию: это понятие шире, чем понятие школы или даже направления. Оно совпадает с понятием научной психологии вообще, где бы и кем бы она ни разрабатывалась. <...> Ведь “психология” и есть название науки, а не театральной пьесы или кинофильма. Она только и может быть научной. Никому не придет в голову назвать описание неба в романе астрономией; так же мало подходит имя “психология” для описания мыслей Раскольникова и бреда леди Макбет. Все, что не научно описывает психику, есть не психология, а нечто другое — все, что угодно: реклама, рецензия, хроника, беллетристика, лирика, философия, обывательщина, сплетня и еще тысяча разных вещей» (Выготский, 1982, с. 435).

Л.С. Выготский хотел внести свой вклад в формирование научной психологии и установить выятные отличия науки от ненауки, психологии от непсихологии. Он не стремился к созданию новой психологической школы, считая, что создание настоящей научной психологии — это задача многих лет. Поэтому он допускал, что психология, о которой он говорил, еще не существовала и только начинала проявляться на границе нового общества, поскольку в старом обществе ее развитие было невозможно. Для Выготского невозможно овладеть правдой о личности и самой личностью без овладения правдой об

обществе и самим обществом. Только в новом обществе психология может занять центральное место: «Прыжок из царства необходимости в царство свободы неизбежно поставит на очередь вопрос об овладении нашим собственным существом, о подчинении его себе. В этом смысле прав Павлов, называя нашу науку последней наукой о самом человеке. Она действительно будет последней в исторический период человечества наукой или в предыстории человечества. Новое общество создаст нового человека» (Выготский, 1982, с. 436).

Так, по аналогии с последним цветком Лацио, психология станет гробницей не философии, а истории. Вот предсказание Выготского. Почти сто лет спустя это осталось желаемым предсказанием. Психологию до сих пор упоминают во множественном числе и в сочетании со многими прилагательными. Еще одной иллюстрацией этого является тот факт, что саму психологию Выготского называют культурно-исторической. Таким образом, до сегодняшнего дня психология существует только во множественном числе, ее объединение еще не произошло. Строго говоря, в терминологии Выготского, она еще не превратилась в науку *stricto*⁴. Произойдет ли это когда-нибудь? Но один факт несомненен: если верны предсказания Выготского, это будет возможно только в новом обществе. Любопытно, что такая перспектива делает теоретические предложения Выготского по меньшей мере на столетие опережающими свое время. Это теория будущего. Но будет ли это будущее? На наш взгляд, есть достаточно сильные доказательства стремления к нему. Мощное и широкое распространение теории Выготского — это одно из них, не случайно ее пытаются всеми силами извратить.

С тех пор как эта теория получила распространение в самой западной части нашего мира, она переживает реконструкции и искажения, которые временами превращают ее в бледное воспоминание о том, чем она была в текстах своего автора. Есть много способов ее искажения, например, через сравнения ее понятий с понятиями других теорий, нахождение связей там, где на самом деле — непроходимые пропасти. Тем не менее самый мощный способ ослабить ее и уравнивать с другими по важности — это неверный перевод. Наверное, это самый легкий и быстрый путь.

При переводе концептуальных понятий Л.С. Выготского они часто берутся из разных контекстов, на них накладывается новый язык, и в результате чаще всего переведенное понятие весьма существенно

⁴ *Sensu stricto* (лат.) — строгий смысл.

отличается от сформулированного на языке оригинала. Это происходит по разным причинам, большинство из которых не осознаются переводчиком, поэтому мы не можем говорить о преднамеренном искажении. Спешка, плохое понимание теории, поверхностность ее изучения и понимания философских и методологических оснований лежат в основе большинства слабых переводов.

Что касается работ Л.С. Выготского, то здесь дополнительные трудности создает специфика русского языка, на котором они написаны, — по сравнению с такими языками, как испанский, английский, французский, итальянский и др., он, безусловно, более сложный. К тому же мало кто из переводчиков владеет русским как вторым языком. Дополнительную сложность создает тот факт, что иностранный читатель до сих пор не имеет доступа к полному собранию сочинений Л.С. Выготского, что могло бы поспособствовать более углубленному изучению, пониманию и интерпретации его идей. Тем не менее все это не может служить оправданием для сохранения ошибок в переводе. Они должны быть исправлены немедленно, как только будут обнаружены, потому что чем дольше и устойчивее они сохраняются, тем более уязвимой оказывается авторская теория, возрастает вероятность внедрения в нее странных и несовместимых с мыслями автора идей.

Переводить значит рисковать. Но риск не должен останавливать инициативу перевода научных текстов. Риски необходимо осознавать и быть готовым к признанию и исправлению допущенных ошибок. Перевод подразумевает уничтожение своего Я, как указывает Флюссер, хотя бы в маленьком мгновении транзита с одного языка на другой. Перевод требует этического компромисса переводчика и автора переводимого текста (Prestes, 2021).

Существуют огромные различия между переводчиками, строящими мосты, и переводчиками, строящими стены. Первый тип переводчиков всегда находится в поисках основ конструкции научной теории, пытается создать условия для возможного и подлинного духовного общения между автором и иноязычным читателем. Переводчики второго типа пренебрегают основами концепций, игнорируют их и в итоге возводят стены, которые делают невозможным или, по крайней мере, значительно затрудняют достижение этого столь желанного и спасительного общения.

Ниже приведены некоторые примеры мостов, которые с начала первого десятилетия этого века пытаются построить авторы данной статьи при переводе важных понятий теории Л.С. Выготского.

Зона ближайшего развития: время и развитие

Разработанная Л.С. Выготским теория уже была названа по-разному. В своей научной автобиографии «Этапы пройденного пути» А.Р. Лурия утверждает: «Л.С. Выготский любил называть свою теорию “инструментальной”, “культурной” или “исторической” психологией. Каждый из этих терминов отражал различные черты предложенного им нового подхода к психологии. Каждый из них подчеркивал различные источники общего механизма, при помощи которого общество и его история создают структуру тех форм деятельности, которые отличают человека от животного» (Лурия, 2001, с. 31).

В 2003 г. стал возможен доступ к отличной от опубликованной ранее версии Предисловия, написанного Выготским к книге А.Н. Леонтьева «Развитие памяти». В нем Выготский дает название теории, которую начинал развивать: «Основная идея этой книги и одновременно основная идея всех исследований, в ряду которых она приобретает свой истинный смысл и свое значение, состоит в признании *исторического* развития личности человека и ее *психологических* функций. В сущности, так называемая теория исторического (или культурно-исторического) развития в психологии означает теорию *высших психологических функций* (логическая память, произвольное внимание, речевое мышление, волевые процессы и т.д.) — *не больше и не меньше*» (Выготский, 2003, с. 200, выделено нами).

Таким образом, оба автора ясно дают понять, что история и культура являются базовыми и определяющими понятиями концепции Л.С. Выготского. Это имеет важные следствия для обсуждения понятия «зона ближайшего развития» — термина, получившего широкую известность после перевода на португальский язык как *zona de desenvolvimento proximal*, особенно среди учителей. Они понимают это понятие примерно так: делать что-то вместе с учеником, чтобы потом он мог делать это самостоятельно.

Неужели Выготский за свою короткую жизнь приложил столько усилий и проделал такой объемный интеллектуальный труд по разработке теоретической концепции понимания взаимосвязи между человеческой деятельностью и развитием, чтобы это определение стало таким простым? Что хотел подчеркнуть автор термином «ближайшего»? Передает ли слово *proximal* (так переводится слово «ближайшего» на португальский язык) с научной точностью то значение, которое было наиболее важно в этом термине для автора?

Выготский был человеком своего времени и по сей день продолжает бросать вызов научному сообществу своими идеями. Неудивительно, что в беспокойные годы после Октябрьской социалистической революции он посвятил себя вопросам образования, проводил исследования в области развития человека, представляя оригинальные и беспрецедентные выводы, которые контрастировали с западными теоретическими формулировками того времени. Его главной задачей было на основе диалектического и исторического материализма исследовать и понять социальную природу высших, сугубо человеческих, психических функций и отвергнуть, прежде всего, взгляды, основанные на биологическом детерминизме.

В этом смысле результаты исследований, проведенных Выготским в области детского развития в соответствии с необходимыми для науки теоретическими и методологическими принципами, могут внести вклад в организацию социальной ситуации развития в процессе обучения, и понятие «зона ближайшего развития» имеет огромный вес, особенно потому, что оно подчеркивает категорию времени.

В различных работах, опубликованных более 10 лет назад, авторы данного текста попытались проанализировать и обсудить это важное понятие, критикуя выбор терминов, сделанный некоторыми переводчиками (Prestes, 2021). Поскольку речь идет о научных конструкциях и, как уже говорилось, точность в переводе понятий крайне важна, то наша критика основывается не на личных предпочтениях и уж тем более не на желании конкурировать с популярностью вариантов, выбранных переводчиками работ Выготского на португальский язык. Защита перевода понятия «зона ближайшего развития» на португальский как *zona de desenvolvimento iminente*⁵ (а не *proximal* или тем более *imediate*, что означает «непосредственного») основана на понимании того, что развитие для Выготского — это возможность появления нового через сотрудничество и социальные связи, устанавливаемые между людьми в процессе деятельности. Другими словами, недостаточно делать что-то вместе, чтобы потом делать это автономно.

Для формирования и индивидуального развития высших психических функций, которые могут преобразовать поведение человека, необходимо установить общение, подлинный диалог с другим, понять его образ действия и мышления. Ведь перенос моделей поведения на внутренний индивидуальный уровень не происходит механически

⁵ *Iminente* (порт.) — неизбежный, неминуемый.

или автоматически. Скорее он связан с изменениями в структуре и функционировании всего процесса развития, который представляется как определенная стадия высших форм поведения (Выготский, 1984). Зона ближайшего развития означает возможность протекания крайне важного психологического процесса: овладения культурными способами собственного поведения при сотрудничестве с другими людьми (в коллективной деятельности), что может породить новую, гораздо более сложную психологическую систему. Это новые образования, которые становятся «достоянием» человека, его личностью и «превращаются в социальные средства поведения, применяемые к себе» (Выготский, 1984, с. 71).

Слова *proximal* или *próximo* хотя и несут в себе некоторый смысл временной близости, легко приводят к пониманию пространственной близости (Lalande, 1999). Иными словами, они больше связаны с категорией пространства. Слово *imminente*, с другой стороны, относится к тому, что вот-вот произойдет, и поэтому сильнее связывает мысль с категорией времени. Поэтому оно более уместно и более точно обозначает то, что концептуализирует Выготский.

Обучение и развитие

Многие психологи, изучавшие феномен научения, были современниками Выготского и провели важные исследования еще при его жизни. Например, Э.Л. Торндайк опубликовал работу еще в 1898 г., а в 1928 г. вышла книга «*Adult learning*» («Научение взрослых»), выпущенная издательством Macmillan в Нью-Йорке. Другой исследователь, Эдвин Рей Гатри (Edwin Ray Guthrie), которого называют автором одной из теорий научения (Теория смежного обусловливания), в 1930 г. опубликовал статью «*Conditioning as a principle of learning*» («Обусловливание как принцип научения») в авторитетном журнале *Psychological Review*. В 1920 г. Кларк Л. Халл (Clark L. Hull), также известный как один из теоретиков научения, опубликовал в журнале *Psychological Monographs* статью под названием «*Quantitative aspects of the evolution of concepts: an experimental study*» («Количественные аспекты эволюции понятий: экспериментальное исследование»). Другой теоретик научения, Эдвард Ч. Толмен (Edward C. Tolman), также опубликовал в *Psychological Monographs* в 1917 г. статью под названием «*Retroactive inhibition as affected by conditions of learning*» («Ретроактивное торможение в зависимости от условий научения») (подробный обзор теорий научения представлен: (Hilgard, 1966)).

Интересно, что некоторые из упомянутых статей цитируются в трудах Л.С. Выготского.

В этой связи с особой остротой возникает вопрос: неужели теоретик такого масштаба, как Л.С. Выготский, разработавший сложную теорию культурного развития ребенка, знавший и цитировавший различные концепции научения, внимательно и строго следящий за фундаментальностью подхода к понятию «развитие», стал бы использовать понятие «научение», связывая его с развитием, не представив ни одного теоретического обоснования по этому поводу? Каким образом люди, переводившие используемый Л.С. Выготским русский термин «обучение», не позаботились или не почувствовали ни малейшей потребности понять, что автор имел в виду? Учитывая отсутствие подобной тщательности в работе Л.С. Выготского, ценящего точность и методичность, как переводчики не засомневались ни на одну минуту, что их версия перевода может быть ошибочной? Разве не читали или хотя бы не заглядывали они в английскую версию книги «Мышление и речь» (Vygotsky, 1987)? В ней ясно сказано следующее:

«The term that is translated here as “instruction” (obuchenie) has been translated in other texts as “learning”. Neither of these English glosses are an entirely adequate translation of the Russian term. Obuchenie is the nominal form associated with the active verb *uchit*, (“to teach”) and the reflexive verb *uchit’sia* (“to be taught”, “to learn through instruction”, “to study”). Thus, the term *obuchenie* seems to us to imply the teaching/learning process involved in instruction, not merely the action of the instructor or the learner. We use the term *instruction* here because, like the term *obuchenie*, it implies an intentional transmission of knowledge while the term “learning” does not seem to» (Rieber, Carton, 1987, p. 388).

В связи с этой цитатой необходимо сделать одно замечание. Для Выготского обучение, конечно, интенционально, но это не передача знаний. Эта оговорка необходима для иллюстрации того, как он представлял себе роль учителя, который является не просто передатчиком знаний, а организатором социальной ситуации развития. По мнению Л.С. Выготского, в этой организации учитель должен помнить, что ученику недостаточно просто усвоить содержание материала, он должен использовать полученные знания как «инструмент» для себя, как средство, позволяющее ему овладеть собственным мышлением (Выготский, 2003).

И снова видно, что речь идет не о научении, а о саморазвитии. По этой причине было бы неправильно говорить, что учитель играет

роль посредника, который берет содержание материала и переносит его в голову ученика. Роль учителя гораздо сложнее: он должен организовать социальную ситуацию ученика таким образом, чтобы создать условия для саморазвития, то есть появления форм овладения собственными психическими функциями, будь то мышление, внимание, память, воображение и т.д. Это не то же самое, что посредничество. Это, прежде всего, действие, воздействие на среду, организация ее таким образом, чтобы ученик мог извлечь из нее максимум пользы.

Мыслить и говорить — это действия

В завершение настоящего краткого рассмотрения нескольких понятий, которые, как представляется, имеют значение для понимания основ культурно-исторической теории, мы обратимся к анализу русского слова «речь». Мы не хотим повторять аргументы из наших предыдущих работ (Prestes, 2021), но цель состоит в том, чтобы попытаться развеять сомнения, которые, кажется, все еще сохраняются среди бразильских исследователей, настаивающих на использовании слова «язык» для перевода того, что на самом деле означает «речь».

В работе «Орудие и знак в развитии ребенка» Выготский говорит: «Человек, подчиняя своей власти процесс собственного реагирования, вступает тем самым в принципиально новое отношение с внешней средой, приходит к новому функциональному употреблению элементов внешней среды в качестве стимулов-знаков, с помощью которых он, опираясь на внешние средства, направляет и регулирует собственное поведение, извне овладевает собой, заставляя стимулы-знаки воздействовать на него и вызывать желательные для него реакции. Внутренняя регуляция целесообразной деятельности возникает первоначально из внешней регуляции. Реактивное действие, вызванное и организованное самим человеком, перестает уже быть реактивным и становится целесообразным.

В этом смысле филогенетическая история практического интеллекта тесно связана не только с овладением природой, но и овладением собой. История труда и история речи едва ли могут быть поняты одна без другой. Человек создал не только орудия труда, с помощью которых он подчинил своей власти силы природы, но и стимулы, побуждающие и регулирующие его собственное поведение, подчиняющие собственные силы своей власти. Это заметно уже на самых ранних ступенях развития человека» (Выготский, 1984, с. 83–84).

Из этого отрывка видно, что речь (высшей формой которой является слово) возникает одновременно с орудиями, помогающи-

ми человеку в его трудовой деятельности. Иными словами, если, по утверждению Ф. Энгельса, «труд создал человека», то для Выготского труд породил высшие психические функции, отличающие человека от животного (Выготский, 1984, с. 85). Речь — это одна из сугубо человеческих функций, и если бы она была независима и отделена от действия, то не имела бы силы изменять поведение человека. Поэтому следует признать, что речь имеет действительную основу, то есть *является* действием.

Наконец, стоит еще раз отметить, что русское слово «речь», используемое Выготским в различных работах, особенно в его последнем произведении «Мышление и речь» (1934), не следует переводить как *linguagem* (язык).

Это утверждение не простая прихоть переводчика. Ряд исследований Л.С. Выготского был направлен на раскрытие генетических корней мышления и речи. При этом он обращал особое внимание на то, что эти явления имеют разные корни как в филогенезе, так и в онтогенезе. В самом начале развития ребенка мышление является невербальным, а речь — неинтеллектуальной, при этом оба процесса протекают независимо друг от друга. В определенный момент, примерно в возрасте двух лет, по мнению Выготского (Выготский, 1934), эти две линии развития пересекаются, порождая вербальное мышление или интеллектуальную речь. Это не просто изменение хода развития, а радикальная перестройка человеческой психики. Иными словами, здесь начинается процесс развития человеческого сознания. То есть связь между мыслью и словом — это культурно-историческая организованность, которая не дается при рождении (Кравцов, 2001). Слова Фауста Гете: «В начале было действие» (отсылка к евангельскому изречению «В начале было слово») Выготский предлагает прочитать «с другим ударением, если взглянуть на него с точки зрения истории развития: *в начале* было дело» (Выготский, 1934, с. 317–318, выделено нами). Иными словами, говоря о ребенке, мы имеем в виду действие речи, а не языковую функцию (Lalande, 1999, p. 627).

Таким же образом мысль — это действие. В первой главе книги «Мышление и речь» при обсуждении проблемы и метода исследования, Выготский делает пояснение, которое не оставляет сомнений: «... каждое слово представляет собой скрытое обобщение, всякое слово уже обобщает, и с психологической точки зрения значение слова прежде всего представляет собой обобщение. Но обобщение, как это легко видеть, есть чрезвычайный словесный акт мысли, отражающий

действительность совершенно иначе, чем она отражается в непосредственных ощущениях и восприятиях» (Выготский, 1934, с. 10).

Рассмотрение речи и мышления только как функции, а не как действия, неизбежно подразумевает отрицание главного основания, на котором строится теория Выготского, а именно — идеи движения, развития и истории: в начале было действие.

В бразильских изданиях переводов работ российских авторов нередко можно встретить несоответствия, возникающие по вине переводчиков. Например, в названии книги М.М. Бахтина «Марксизм и философия языка» русское слово «язык» переведено как *linguagem*, и этим же словом перевели слово «речь» в книге Выготского «Мышление и речь». В защиту этого выбора можно сказать, что язык — это одно в теории литературы и другое — в психологии. Однако, не вдаваясь в подробный анализ выбора переводчиков, зададимся вопросом: неужели язык и речь — это одно и то же в теории Выготского?

В любом случае целью данной статьи было обратить внимание читателя на то, что любой перевод, будь то литературный или научный — это незавершенный процесс, который необходимо постоянно пересматривать, совершенствовать, и, прежде всего, он должен быть верным философским, этическим и историческим основам идей переводимого автора, строя мосты, а не стены.

Список литературы

Выготский, Л.С. (1934). Мышление и речь. Москва, Ленинград: Государственное социально-экономическое издательство.

Выготский, Л.С. (1982). Собрание сочинений: в 6 тт. Т.1. Вопросы теории и истории психологии. Москва: Изд-во «Педагогика».

Выготский, Л.С. (1984). Собрание сочинений в 6 тт. Т.6. Научное наследство. Москва: Изд-во «Педагогика».

Выготский, Л.С. (2003). Предисловие к книге А.Н. Леонтьева «Развитие памяти». В: Леонтьев, А.Н. Становление психологии деятельности. Москва: Изд-во «Смысл».

Кравцов, Г.Г. (2001). Психологические средства личности. В: Культурно-историческая психология развития. Москва: Изд-во РГГУ, Институт Выготского.

Лурия, А.Р. (2001). Этапы пройденного пути, научная автобиография. Москва: Изд-во Московского ун-та.

Bernardo, G. (2004). Prefácio. Em: Flusser, Vilém. *Língua e realidade*. São Paulo: Annablume.

Flusser, V. (2004). *Língua e realidade*. São Paulo: Annablume.

Hilgard, E.R. (1966). *Teorias da aprendizagem*. Tradução de Nilce Pinheiro Meijas, Hilda de Almeida Guedes e Clea Abdon Rameh. São Paulo: Editora Herder/EDUSP.

Lalande, A. (1999). *Vocabulário técnico e crítico da Filosofia*. Tradução de Fátima Sá Correia, Maria Emília V. Aguiar, José Eduardo Torres e Maria Gorete de Souza. São Paulo: Martins Fonte.

Oliveira, E.A.L. (2017). *As imagens técnicas e suas câmaras de eco: por onde a educação ressoa?* Tese (Doutorado) Universidade de Brasília, Brasília. URL: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23694/1/2017_EricAlbertoLimadeOliveira.pdf (accessed: 03.04.2024).

Prestes, Z. (2021). *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Rieber, R.W., Carton, A.S. (ed.) (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky. V. 1. Problems of general psychology (including the volume Thinking and Speech)*. Tradução de Norris Minick. New York: Plenum Press Publ.

Vygotsky, L.S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 1. Problems of general psychology (including the volume Thinking and Speech)*. Tradução de Norris Minick. Robert W. Rieber e Aaron S. Carton (ed.). New York: Plenum Press Publ.

Vygotsky, L.S. (2003). *Pedagogical psychology*. Translated by Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Publ.

References

Bernardo, G. (2004). Preface. In: Flusser, Vilém. *Language and reality*. São Paulo: Annablume Publ.

Flusser, V. (2004). *Language and reality*. São Paulo: Annablume Publ.

Hilgard, E.R. (1966). *Theories of learning*. Translated by Nilce Pinheiro Mejias, Hilda de Almeida Guedes and Clea Abdon Rameh. São Paulo: Editora Herder/EDUSP.

Kravtsov, G.G. (2001). *Psychological means of personality*. In: *Cultural-historical psychology of development*. Moscow: Russian State University, Vygotsky Institute Publ. (In Russ.)

Lalande, A. (1999). *Technical and critical vocabulary of philosophy*. Translated by Fátima Sá Correia, Maria Emília V. Aguiar, José Eduardo Torres and Maria Gorete de Souza. São Paulo: Martins Fonte Publ.

Luria, A.R. (2001). *Stapi passed way, scientific autobiography*. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)

Oliveira, E.A.L. (2017). *Technical images and their echo chambers: where does education resonate?* Thesis (PhD) University of Brasília, Brasília, 2017. URL: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23694/1/2017_EricAlbertoLimadeOliveira.pdf (accessed: 03.04.2024).

Prestes, Z. (2021). *When it's not almost the same: translations of Lev Semionovitch Vygotsky in Brazil*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Rieber, R.W., Carton, A.S. (ed.) (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky. V. 1. Problems of general psychology (including the volume Thinking and Speech)*. Translated by Norris Minick. New York: Plenum Press Publ.

Vygotsky, L.S. (1934). *Thinking and speech*. Moscow, Leningrad: State Socio-Economic Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1982). *Collected works in 6 vol. Vol. 1. Issues in the theory and history of psychology*. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1984). *Collected works in 6 vol. Vol. 6. Scientific heritage*. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 1. Problems of general psychology (including the volume Thinking and Speech)*. Tradução de Norris Minick. Robert W. Rieber e Aaron S. Carton (ed.). New York: Plenum Press Publ.

Vygotsky, L.S. (2003). *Pedagogical psychology*. Translated by Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Publ.

Vygotsky, L.S. (2003). Preface to A.N. Leontiev's book "The Development of Memory". In: Leontiev, A.N. *Becoming the psychology of activity*. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Элизабет Тунес, доктор психологических наук, профессор Университета Бразилиа, Бразилиа, Федеративная Республика Бразилиа, bethTunes@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6884-8521>

Зоя Рибейро Престес, доктор педагогических наук, профессор Федерального университета Флуминенсе, Нитерой, Федеративная Республика Бразилиа, zoiaprestes@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0000-0002-1347-3195>

ABOUT THE AUTHORS

Elizabeth Tunes, PhD in Psychology, Professor, University of Brasilia, Brasilia, Brazil, bethTunes@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6884-8521>

Zoia Ribeiro Prestes, Doctor of Education, Professor, Federal University of Fluminense, Niteroi, Brazil, zoiaprestes@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0000-0002-1347-3195>

Поступила: 12.03.2024; получена после доработки: 01.03.2024; принята в печать: 10.05.2024.

Received: 12.03.2024; revised: 01.03.2024; accepted: 10.05.2024.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / THEORETICAL STUDIES

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-24-43>
УДК/UDC 159.922, 392.3

Обучение, которое ведет за собой развитие субъектности

Г.А. Цукерман, О.Л. Обухова ✉

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ olya.obu@gmail.com

Резюме

Актуальность. Идеи Л.С. Выготского об обучении, ведущем за собой развитие ребенка, сохраняют конструктивность при решении новых задач, стоящих перед современной школой. Сегодня одной из центральных является задача с самого начала школьного обучения заложить основы умения учиться. Умение учить себя обнаруживается там, где человек сталкивается с личностно значимой задачей, понимает, чего ему недостает для ее решения, и умеет компенсировать собственные дефициты. Умение учиться — это одна из граней человеческой субъектности — способности и самоощущения авторства собственного поведения. Субъектность проявляется ребенком в самом раннем возрасте, и средствами образования может как прирастать и крепнуть, так и сокращаться и ослабевать. Учебная субъектность — основа будущего умения учиться может войти в зону ближайшего развития детей в младшем школьном возрасте, но лишь при определенной организации образовательной среды.

Цель. Исследования отношения обучения и развития ребенка как субъекта учебной деятельности в научной школе Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, продолжившей развитие культурно-исторической теории.

Методы. Клинические исследования постановки и решения учебных задач в начальной и основной школе.

Результаты. Описаны наиболее существенные характеристики образовательной среды, благодаря которой умение учиться входит в круг возрастных возможностей школьников: содержание и форма учебной деятельности в строгом, исходном значении этого понятия, не совпадающем с житейским.

Прослежена связь между строением учебной задачи и структурой умения учиться. Обозначены особенности действий взрослого на этапе проектирования учебной задачи и на этапе интерпсихического взаимодействия с детьми при постановке учебной задачи и поиске средств ее решения.

Выводы. Детская инициатива в конструировании общих способов действия, чувствительность к понятийным противоречиям проявляется систематически, как возрастная тенденция лишь там, где дети на уроках ставят и решают учебные задачи, направленные на открытие и освоение теоретических понятий. Обучение, дающее готовые ответы на незаданные вопросы, минимизирует возможность учеников становиться субъектами самообучения.

Практическое применение результатов. Выявленные расхождения между научным и житейским значениями понятий «учебная деятельность», «учебная задача» могут защитить эти плодотворные понятия от профанации и сохранить их созидательный потенциал.

Ключевые слова: субъектность, младшие школьники, умение учиться, учебная деятельность, учебная задача

Для цитирования: Цукерман, Г.А., Обухова, О.Л. (2024). Обучение, которое ведет за собой развитие субъектности. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(4), 129–149. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-43>

Education that leads to development of students as subjects of their own learning

Galina A. Zuckerman, Olga L. Obukhova ✉

Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research,
Moscow, Russian Federation

✉ olya.obu@gmail.com

Abstract

Background. L.S. Vygotsky's vision of teaching and learning, which enables child development, remains useful for problems face by the modern-day school. Today, one of the central duties of education is, from the beginning of schooling, to lay the foundations for obtaining the ability to learn. Ability to learn is demonstrated when a person is faced with meaningful task, understands what is needed to solve it and knows how to compensate for their own limitations. Ability to learn is one

of the aspects of human agency i.e., the ability to have and the self-perception of the ownership over one's behaviour. This ability is manifested in children at a very early age and education can both strengthen and weaken, or even totally preclude its development. Agency in learning, which is the basis for future ability to learn, can enter the zone of proximal development (ZPD) as early as primary school age, but only in certain educational environments.

Objective. The current research is focused on the relationship between the teaching, learning, and development of the child as a subject of learning activity in the scientific school of D.B. El'konin and V.V. Davydov, who advanced the cultural-historical theory.

Methods. Clinical studies of setting and solving learning tasks in primary and secondary schools.

Results. This article describes the most significant characteristics of the educational environment, through which the ability to learn can be developed for the majority of students: the content and form of learning activity in the strict, original meaning of this concept, which does not correspond to its everyday use. We highlight the discrepancies between the scientific and everyday meanings of the concepts "learning activity" and "learning task" and clarify the relationship between the structure of the learning task and the structure of the ability to learn. We also describe the characteristic actions of an adult at the stage of designing the learning task and then at the stage of interpsychological interaction with children when setting a learning task and searching for the means to solve it.

Conclusion. Children's initiative in constructing general methods of action and sensitivity to conceptual contradictions manifest themselves systematically, as an age-related tendency, only when students set and solve learning tasks aimed at discovering and mastering theoretical concepts. Education that provides ready-made answers to unasked questions minimizes the opportunity for students to become self-learning agents.

Practical application of the results. The identified discrepancies between the scientific and everyday meanings of the concepts "learning activity" and "learning task" can protect these fruitful concepts from profanation and save their creative potential.

Keywords: agency, primary schoolchildren, ability to learn, learning activity, learning task

For citation: Zuckerman, G.A., Obukhova, O.L. (2024). Education that leads to development of students as subjects of their own learning. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(4), 129–149. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-43>

«Самостоянье человека — залог величия его»¹

Самостоянье — так в старину именовали ту грань человеческого достоинства, которую сегодня принято называть субъектностью или агентностью. Не станем увеличивать множество определений субъектности, выделим только ключевые слова, присутствующие в большинстве определений субъектности: инициатива, свой выбор, независимость, собственное намерение и замысел, автономность, самостоятельность и другие слова, начинающиеся с корня «САМ». Среди них — наиболее пафосные: самопричинность, саморазвитие, самореализация, саморегуляция (Вачков, 2007; Петровский, 2021; Klemencic, 2017; Williams, 2017). *Ценностное* объяснение всех подходов к субъектности как внутреннему, психологическому основанию человеческой свободы сформулировал В.И. Слободчиков: «Субъектность как способность человека к самодетерминируемому, самоуправляемому, самоконтролируемому поведению и действию, способность встать в практическое отношение к миру, сделать свою деятельность и самого себя предметом анализа и изменения составляет **родовую специфику человека**» (Слободчиков, Исаев, 2013, с. 7).

Расширение сферы детской «я-самости» — неизменная забота родителей и педагогов, как бы они ни трактовали механизмы и возрастные нормы взросления. И в традициях Домостроя, и в свободной педагогике Ж.-Ж. Руссо взрослые брали, берут и будут брать на себя ответственность за непрерывное прирастание детской самостоятельности и за ее удержание в границах, поощряемых теми социокультурными обстоятельствами, в которых рожден человек. Субъектом чего именно становится взрослеющий человек — творческого самовыражения или репродукции традиционных стереотипов — это вопрос *ценностного* самоопределения каждой конкретной культуры, ее институтов заботы о подрастающих поколениях, ее семейных обычаев. Общее для любой социальной ситуации развития: становление субъектности в значительной степени зависит от образования (в самом широком смысле этого слова), которое, как известно, обладает и развивающим, и ингибирующим потенциалом. Более того, каждое *успешное* усилие взрослого, направленное на появление в детском поведенческом репертуаре новых субъектных достижений, является *одновременно* развивающим и ограничивающим. Оно всегда строится

¹ Примечательно, что эти знаменитые строки А.С. Пушкина сохранились только в черновом автографе (Болдино, 1830) и не вошли в окончательный авторский текст стихотворения «Два чувства дивно близки нам» (Сурат, 2015).

по принципу противопоставления: действуй ТАК, а НЕ ТАК, например, ешь ложкой, а не руками (Эльконин, 2022).

Знаменательным событием в истории самостоянья каждого человека является появление детского «я сам/а/!» — этой эмоционально-смысловой сердцевины субъектности, *личного переживания* самостоянья как ценности. «Я сам/а/» — свидетельство детской субъектности, достигшей уровня самоощущения, дарит близким взрослым, с одной стороны, гордость за достижения растущего человека, а с другой стороны — массу волнений (например, когда малыш объявляет «я сам!» и отказывается взять маму за руку при переходе улицы). Устойчивые и повторяющиеся реакции социальной среды (родителей, учителей, сверстников) на подобные проявления детского «своеволия» (готовности действовать по собственной воле) имеют тенденцию замыкаться в *кольцевую взаимосвязь*, которая «зависит от взглядов, привычек, личностных особенностей и педагогических установок взрослых, воспитывающих ребенка» (Венгер, Морозова, 2017, с. 43). Эта кольцевая взаимосвязь между детским действием и ответной реакцией взрослых способна усиливать или ослаблять индивидуальные особенности субъектного поведения ребенка — как продуктивные, так и деструктивные.

В дошкольной педагогике XXI в. созданы конструктивные средства для развития и диагностики дошкольных проявлений субъектности в общении и сотрудничестве, в игре и разнообразных творческих и познавательных занятиях (Веракса и др., 2019; Смирнова, 2019; Короткова, Нежнов, 2014).

В школьной педагогике XXI в., казалось бы, наблюдаются те же тенденции к усилению детской субъектности средствами образования (по крайней мере, на уровне деклараций). Однако в школе как социальном институте, *обязательном* для каждого растущего человека, с особым драматизмом разворачивается противостояние между тенденцией развивать детскую субъектность и тенденцией ее подавлять, ограничивая сферой «добровольного» подчинения обществу, властные права которого воплощает учитель. В предельном заострении последнюю тенденцию выразил Мишель Фуко: «Тюрьмы похожи на заводы, школы, казармы и больницы, а те, в свою очередь, напоминают тюрьмы» (Фуко, 1999, с. 344). При этом учитель может оставаться мягким и доброжелательным, но считает своей профессиональной обязанностью регламентацию времени и пространства школьной жизни каждого ученика; установку «правил поведения школьника», включающих любые человеческие проявления — и телесные,

и эмоциональные, и интеллектуальные; выбор содержания и формы учебных занятий, контроль и оценку результатов труда и поведения школьника в школе и (отчасти) вне школы. Ростки педагогики, нацеленной на воспитание в новых поколениях инициативы, независимости и прочих атрибутов самостоянья, связаны в современном отечественном образовании, прежде всего, с деятельностным подходом учителя к организации детской работы с содержанием обучения (Львовский, 2018–2022).

Деятельностный подход к обучению противопоставлен любой версии обучения, построенного по формуле: школа ежедневно, в течение многих лет предоставляет ученикам **готовые ответы на незаданные вопросы**. Далее такой подход к обучению будет называться традиционным. Если традиционное обучение совершается и завершается успешно, то субъектом какой деятельности становится выпускник традиционной школы? — Исполнительской. Он способен и склонен действовать по инструкции, по образцу, по правилам, но испытывает затруднения в ситуациях неопределенности и/или новизны, для которых правила еще только предстоит создать. В отличие от традиционного, деятельностное обучение стремится побудить и направить детскую инициативу, прежде всего, на постановку познавательных вопросов и на поиск ответов на эти вопросы. Психологические корни деятельностного подхода к обучению лежат в теориях конструктивизма в обоих его знаменитых вариантах: это и когнитивный конструктивизм, восходящий к теории генетической эпистемологии Жана Пиаже, и социальный конструктивизм, восходящий к теории культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. Общим для этих теорий является понимание того, что знания невозможно передать ученику в готовом виде, можно лишь создать условия для их самостоятельного *конструирования* (Efgivia et al., 2021).

Далее речь пойдет лишь об одном из самых ярких и известных воплощений деятельностного подхода к образованию — о системе развивающего обучения, фундамент которой заложен Д.Б. Элькониним (Эльконин, 1989) и В.В. Давыдовым (Давыдов, 1996), последовательно и творчески конкретизировавших идеи Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева в пестрой ткани школьной повседневности.

В классической работе Д.Б. Эльконина «О структуре учебной деятельности» уже намечено различие терминов «учебная деятельность», «обучение», «умение учиться»: «Даже при наличии соответствующих предпосылок учебная деятельность возникает у ребенка не сразу.

Ребенок, только что пришедший в школу, хотя и начинает обучаться под руководством учителя, но еще не умеет учиться. Учебная деятельность формируется в процессе обучения... Ее формирование выступает важнейшей задачей обучения — задачей не менее важной, чем усвоение знаний и навыков» (Эльконин, 1989, с. 214). Акцентируем то, что было только задумано в зарождавшейся теории учебной деятельности: умение учиться как индивидуальная способность требует сформированности именно учебной деятельности. Сегодня эта исследовательская интуиция превращена в рабочую гипотезу и экспериментально доказана: именно средствами учебной деятельности *умение учиться — высшее проявление учебной субъектности*, формируется значимо эффективней, чем в традиционном обучении уже на границе начальной и основной школы (Цукерман, Чудинова, 2018). Иными словами, если учителя не строят учебную деятельность, а дают ребенку готовые ответы на незадаанные вопросы, у младшего школьника существенно меньше шансов научиться учить себя самостоятельно, то есть обнаруживать собственные дефициты при решении собственной задачи и находить недостающие знания и умения.

Сущность системы Эльконина — Давыдова легче всего понять методом *ad absurdum*. Шпаргалка по педагогической психологии (Богачкина, 2007) рекомендует студентам следующий «отличный» ответ на экзамене: «Субъектом учебной деятельности ребенок становится с момента поступления в школу». Не стоит всерьез обсуждать эту нелепость и уличать автора в том, что он профанирует понятия «субъект» и «учебная деятельность». Давайте сосредоточимся на позитиве. В процитированном курьезном рецепте экзаменационного ответа есть целые две ценные мысли. (1) Субъектом учебной деятельности ребенок, действительно, иногда *становится* (ценой изрядных усилий — собственных и учительских); однако это трудно и редко достижимое качество не дается в готовом виде, вместе со справкой о поступлении в школу или с рюкзаком, пеналом, тетрадками, учебниками и прочими атрибутами роли школьника. (2) В младшем школьном возрасте субъектность ребенка может (не гарантированно) прирастать именно в учебной деятельности. Если это происходит, то уже в средней и старшей школе подросток может (не гарантированно) обнаружить новую способность: *умение учиться*.

Далее речь пойдет о механизмах обретения учебной субъектности и о связи между строением учебной деятельности и структурой умения учиться — одним из центральных новообразований учебной деятельности. Но сначала о том, что такое учебная дея-

тельность. Перефразируя И.А. Ходченко² (Ходченко, 2022), приходится сознаться, что сегодня у понятия «учебная деятельность» множество «плоских земель», а значит, необходимо обратиться к началу словоупотребления «учебная деятельность» и сопутствующих психологических/культурологических терминов. В конце 1950-х гг. Д.Б. Эльконин начал использовать понятие «учебная деятельность» для того, чтобы среди множества существовавших и возможных видов учения выделить искомый и практически *не встречающийся* в классных комнатах: тот, который П.Я. Гальперин (Гальперин, 2002) назвал третьим типом учения, а Д.Б. Эльконин считал центральной характеристикой учебной деятельности: «Самостоятельное выделение детьми ориентировочной основы предстоящего действия, т.е. его способа» (Эльконин, 1989, с. 217).

Если экзаменатор хочет узнать, содержательно или всеу студент использует термин «учебная деятельность», достаточно задать бесхитростный вопрос: можно ли активную, вдумчивую, четкую, продуктивную работу класса под руководством учителя назвать учебной деятельностью. Почти отличный ответ: учебная деятельность — это не то, что присутствует на каждом профессиональном уроке, а то, что учитель может построить, если... Среди списка обязательных условий построения учебной деятельности, а не какого-либо иного типа учения, на первом месте: если учитель не потеряет **ключ к проблеме развивающего обучения**.

Ключ к проблеме развивающего обучения

«Мы нашли ключ к проблеме развивающего обучения! Этот ключ — содержание обучения», — написал, ликуя, Д.Б. Эльконин (Эльконин, 1989, с. 258). Так он подвел итог десятилетия генетико-моделирующих экспериментов в начальной школе, доказавших, что «через ворота научных понятий» (Выготский, 1982) в сферу актуального развития младших школьников входит не только осознанность, но и **рефлексия** как способность обращаться к основаниям собственных мыслей и действий, понимать основания действий и мыслей других людей, определять границы своих возможностей (Давыдов, 1996). В последующие десятилетия были получены экспериментальные доказательства многих других развивающих эффектов системы Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова в когнитивной, социальной и личностной сфере (Рубцов, Улановская, 2020; Цукерман, Венгер,

² Автор размышляет о категории «личность».

2010). В.П. Зинченко указал на еще один, возможно, самый глубокий развивающий эффект этой системы: в отличие от традиционной школы она «не подавляет, а развивает детскую **готовность к мысли** и на ее базе формирует готовность мыслить понятиями (а не жить по понятиям)» (Зинченко, 2005, с. 13). «Готовность к мысли», по В.П. Зинченко, равносильна *установке*, то есть устойчивой тенденции в определенных обстоятельствах действовать определенным образом. В данном случае при встрече с неопределенностью срабатывает установка мыслить, не верить на слово, не действовать хаотично, наугад, не предаваться умственной лени, удерживаться от любой предвзятости. Однако все эти дивные способности в младшем школьном возрасте проявляются систематически, как возрастная тенденция лишь там, где дети на уроках ставят и решают учебные задачи, направленные на открытие и освоение теоретических понятий (Давыдов, 1972).

Введенное В.В. Давыдовым различие теоретических и эмпирических понятий остается зачастую недопонятым, подменяется различием житейских и научных понятий (Выготский, 1982). Продолжая мысль Л.С. Выготского о роли научных понятий в развитии мышления младших школьников, В.В. Давыдов показал, что следует различать эмпирические научные понятия, обеспечивающие работу рассудка, позволяющие упорядочивать реальный мир с помощью классификаций, и теоретические научные понятия, обеспечивающие работу разума, позволяющие преобразовывать реальный мир в возможный, обнаруживая и разрешая противоречия реальности.

Благодаря различению эмпирических и теоретических научных понятий стало возможным строить то содержание обучения, которое является ключом к развитию готовности ребенка к мысли, рефлексии и других новообразований учебной деятельности. Для описания этого содержания В.В. Давыдов использовал средства и язык диалектической логики, так и не ставший родным языком для многих исследователей и проектировщиков образования в их размышлениях об учебной деятельности и ее субъекте, об учебной задаче и учебном моделировании. Между тем эти расхожие сегодня термины остаются пустыми без опоры на гегелевское представление о восхождении от абстрактного к конкретному, о выведении системы понятий из генетически исходной абстракции. «Иметь понятие о каком-либо предмете — значит владеть общим способом его построения, знанием его *происхождения*» (Давыдов, 1972, с. 321).

Неожиданное облегчение в понимании особым образом организованного содержания обучения, развивающего рефлекссию, пришло

от англоязычных коллег, осваивающих культурно-историческую психологию. Вместо трудного, не общеупотребительного термина «генетически исходная абстракция» они начали использовать понятие-метафору *germ cell* — зародышевая клетка, из которой развивается будущий организм. Эта метафора помогает представить, как в зародыше генетически исходного понятия *уже содержится* потенциал всей системы понятий, описывающих предмет изучения, и как этот потенциал разворачивается и конкретизируется в целостное знание о предмете. Это разворачивание генетически исходной абстракции (развитие зародышевой клетки) и называется методом восхождения от абстрактного к конкретному (Hedegaard, 2020; Gennen, 2023; Schmittau, Morris, 2004).

Казалось бы, что связывает развитие школьника как субъекта учебной деятельности и разворачивание генетически исходной абстракции в систему понятий, описывающих тот или иной учебный предмет? Ответ на этот несправедливый вопрос лежит в контексте представлений об опосредствовании. «Л.С. Выготский вводил категорию опосредствования именно через обращение к его субъекту, то есть как способ организации человеком своего собственного поведения — преодоления его естественным образом сложившихся и закосневших форм, превращения стихийно-импульсивного реагирования в осознанный и произвольный акт. <...> В контексте теории Выготского преодоление, развитие и субъектность обеспечиваются не неким энергичным волевым усилием, а означиванием поведения, т.е. “подбором” определенного знака (обозначающего), задающего тот контекст, в котором поведение должно становиться организованным (упорядоченным), осознанным (рефлексивным, выступающим как предмет работы человека) и произвольным (разворачивающимся в соответствии с намерениями, планами и программами действующего)» (Эльконинова, Эльконин, 1993, с. 64).

Понятно, что качество знаково-символических средств, опираясь на которые ребенок может преодолеть стихию натуральных представлений о предмете изучения и перейти к конструированию научной картины мира, чрезвычайно существенно для полноты и самостоятельности последующего «осредствленного» действия. Как справедливо пишет А.Н. Сиднева, «средства выполнения действия могут быть представлены в виде образца (“смотри и повторяй за мной”), способа — общего или частного (“сначала сделай это, потом то и т.д.”), оснований способа (“почему нужно делать так, а не иначе”). По сути,

эти варианты средств выполнения действий соотносятся с тремя видами ориентировки, по П.Я. Гальперину» (Сиднева, 2017, с. 111).

Методом микроанализа уроков, на которых вводились новые понятия, было показано, что в традиционной школе дети приучаются действовать по готовым образцам, алгоритмам и правилам и испытывают затруднения в ситуациях, когда освоенных знаний недостаточно (впрочем, учителя стараются не допускать, чтобы дети попадали в такие ситуации). В системе Эльконина — Давыдова детей приучают самостоятельно конструировать такие средства понятийного действия, которые в принципе поддаются перестройке и достраиванию применительно к новым задачам, причем уже при освоении исходного понятия сквозь него приоткрываются, угадываются другие понятия, системно связанные с исходным (Цукерман, 2010).

Логико-предметный анализ, позволяющий выделить germ cell и определить оптимальные пути разворачивания исходного понятия в систему (для понятийно организованных научных предметов) или выделить общий способ действия и пути его конкретизации для предметов эстетического цикла — первоочередная задача проектировщиков учебных предметов. Последующий *логико-психологический анализ* позволяет построить возрастосообразные *учебные задачи*, в которых дети под руководством учителя смогут провести квазиисследование³ и открыть новое для них понятие. «Логико-психологический анализ соразмеряет логику развития и содержание научного понятия с возможными путями преобразования житейских... понятий учеников определенного возраста в ситуации обучения» (Чудинова, 2022, с. 555). Результаты логико-психологического анализа подробно излагаются в методических рекомендациях для учителей, работающих по учебнику.

Здесь обозначены лишь необходимые (но не достаточные) методы колоссальной работы проектировщика учебной деятельности, совершаемой **до встречи** взрослого с детьми. Ясно, что основная работа взрослого — посредника между натуральным и опосредствованным детским действием начинается только после того, как проект всего учебного курса и даже его минимальной клеточки — урока — провернется в реальной жизни детско-взрослого сообщества. Ясно также, что настоящая встреча с учениками для учителя, уже выполнившего

³ Термин В.В. Давыдова, указывающий на исследовательский характер работы детей в учебных ситуациях, но подчеркивающий, что детские открытия обладают новизной лишь для самих детей (отсюда приставка *квази*). Впрочем, эмоции, сопутствующие детским квазиисследованиям, подлинны и полноценны.

свою долю проектной работы⁴, не сводится к валидизации проекта. Путь учителя от замысла к реализации проекта образовательного события Б.Д. Эльконин окрестил точно и поэтически-избыточно: **«поиск способа инициации поиска»** (Эльконин, 1994, с. 65).

«Поиск способа инициации поиска»

Слово «поиск» чрезвычайно ответственно. Гибкость и постоянный мониторинг собственных действий отличает поисковую активность от хаотичного перебора вариантов действия без мониторинга процесса движения к цели, от стереотипного, негибкого поведения, от пассивности, отказа от действий (Rotenberg, 2009).

Применительно к учебной деятельности в емкой формуле посредничества, данной Б.Д. Эльconiным, сопряжены два поисковых действия: детское и взрослое. Поисковое действие взрослого, направленное на инициацию детского поиска «здесь и сейчас», внутри образовательного события — тема отдельного разговора о становлении совокупного детско-взрослого действия (Эльконин, 1989; Эльконин, 2022). Здесь мы ограничим себя указанием на те точки в развертывании учебной деятельности, где сконцентрированы усилия педагога по инициации детской поисковой самостоятельности.

По замыслу проектировщиков учебной деятельности **детский поиск** решения учебных задач двухчастный. Сначала, столкнувшись с новой задачей или недоопределенной ситуацией, дети убеждаются, что не могут с ней справиться уже известными им способами. Перед ними возникает цель поиска *недостающего условия новой задачи*, решение которой приведет к открытию нового понятия или общего способа решения класса практических задач. Этот этап называется *постановкой учебной задачи*. Сформулировав вопрос к учебной задаче, дети приступают к поиску ответа на него, для чего им предстоит сконструировать новый способ действия и записать его на языке модели. Этот этап называется *решением учебной задачи*.

Заметим, что привычные учительские штампы «Сегодня на уроке вы научитесь складывать двухзначные числа» или «Запишите тему урока: “Б” в конце слова» не имеют никакого отношения к постановке

⁴ Даже в тех случаях, когда учитель не вносит свою авторскую правку в замысел проектировщика учебного курса, перед встречей с детьми он/а/ неизменно интерпретирует этот замысел, примеряя его к характеру своего класса, к предполагаемой реакции именно этих девочек и мальчиков на предложенные задания, к сотням приходящих обстоятельств, заведомо не учтенных в проекте.

учебной задачи. Точнее, задачу ставят не ученики, а учитель, *отучающий* детей от учебной самостоятельности.

Напомним, что учебная задача — это не любое задание, которое выполняется на уроке, а лишь **ситуация, побуждающая человека искать общие способы решения нового класса конкретно-практических задач** (Давыдов, 1996). Квалифицируя задачу именно как учебную (а не практическую, исполнительскую, тренировочную, диагностическую), следует показать, (а) почему эта задача в принципе не может быть решена известными ученикам способами действия, (б) почему возможен переход от известного к новому способу, (в) каким образом эта задача (задача, а не учитель) может побудить, мотивировать детей к поиску, (г) каким образом решение одной задачи может привести к открытию целого класса подобных задач.

Методом case study мы ответили на эти вопросы и показали, что происходит при постановке (Обухова и др., 2022) и решении (Цукерман и др., 2019) самой первой учебной задачи в школьной биографии первоклассников. Эти и множество других клинических исследований постановки и решения учебных задач в начальной и основной школе (Цукерман, Венгер, 2010) экспериментально доказали, что детские учебные инициативы появляются с поразительной регулярностью, как только начинает строиться *модель*, отражающая суть нового понятия. Именно модель наглядно представляет потенциальные, пока еще не выявленные эксплицитно связи конструируемого понятия с другими понятиями той же системы и помогает различать классы задач. *Форма учебных инициатив* школьников — догадки, вопросы, сомнения, указания на противоречия. Важно подчеркнуть, что *по содержанию* подавляющее большинство детских инициатив относятся к тому классу задач, общий способ решения которых ученики начали открывать.

Интеллектуальные усилия детей, направленные на открытие новых способов действия, хорошо заметны, поддаются описанию и даже измерению. Труднее описывать эмоциональную составляющую поисковых усилий школьников, однако всякого, кто наблюдает уроки постановки и решения учебных задач в системе Эльконина — Давыдова, поражает именно эмоциональная сторона происходящего. Чувство недоумения, замешательства, удивления, напряжения, догадки, разочарования, близости решения, радости открытия — всеми этими невербально выраженными переживаниями дети щедро делятся друг с другом, вовлекая окружающих в страстную работу мысли первооткрывателей.

Почему это важно, чем ценна детская эмоциональная открытость, даже порой несдержанность, горячность? Мы полагаем, что в гамме чувств, сопровождающих каждое детское квазиисследование, имеет шанс зародиться и окрепнуть эмоционально-смысловая сердцевина учебной субъектности — ощущение познавательного «Я-могущества». Доверчивое детское «меня научат» может смениться зрелым «я научусь», то есть доверием к себе — учащемуся. Пока мы умеем оценивать эмоциональную составляющую учебной деятельности только методом экспертных оценок, но считаем это необходимым: «Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления» (Выготский, 1982, с. 21).

От решения первых учебных задач до развитого умения учиться еще далеко, но *функциональные проявления этой будущей способности* наблюдаются с первого года школьного обучения по системе Эльконина — Давыдова. Обратите внимание: строение учебной задачи и структура умения учиться гомологичны и состоят из двух тактов. На первом такте формулируется рефлексивный вопрос: чему мне надо научиться, чтобы справиться с этим делом, решить эту задачу, объяснить этот факт. На втором такте ищется ответ на этот вопрос.

Отношение функционального и возрастного развития и, соответственно, клинической и итоговой диагностики влияния обучения на развитие — предмет продолжающихся споров. Мы согласны с подходом, сформулированным Л.Ф. Обуховой: «Под функциональным развитием понимается изменение психических процессов у детей и взрослых в ходе формирующего эксперимента, когда достигается качественно новый уровень решения интеллектуальных, перцептивных, мнемонических и других задач, — уровень, которого у испытуемых до экспериментального обучения не было». «Изменения, происходящие при формировании отдельных действий, создают необходимые предпосылки для тех глобальных перестроек сознания, которые характеризуют ход возрастного развития» (Обухова, 2013, с. 411–412, 415).

Учебная субъектность школьников создается не только классическими для системы Эльконина — Давыдова способами — через особое **содержание** обучения, которым ученики овладевают в ходе решения учебных задач. Чрезвычайно значима **форма** учебного взаимодействия, в которой это содержание обретает предельную выразительность. *Учебное сотрудничество со сверстниками* (Рубцов, Улановская, 2021), *оценочное взаимодействие* учителя и учеников,

направленное на выращивание способности ребенка самостоятельно оценивать результаты своей работы (Воронцов, 2018), *поляризованное учебное пространство*, открывающее перед детьми возможность выбирать собственную траекторию движения к учебной цели (Островерх, 2022), — эти характеристики формы учебной деятельности так же значимы для учебного самостоянья, как ритмы и рифмы для поэзии⁵.

* * *

Умение учиться как высшее проявление учебной субъектности может быть выращено либо в отдельных тренингах, как частный навык, либо как важная часть общечеловеческой способности быть хозяином, автором собственных действий, в которую учебная деятельность добавляет новые краски и ароматы. Размышление об учебной субъектности ребенка в широкой рамке становления общей способности мы начали с неологизма Пушкина «самостоянье». Хотелось и закончить словами А.С. — его зрелым (1836 г.) манифестом личного самостоянья свободного человека в оковах государственной несвободы: «Не гнуть ни совести, ни помыслов, ни шеи; <...> Вот счастье! вот права...»⁶. Те, кто ощущает эту формулу как личную ценность, выбирают трудный и сложный путь развития учебной субъектности средствами учебной деятельности — того типа обучения, которое ведет за собой развитие самостоянья человека, принимающего вызов новых задач.

Список литературы

Богачкина, Н.А. (2007). Шпаргалка по педагогической психологии. Москва: Изд-во «Аллель».

Вачков, И.В. (2007). Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию. *Вопросы психологии*, (3), 16–29.

Венгер, А.Л., Морозова, Е.И. (2017). Клиническая психология развития. Москва: Изд-во «Юрайт».

Веракса, Н.Е., Комарова, Т.С., Дорофеева, Э.М. (2019). От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования. Москва: Изд-во «Москва–Синтез».

Воронцов, А.Б. (2018). Формирующее оценивание: подходы, содержание, эволюция; нормы, инструменты, процедуры. Краткое пособие по деятельност-

⁵ Здесь названы лишь те характеристики формы учебной деятельности, развивающие возможности которых экспериментально доказаны.

⁶ А.В. Пушкин «Из Пиндемонти».

ной педагогике. Москва: Изд-во Некоммерческого партнерства «Авторский Клуб».

Выготский, Л.С. (1982). Мышление и речь. Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 2. Москва: Изд-во «Педагогика».

Гальперин, П.Я. (2002). Лекции по психологии. Москва: Изд-во Книжный дом «Университет».

Давыдов, В.В. (1972). Виды обобщения в обучении. Москва: Изд-во «Педагогика».

Давыдов, В.В. (1996). Теория развивающего обучения. Москва: Изд-во «ИНТОР».

Зинченко, В.П. (2005). Готовность к мысли. *Культурно-историческая психология*, 1(2), 4–16.

Короткова, Н.А., Нежнов, П.Г. (2014). Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах. Москва: Изд-во «Линка-Пресс».

Львовский, В.А. (2018). Деятельностный подход в образовании. Монография: в 5 тт. Т. 1. Москва: Изд-во Некоммерческого партнерства «Авторский клуб».

Львовский, В.А. (2019). Деятельностный подход в образовании. Монография: в 5 тт. Т. 2. Москва: Изд-во Некоммерческого партнерства «Авторский клуб».

Львовский, В.А. (2020). Деятельностный подход в образовании. Монография: в 5 тт. Т. 3. Москва: Изд-во Некоммерческого партнерства «Авторский клуб».

Львовский, В.А. (2021). Деятельностный подход в образовании. Монография: в 5 тт. Т. 4. Москва: Изд-во Некоммерческого партнерства «Авторский клуб».

Львовский, В.А. (2022). Деятельностный подход в образовании. Монография в 5 тт. Т. 5. Москва: Изд-во Некоммерческого партнерства «Авторский клуб».

Обухова, Л.Ф. (2013). Возрастная психология: учебник. Москва: Изд-во «Юрайт».

Обухова, О.Л., Цукерман, Г.А., Шибанова, Н.А. (2022). В поисках субъекта учебной деятельности. *Культурно-историческая психология*, 18(4), 80–89.

Островерх, О.С. (2022). Образовательное пространство учебной деятельности как условие субъектности ее участников. *Психологическая наука и образование*, 27(3), 16–27.

Петровский, В.А. (2021). Субъектность «Я» в персонологической ретроспективе. *Мир психологии*, 105(1-2), 174–193.

Рубцов, В.В., Улановская, И.М. (2020). Учебная деятельность как эффективный способ развития метапредметных и личностных компетенций у младших школьников. *Культурно-историческая психология*, 16(2), 51–60.

Рубцов, В.В., Улановская, И.М. (2021). Совместная учебная деятельность и развитие детей. Коллективная монография. Москва: Изд-во МГППУ.

Сиднева, А.Н. (2017). Психологический анализ урока с позиций деятельностного подхода. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 40(3), 100–119.

Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. (2013). Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. Москва: Изд-во ПТСТГУ.

Смирнова, Е.О. (2019). Развивающее дошкольное образование: ключевые условия и препятствующие факторы. *Психолого-педагогические исследования*, 11(4), 79–89.

Фуко, М. (1999). Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. Москва: Изд-во «Ад Маргинем Пресс».

Ходченко, И.А. (2022). Чужь в современной психологии. URL: https://fiction-book.ru/author/ivan_aleksandrovich_hodchenko/chush_v_sovremennoyi_psihologii/read_online.html (дата обращения: 10.01.2024).

Цукерман, Г.А. (2010). Обучение ведет за собой развитие. Куда? *Вопросы образования*. (1), 42–90.

Цукерман, Г.А., Билибина, Т.М., Виноградова, О.М., Обухова, О.Л., Шибанова, Н.А. (2019). О критериях деятельности педагогической. *Культурно-историческая психология*, 15(3), 105–116.

Цукерман, Г.А., Венгер, А.Л. (2010). Развитие учебной самостоятельности. Москва: ОИРО.

Цукерман, Г.А., Чудинова, Е.В. (2018). Диагностика умения учиться. Москва: Изд-во Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб».

Чудинова, Е.В. (2022). Развитие понятий школьников с помощью виртуальной лаборатории. В кн.: *Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2022): Сборник статей III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (17–18 ноября 2022 г.)*. Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой (С. 555–569). Москва: Изд-во МГППУ.

Эльконин, Б.Д. (1994). Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). Москва: Изд-во «Тривола».

Эльконин, Б.Д. (2022). Психология развития с позиции культурно-исторической концепции. Москва: Изд-во Некоммерческое партнерство «Авторский клуб».

Эльконин, Д.Б. (1989). Избранные психологические труды. Москва: Изд-во Педагогика.

Эльconiнова, Л.И., Эльконин, Б.Д. (1993). Знаковое опосредствование, волшебная сказка и субъектность действия. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, (2), 62–70.

Efgivia, M.G., Rinanda, R.A., Hidayat, A., Maulana, I., Budiarmo, A. (2021). Analysis of constructivism learning theory. Handbook of 1st UMGESHIC International seminar on health, social science and humanities (UMGESHIC-ISHSSH 2020) (pp. 208–212). Dordrecht: Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.211020.032>

Gennen, T. (2023). Conceptual Change and Education: The Neglected Potential of Developmental Teaching Approaches. *Human Development*, 67(2), 88–107.

Hedegaard, M. (2020). Ascending from the Abstract to the Concrete in School Teaching—the Double Move between Theoretical Concepts and Children’s Concepts. *Psychological Science and Education*, 25(5), 44–57.

Klemencic, M. (2017). From Student Engagement to Student Agency: Conceptual Considerations of European Policies on Student-Centered Learning in Higher Education. *Higher Education Policy*, (30), 69–85.

Rotenberg, V.S. (2009). Search Activity Concept: Relationship between Behavior, Health and Brain Functions. *Activitas Nervosa Superior*, (51), 12–44.

Schmittau, J., Morris, A. (2004). The Development of Algebra in the Elementary Mathematics Curriculum of V.V. Davydov. *The Mathematics Educator*, 8(1), 60–87.

Williams, P. (2017). Student Agency for Powerful Learning. *Knowledge Quest*, 45(4), 8–15.

References

Bogachkina, N.A. (2007). Educational psychology cheat sheet. Moscow: Allel Publ. (In Russ.)

Chudinova, E.V. (2022). Developing students’ concepts in the digital. Handbook of: Digital humanities and technologies in education (DHTE 2022): In: V.V. Rubtsov, M.G. Sorokova, N.P. Radchikova, (eds.), Collection of articles of the III All-Russian scientific and practical conference with international participation. (November 17–18, 2022) (pp. 555–569). Moscow: MSUPE Publ. (In Russ.)

Davydov, V.V. (1972) Types of generalization in education. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Davydov, V.V. (1996). Theory of developmental education. Moscow: Intor Publ. (In Russ.)

Efgivia, M.G., Rinanda, R.A., Hidayat, A., Maulana, I., Budiarto, A. (2021). Analysis of constructivism learning theory. Handbook of: 1st UMGESHIC International Seminar on Health, Social Science and Humanities (UMGESHIC-ISHSSH 2020) (pp. 208–212). <https://doi.org/10.2991/assehr.k.211020.032>

El’konin, B.D. (1994). Introduction in developmental psychology (according to Vygotsky’s cultural-historical tradition. Moscow: Trivola Publ. (In Russ.)

El’konin, B.D. (2022) Developmental psychology from the view of cultural-historical conception. Moscow: Non-profit partnership “Authors Club” Publ. (In Russ.)

El’konin, D.B. (1989). Selected psychological works. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

El’koninova, L.I., El’konin, B.D. (1993). Sign Mediation, Fairytale and Subjectivity of Action. *Moscow University Psychology Bulletin*, (2), 62–70. (In Russ.)

Fuko, M. (1999). Discipline and punish: The birth of the prison. Moscow: Ad Marginem Press Publ. (In Russ.)

Gal’perin, P.Ya. (2002). Lectures on psychology. Moscow: Book house “University” Publ. (In Russ.)

Gennen, T. (2023). Conceptual Change and Education: The Neglected Potential of Developmental Teaching Approaches. *Human Development*, 67(2), 88–107.

Hedegaard, M. (2020). Ascending from the Abstract to the Concrete in School Teaching—the Double Move Between Theoretical Concepts and Children’s Concepts. *Psychological Science and Education*, 25(5), 44–57.

Khodchenko, I.A. (2022). The nonsense of modern psychology. URL: https://fictionbook.ru/author/ivan_aleksandrovich_hodchenko/chush_v_sovremennoyi_psihologii/read_online.html (accessed: 10.01.2024). (In Russ.)

Klemencic, M. (2017). From Student Engagement to Student Agency: Conceptual Considerations of European Policies on Student-Centered Learning in Higher Education. *Higher Education Policy*, (30), 69–85.

Korotkova, N.A., Nezhnov, P.G. (2014). Monitoring the development of children in preschool groups. Moscow: Linka-Press Publ. (In Russ.)

L’vovskii, V.A. (2018). An active approach to education. Monograph: in 5 vol. Vol. 1. Moscow: Non-profit partnership “Authors Club” Publ. (In Russ.)

L’vovskii, V.A. (2019). An active approach to education. Monograph: in 5 vol. Vol. 2. Moscow: Non-profit partnership “Authors Club” Publ. (In Russ.)

L’vovskii, V.A. (2020). An active approach to education. Monograph: in 5 vol. Vol. 3. Moscow: Non-profit partnership “Authors Club” Publ. (In Russ.)

L’vovskii, V.A. (2021). An active approach to education. Monograph: in 5 vol. Vol. 4. Moscow: Non-profit partnership “Authors Club” Publ. (In Russ.)

L’vovskii, V.A. (2022). An active approach to education. Monograph: in 5 vol. Vol. 5. Moscow: Non-profit partnership “Authors Club” Publ. (In Russ.)

Obukhova, L.F. (2013) Developmental psychology: textbook. Moscow: Yurait Publ. (In Russ.)

Obukhova, O.L., Zukerman, G.A., Shibanova, N.A. (2022). In Search of the Subject of Learning Activity. *Kul’turno-istoricheskaya Psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 18(4), 80–89. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/chp.2022180408>

Ostroverkh, O.S. (2022). Learning Space as a Prerequisite of Agency in Learning Activity. *Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovanie = Psychological Science and Education*, 27(3), 16–27. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/pse.2022270302>

Petrovskii, V.A. (2021). “I” in a Personological Perspective. *Mir Psikhologii = World of Psychology*, (1-2), 174–193. (In Russ.)

Rotenberg, V.S. (2009). Search Activity Concept: Relationship between Behavior, Health and Brain Functions. *Activitas Nervosa Superior*, (51), 12–44.

Rubtsov, V.V., Ulanovskaia, I.M. (2021). Joint learning activity and children’s development. Moscow: MSUPE Publ. (In Russ.)

Rubtsov, V.V., Ulanovskaya, I.M. (2020). Learning Activity as an Effective Way to Develop Meta-Subject and Personal Competencies in Elementary School Students. *Kul’turno-istoricheskaya Psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 16(2), 51–60. (In Russ.)

Schmittau, J., Morris, A. (2004). The Development of Algebra in the Elementary Mathematics Curriculum of V.V. Davydov. *The Mathematics Educator*, 8(1), 60–87.

Sidneva, A.N. (2017). Psychological Analysis of the Lesson from the Point of View of the Activity Approach. *Moscow University Psychology Bulletin*, 40(3), 100–119. (In Russ.)

Slobodchikov, V.I., Isaev, E.I. (2013). Psychology of education: the Formation of subjectivity in the educational process. Moscow: St. Tikhvin orthodox University for the humanities Publ. House. (In Russ.)

Smirnova, E.O. (2019). Developing Preschool Education: Promoting and Preventing Factors. *Psikhologo-pedagogicheskie Issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 11(4), 79–89. (In Russ.)

Vachkov, I.V. (2007) Polysubject Approach as a Possible Methodological basis for Inclusive Education. *Voprosy Psikhologii*, (3), 16–29. (In Russ.)

Venger, A.L., Morozova, E.I. (2017). Clinical developmental psychology. Moscow: Yurait Publ. (In Russ.)

Veraksa, N.E., Komarova, T.S., Dorofeeva, E.M. (2019). From birth to school. Innovative preschool education program. Moscow: Moscow-Sintez Publ. (In Russ.)

Vorontsov, A.B. (2018). Formative assessment: approaches, content, evolution; norms, tools, procedures. A short guide to activity pedagogy. Moscow: Non-profit partnership “Author’s Club” Publ. (In Russ.)

Vygotskii, L.S. (1982). Thinking and Speech. Collected Works: in 6 vol. Vol. 2. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Williams, P. (2017). Student Agency for Powerful Learning. *Knowledge Quest*, 45(4), 8–15.

Zinchenko, V.P. (2005). Willingness to Think. *Kul'turno-istoricheskaya Psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 1(2), 4–16. (In Russ.)

Zuckerman, G.A., Bilibina, T.M., Vinogradova, O.M., Obukhova, O.L., Shibanova, N.A. (2019). On the Criteria of Activity-Based Education. *Kul'turno-istoricheskaya Psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 15(3), 105–116. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2019150311>

Zukerman, G.A. (2010). Learning Leads Development. Where? *Voprosy Obrazovaniya = Issues of Education*, (1), 42–90. (In Russ.)

Zukerman, G.A., Chudinova, E.V. (2018). Diagnostics of the ability to learn. Moscow: Non-profit partnership “Author’s Club” Publ. (In Russ.)

Zukerman, G.A., Venger, A.L. (2010). The development of academic independence. Moscow: OIDE Publ. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Галина Анатольевна Цукерман, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии младшего школьника Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, galina.zuckerman@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7982-6424>

Ольга Леонидовна Обухова, младший научный сотрудник лаборатории психологии младшего школьника Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, olya.obu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1451-2168>

ABOUT THE AUTHORS

Galina A. Zuckerman, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Leading Researcher at the Laboratory for the Psychology of a Primary School Student, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, galina.zuckerman@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7982-6424>

Olga L. Obukhova, Junior Researcher at the Laboratory for the Psychology of a Primary School Student, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, olya.obu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1451-2168>

Поступила: 08.03.2024; получена после доработки: 29.04.2024; принята в печать: 17.05.2024.

Received: 08.03.2024; revised: 29.04.2024; accepted: 17.05.2024.

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / EMPIRICAL STUDIES

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/LPJ-24-44>

УДК/UDC 159.922.72; 159.922.6; 159.942.33; 159.922.736.3

Взаимосвязь объема словарного запаса и понимания эмоций у детей в возрасте 5–7 лет

Д.А. Бухаленкова, А.Н. Веракса , У.Д. Гусева,
Е.С. Ощепкова

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

 veraksa@yandex.ru

Резюме

Актуальность. Идея Л.С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта продолжает развиваться на эмпирическом материале. Большое внимание уделяется эмоциональному развитию ребенка, что влияет на социальную и академическую эффективность. Знания о взаимосвязи между речевым и эмоциональным развитием в рамках социальной ситуации развития помогают лучше понимать особенности развития дошкольников в целом и разрабатывать необходимые корректирующие программы.

Цель. Изучение особенностей взаимосвязей и взаимовлияния речевого и эмоционального развития (на материале объема словарного запаса, эмоционального словаря) и уровня понимания эмоций в дошкольном возрасте.

Выборка. Выборку исследования составил 341 ребенок в возрасте от 57 до 90 месяцев ($M = 75,42$ мес.; $SD = 7,65$ мес.). 170 детей были из старших групп ДООУ ($M = 69,09$ мес.; $SD = 4,4$ мес.) и 171 ребенок — из подготовительных групп ДООУ ($M = 81,67$ мес.; $SD = 4,2$ мес.).

Методы. Для оценки объема общего словарного запаса использовалась методика «Тест Пибоди». Для оценки объема активного и пассивного эмоционального словаря был использован тест И. Репсторфа «Эмоциональный словарь». Для диагностики способности к пониманию эмоций у дошкольников была использована методика Ф. Понса «Тест на понимание эмоций».

Результаты. Было установлено, что возраст значимо связан с показателями объема общего и эмоционального словаря, а также с пониманием эмоций по всем выделенным аспектам. Различные уровни понимания эмоций имеют различные взаимосвязи со словарным запасом, как общим, так и эмоциональным. Важным результатом является выявление значимости вклада



в понимание эмоций активного, а не пассивного эмоционального словаря, что позволяет предположить значимую роль вербализации эмоционального состояния, помогающей дошкольникам лучше понять эмоцию.

Выводы. Исследование показало, что речевое развитие оказывает влияние на понимание эмоций в дошкольном возрасте. При этом с возрастом происходит увеличение объема общего и эмоционального словарного запаса детей, а также способности к пониманию эмоций.

Ключевые слова: дошкольный возраст, понимание эмоций, словарный запас, эмоциональный словарь

Для цитирования: Бухаленкова, Д.А., Веракса, А.Н., Гусева, У.Д., Ощепкова, Е.С. (2024). Взаимосвязь объема словарного запаса и понимания эмоций у детей в возрасте 5–7 лет. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(4), 150–176. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-44>

The Relationship Between Vocabulary Size and Emotion Understanding in Children Aged 5–7 Years

Daria A. Bukhalenkova, Alexander N. Veraksa ✉, Uliana D. Guseva, Ekaterina S. Oshchepkova

Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ veraksa@yandex.ru

Abstract

Background. Vygotsky's idea of the affect and intellect unity continues to be developed empirically. Much attention is paid to the child's emotional development, which affects social and academic effectiveness. Knowledge regarding the relationship between language and emotional development within the social situation helps to better understand the developmental characteristics of preschool children in general and create the necessary corrective programs.

Objectives. The aim is to study the characteristics of the relationship between language and emotional development (based on the general and emotional vocabulary size) and the level of emotion understanding at preschool age.

Study Participants. The study involved 341 children aged 57 to 90 months ($M = 75.42$ months; $SD = 7.65$ months). 170 children were from the senior groups of the preschool educational institution ($M = 69.09$ months; $SD = 4.4$ months), and 171 children were from the preparatory groups of the preschool educational institution ($M = 81.67$ months; $SD = 4.2$ months).

Methods. To assess the general vocabulary size the Peabody Picture Vocabulary Test was used. To assess the volume of active and passive emotional vocabulary, the Roepstorff “Emotional Vocabulary” test was used. To assess ability to understand emotions in preschoolers, F. Pons’s “Test for Emotions Comprehension” method was used.

Results. It was found that age is significantly associated with indicators of general and emotional vocabulary size, as well as with the understanding of emotions in all identified aspects. Different levels of emotion understanding have different relationships with vocabulary, both general and emotional. An important result is the identification of the significance of the contribution of active rather than passive emotional vocabulary to emotion understanding, suggesting a significant role of verbalisation of the emotional state, helping preschoolers to better understand emotion.

Conclusions. The study showed that language development influenced the understanding of emotions in preschool age. At the same time, with age there is an increase in the size of children’s general and emotional vocabulary, as well as their ability to understand emotions.

Keywords: preschool age, emotions understanding, general vocabulary, emotional vocabulary

For citation: Bukhalenkova, D.A., Veraksa, A.N. Guseva, U.D., Oshchepkova, E.S. (2024). The relationship between vocabulary size and emotion understanding in children aged 5–7 years. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(4), 150–176. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-44>

Введение

Л.С. Выготский показал, что не только высшие психические функции, но и все психическое развитие в целом опирается на знаковое опосредствование, роль которого в развитии эмоций изучена намного меньше (Веракса, Дьяченко, 1996; Первичко, 2016). С этой точки зрения новое прочтение получает проблематика взаимосвязи понимания эмоций и развития речи, в частности словарного запаса, у дошкольников (Shablack, Lindquist, 2019; Sarmiento-Henrique et al., 2020). Дошкольный возраст является периодом активного эмоционально-личностного развития (Эльконин, 2006; Solovieva et al., 2021), поэтому изучение данной взаимосвязи именно в этот период не случайно (Фомина и др., 2023; Joukova et al., 2023; Voltmer, von Salisch, 2022). Понимание выражений эмоций и ситуаций, а также способность говорить о причинах эмоций помогают детям сообщать свои

собственные чувства и предсказывать поведение других людей (Liew, Zhou, 2022). Понимание эмоций является значимым инструментом в управлении своими чувствами и в разрешении межличностных конфликтов (Torres et al., 2015). Способность к пониманию эмоций опосредует эмоциональную выразительность, чувство вины и про-социальное поведение у детей (Strayer, 1980; Denham, 1986), способствует навыкам саморегуляции (Morosanova et al., 2022; 2023), а также значимо взаимосвязана с социальной компетентностью и позитивными отношениями со сверстниками (Denham et al., 1990). Кроме того, было показано, что развитие понимания эмоций положительно коррелирует с дальнейшими успехами в обучении в школе (Cavadini et al., 2021; Voltmer, von Salisch, 2022).

Развитие эмоциональной сферы тесно связано со знаковым опосредствованием (Запорожец, 1986; Леонтьев, 1971; Рубинштейн, 1946). Мышление человека протекает в форме понятий, а им, в свою очередь, необходима опора на слово. Основываясь на учении Л.С. Выготского о развитии высших психических функций (ВПФ), способность осознавать свои эмоции и чувства можно отнести к ВПФ. Средством формирования является речь, а условиями — общение и игра (Выготский, 1983).

Таким образом, определение предикторов эмоционального развития, в частности уровня понимания эмоций детьми, остается важной и актуальной задачей современной психологии. В данной статье делается попытка определить вклад в уровень понимания эмоций общего словарного запаса ребенка и такого особого конструкта, как эмоциональный словарь, и проследить, меняется ли этот вклад от старшей группы ДОУ (возраста 5 лет) до подготовительной (возраст 6 лет).

Развитие понимания эмоций, эмоционального словаря и речи в дошкольном возрасте

Развитие аффективной сферы подчиняется той же логике, что и развитие других психических функций. Развитие эмоций идет в направлении осознания и дифференциации. Понимание эмоций развивается в результате усвоения ребенком общественного опыта, а сами эмоции регулируют его деятельность (Выготский, 1984). Весь эмоциональный опыт отражается в процессе речевого общения. В результате опыта взаимодействия с окружающей средой у человека возникает индивидуальный вариант языковой системы и собственная картина мира.

Исследования показывают, что в возрасте 3–4 лет ребенок начинает понимать свои и чужие эмоции, их причины — так у него формируется собственная «модель психического» (Сергиенко и др., 2009) или «теория сознания» (Pons et al., 2010; Алмазова и др., 2018). Но ребенку в этом возрасте еще сложно разделить себя и «другого», а также оценивать чувства внеситуативно. Существенные изменения в развитии теории сознания происходят в 5–6 лет, когда у детей начинает получаться сопоставлять взгляд на ситуацию свой и другого, формируется ситуативная независимость (Сергиенко и др., 2009).

Эмоциональный словарь ребенка развивается в деятельности. Само освоение и развитие эмоционального словаря связано с пониманием эмоций как высшей психической функцией (Запорожец, 1986; Веракса, Дьяченко, 1996). Особенно значимыми оказываются мотивы и цели, которые формируют эмоциональные представления о действительности (Запорожец, 1986).

С возрастом эмоциональный словарь у дошкольников растет: дети старшего возраста узнают больше слов, обозначающих эмоции, чем дети младшего возраста (Roepstorff et al., 2022).

В рамках культурно-исторической концепции Л.С. Выготского важно отметить теорию развития восприятия эмоций у детей дошкольного возраста с опорой на знаковое опосредствование, разработанную А.М. Щетининой (Щетинина, 1984). На основе собранных эмпирических данных и предыдущих работ А.В. Запорожца (Запорожец, 1986) о формировании понимания эмоций у дошкольников (от 4 до 7 лет) автор выделяет пять уровней, что указывает на постепенное возрастание сложности восприятия эмоций. Эти уровни описываются как неадекватный, ситуативно-конкретный, уровень словесного обозначения и описания экспрессии, уровень осмысления в форме описания, уровень осмысления в форме истолкования и проявления эмпатии. Необходимо подчеркнуть, что, по мнению Щетининой, важнейшим критерием перехода ребенка на новый уровень восприятия эмоций является его способность вербализовать эмоции, что подчеркивает роль речевого развития и словарного запаса, в частности, в развитии понимания эмоций у дошкольников (Щетинина, 1984).

В настоящее время наиболее распространенной теорией развития понимания эмоций является теория Ф. Понса, П. Харриса и М. де Росне (Pons et al., 2004; De Rosnay, Hughes, 2006). Они выделили в способности к пониманию эмоций три компонента: Внешний, Психический и Мета-компоненты (Веракса и др., 2021). «Внешнее» понимание эмоций включает в себя распознавание эмоций, определение эмоций,

вызванных внешними причинами, и осознание того, что воспоминания могут воссоздать предыдущую эмоциональную реакцию. Понс и его коллеги обнаружили, что дети начинают понимать эти аспекты эмоций к трем годам и что большинство из них демонстрируют владение этими понятиями к пяти годам. «Психический» компонент понимания эмоций включает в себя скрытый аффект и знание о том, что желания и убеждения вызывают эмоциональные реакции. Дети демонстрируют начальное понимание этих компонентов эмоций к пяти годам, при этом большинство из них демонстрируют мастерство к семи годам. Наконец, третий компонент «Мета» лежит в основе регулируемых, амбивалентных и моральных эмоций. Около одной трети детей выражают их понимание к семи годам, и по крайней мере половина детей — к девяти годам (Pons et al., 2004).

С другой стороны, в дошкольном возрасте у ребенка особенно активно развивается речь и значительно увеличивается словарный запас (Выготский, 1983; Stahl, 1999). В общении усваиваются ценности и формируются социальные связи, происходит познание окружающего мира, усвоение культурных и социальных норм (Безруких и др., 2021; Выготский, 1983; Запорожец, 1986; Леонтьев, 1971). Развитие речи тесным образом связано с развитием сознания и познанием окружающего мира (Леонтьев, 1971; Запорожец, 1986; Выготский, 1960 и др.). В дошкольном возрасте происходит переход к внеситуативно-личностному общению, и ребенок может говорить о предметах, которые отсутствуют в его поле зрения (Выготский, 1983; Лисина, 2009).

В старшем дошкольном периоде происходит осознание отношения между предметом и словом, которое его обозначает. Обозначающую функцию слова Л.С. Выготский назвал «предметной отнесенностью» (Выготский, 2021, с. 142). С ее помощью человек может вызывать образы предметов, которые ему необходимы. Изначально слово выделяется в определенной ситуации и имеет отношение только к ней. Далее, в результате развития, слово утрачивает связь с конкретной ситуацией и получает устойчивую предметную отнесенность (Выготский, 2021).

Таким образом, возникновение эмоций чаще всего связывают с оценкой ребенком объекта и с выражением его отношения к данному объекту в процессе взаимодействия со взрослым, что свидетельствует о внутренних взаимосвязях коммуникативной деятельности и эмоций (Лисина, 2009). Кроме того, эмоциональное развитие часто связывается с развитием эмпатии (Корнилова, 2022).

Взаимосвязь словарного запаса и понимания эмоций в дошкольном возрасте

Язык может не просто переводить чувства в слова, но с самого начала помочь определить эти чувства. Словарь эмоций представляет собой совокупности вербальных обозначений эмоциональных состояний, которые помогают их осознавать. Формирование такого словаря происходит именно в дошкольном детстве (Гордеева, 1995).

Язык как общее средство когнитивной репрезентации помогает детям мысленно хранить и получать доступ к знаниям о концепциях эмоций, включая связанные переживания, причины и последствия, и играет ключевую роль в приобретении и развитии понимания эмоций (Pons et al., 2003; Harris et al., 2005; Cole et al., 2010; Holodynski et al., 2013).

Работы Ф. Понса и его коллег внесли большой вклад в развитие этого направления. Они провели исследование, в ходе которого выяснилось, что возраст и языковые способности вместе объясняют 72% различий в понимании эмоций, 20% этой разницы объясняется только возрастом, а 27% — только языковыми навыками (Pons et al., 2004). П. Харрис и Ф. Понс (Harris et al., 2005) в ходе исследования сделали вывод по поводу связи языковых способностей и понимания эмоций: чем лучше речевое развитие — тем лучше дети понимают эмоциональные переживания. К настоящему времени совокупность эмпирических данных показывает тесную связь между индивидуальными различиями дошкольников в языковых навыках (особенно словарный запас) и пониманием эмоций (Denham et al., 1994; Cutting, Dunn, 1999; Izard et al., 2001; Pons et al., 2003; Ruffman et al., 2003; Bohnert et al., 2003; Bosacki, Moore, 2004; Trentacosta, Izard, 2007; Downs et al., 2007; Beck et al., 2012).

Большинство исследований роли языка в понимании эмоций детьми сосредоточено на влиянии общего словарного запаса (Denham et al., 1994; Cutting, Dunn, 1999; Izard et al., 2001). При этом не принималась во внимание роль эмоционального словаря в развитии понимания эмоций детьми. Однако В. Орнаги и И. Граццани в результате исследования выявили связь между детским словарным запасом, специфичным для эмоций, и компонентами их понимания (Ornaghi, Grazzani, 2013). Ф. Понс и коллеги также подтвердили, что словарь эмоций имеет отношение и к речевому, и к эмоциональному развитию ребенка, он является промежуточным звеном (Pons et al., 2003). Была подтверждена взаимосвязь развития эмоционального

словаря и уровня эмоциональной компетентности детей дошкольного возраста (Streubel et al., 2020). Было показано, что объем специфического словарного запаса в области эмоций является надежным предиктором уровня развития способности распознавать эмоции. Вклад эмоционального словарного запаса оказался выше, чем вклад общего.

Цель и гипотезы исследования

Как было указано выше, научные исследования показывают взаимосвязь понимания эмоций и объема словарного запаса (в том числе эмоционального) у дошкольников (Denham et al., 1994; Cutting, Dunn, 1999; Izard et al., 2001; Pons et al., 2003; Ornaghi, Grazzani, 2013; Streubel et al., 2020). Но направление этой связи пока не выяснено — что является причиной, а что следствием. Исходя из идей Выготского (Выготский, 1983), мы предполагали, что речь предопределяет понимание эмоций. При этом современные исследования взаимосвязи словарного запаса и понимания эмоций (Ornaghi, Grazzani, 2013; Streubel et al., 2020) демонстрируют больший вклад эмоционального словарного запаса как промежуточного звена (Pons et al., 2003), чем общего. Таким образом основной гипотезой нашего исследования стало предположение о том, что больший вклад в понимание эмоций дошкольниками вносит эмоциональный словарь по сравнению с общим словарным запасом. Это согласуется с идеей о знаковом опосредствовании в развитии эмоций как ВПФ (Запорожец, 1986): именно способность к называнию эмоций и эмоциональных состояний позволяет перейти на новый уровень в эмоциональном развитии ребенка и улучшить его показатели по пониманию эмоций.

Кроме того, не до конца изучено, есть ли взаимосвязь между объемом словарного запаса и пониманием эмоций на протяжении всего дошкольного периода детства или эта связь различается в зависимости от возраста детей. Представляется, что данный аспект является чрезвычайно важным, поскольку именно группа ДОУ, наряду с семьей, составляет социальную ситуацию развития ребенка и определяет его эмоциональное и когнитивное развитие. Соответственно, программы дошкольного образования различаются в зависимости от возрастной группы, а не от фактического возраста ребенка (Веракса и др., 2016).

Таким образом, в данном исследовании предпринимается попытка проследить, каким образом знаковое опосредствование в понимании эмоций влияет на развитие их понимания у детей с 5 до 7 лет, включая анализ возрастных изменений.

Выборка

Выборку нашего исследования составил 341 ребенок в возрасте от 57 до 90 месяцев ($M = 75,42$ мес.; $SD = 7,65$ мес.). Из них 172 (50,4%) мальчиков и 169 (49,6%) девочек. 170 детей (49,9%) в возрасте 5–6 лет, из старших групп ДООУ г. Москвы ($M = 69,09$ мес.; $SD = 4,4$ мес.), и 171 ребенок (50,1%) в возрасте 6–7 лет, из подготовительных групп ДООУ г. Москвы ($M = 81,67$ мес.; $SD = 4,2$ мес.).

Методики

Для оценки объема общего словарного запаса дошкольников была использована методика оценки пассивного словарного запаса ребенка «Тест Пибоди» («Peabody picture vocabulary test», 4-я версия) (Dunn, Dunn, 2007), апробация которой была проведена в России (Картушина и др., 2022). Тест Пибоди представляет собой 175-страничный буклет, каждая страница которого содержит 4 иллюстрации широко распространенных объектов. Тест проводится следующим образом: экзаменатор называет стимульное слово (например, «свеча») и просит испытуемого показать пальцем на правильную картинку, соответствующую названному слову. За каждый правильный ответ ребенок получает 1 балл; за неправильный — 0 баллов. Проведение методики прекращается, когда в блоке из 12 вопросов ребенок выбирает 8 или больше неверных ответов.

Для оценки объема активного и пассивного эмоционального словаря был использован тест «Эмоциональный словарь» (Roepstorff et al., 2022). Для диагностики пассивного эмоционального словаря детям предоставлялась страница с четырьмя фотографиями детей, изображающих различные эмоции. Ребенку необходимо было выбрать фотографию, на которой изображена конкретная эмоция. За верно выбранное фото ребенок получал 1 балл. Детям предьявлялось 3 серии заданий по 4 изображения каждая. Соответственно, общий уровень пассивного эмоционального словаря выражается суммой баллов от 0 до 12. Для диагностики активного эмоционального словаря детям предоставлялась одна фотография и озвучивались четыре варианта различных эмоций. За верно выбранное название эмоции ребенок получал 1 балл. В одной серии было 4 картинки, всего детям предьявлялось 3 серии заданий. Соответственно, общий уровень активного эмоционального словаря выражается суммой баллов от 0 до 12.

Для оценки понимания эмоций у дошкольников была использована методика «Тест на понимание эмоций» (Pons, Harris, 2000; Веракса

и др., 2021), предназначенный для детей в возрасте от 3 до 11 лет. Стимульный материал теста представляет собой иллюстрированную книгу с простыми историями. В каждом задании ребенку рассказывают историю, а затем предлагают выбрать «то чувство, которое испытывает герой истории», из четырех рисунков с различными выражениями лица героя. Ответы детей невербальны, требуется только указать выбранный вариант. В тесте содержатся контрольные вопросы для проверки понимания ребенком историй. Методика имеет трехкомпонентную структуру понимания эмоций, которая включает Внешний, Психический и Мета-компоненты. По каждому из трех компонентов баллы варьируют от 0 до 3. итоговый балл по методике подсчитывается как сумма баллов, полученных ребенком по трем компонентам (от 0 до 9 баллов).

Процедура

Исследование проводилось индивидуально в тихом и светлом помещении дошкольного образовательного учреждения, которое посещали дети на момент тестирования. С каждым ребенком была организована одна встреча продолжительностью 15–25 минут. За участие все дети получили небольшой подарок (наклейку). Все методики предъявлялись детям в одном и том же установленном порядке. Оценку проводили специально подготовленные специалисты (студенты и аспиранты факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова).

Все родители были проинформированы о целях исследования и дали письменное согласие на участие их детей в исследовании.

Результаты исследования

Проверка распределения с использованием критерия Колмогорова — Смирнова показала, что значения в некоторых случаях не соответствовали нормальному закону, в связи с чем при дальнейшем анализе были использованы непараметрические критерии.

Проведенный сравнительный анализ показателей развития объема словарного запаса и понимания эмоций среди детей двух групп (5–6 и 6–7 лет) показал, что у детей из этих групп значительно различаются показатели объема словарного запаса и понимания эмоций (критерий Манна — Уитни, $p < 0,001$). Как видно из результатов, представленных в Таблице 1, с возрастом дошкольники лучше понимают эмоции, их эмоциональный и общий словарный запас увеличиваются.

Таблица 1

Описательные статистики для показателей развития объема словарного запаса и понимания эмоций в разных возрастных группах

	Группа детей 5–6 лет		Группа детей 6–7 лет		Критерий Манна-Уитни
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	
Общий словарь	109,5	19,6	119,8	19,6	10282*
Пассивный эмоциональный словарь	9	1,9	10	1,7	10331*
Активный эмоциональный словарь	9,4	1,8	10	1,4	11902*
Понимание эмоций, Внешний компонент	2,4	0,7	2,7	0,5	12487*
Понимание эмоций, Психический компонент	0,8	0,6	1,7	0,9	7846*
Понимание эмоций, Мета -компонент	1,1	0,8	1,4	0,9	13362*
Понимание эмоций, Общий балл	4,4	1,3	5,8	1,5	7851*

Примечание. * — $p < 0,001$

Table 1

Descriptive statistics for vocabulary and emotion understanding development in different age groups

	Group of children 5–6 years old		Group of children 6–7 years old		Mann-Whitney criterion
	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation	
General vocabulary	109.5	19.6	119.8	19.6	10282*
Passive emotional vocabulary	9	1.9	10	1.7	10331*
Active emotional vocabulary	9.4	1.8	10	1.4	11902*
Emotions comprehension, External component	2.4	0.7	2.7	0.5	12487*
Emotions comprehension, Mental component	0.8	0.6	1.7	0.9	7846*
Emotions comprehension, Reflective component	1.1	0.8	1.4	0.9	13362*
Understanding emotions, Total score	4.4	1.3	5.8	1.5	7851*

* — $p < 0.001$

Анализ взаимосвязей между пониманием эмоций и объемом словарного запаса у дошкольников

Корреляционный анализ (использовался коэффициент корреляции Спирмена) взаимосвязей между результатами методик на общий и эмоциональный словарь показал, что объем активного эмоционального словаря был взаимосвязан с объемом общего словаря в обеих возрастных группах (в 5–6 лет: $r = 0,253$ при $p < 0,01$; в 6–7 лет: $r = 0,353$ при $p < 0,01$), тогда как пассивный эмоциональный словарь с ним значимо не коррелировал. Кроме того была выявлена значимая взаимосвязь между активным и пассивным эмоциональным словарем у детей 5–6 лет ($r = 0,375$ при $p < 0,01$) и 6–7 лет ($r = 0,424$ при $p < 0,01$).

Кроме того, был проведен корреляционный анализ взаимосвязей между показателями общего и эмоционального словарного запаса и уровнем понимания эмоций отдельно у детей 5–6 и 6–7 лет (Таблица 2).

Интересно отметить, что Психический и Мета-компоненты теста на понимание эмоций значимо коррелируют с объемом общего словаря только у детей в возрасте 6–7 лет, а общий балл по данному тесту коррелирует с объемом общего словаря в обоих возрастах.

Пассивный эмоциональный словарь коррелирует с Мета-компонентом и общим баллом понимания эмоций только в возрасте 6–7 лет.

Таблица 2

Взаимосвязи между результатами методик на общий и эмоциональный словарь и на понимание эмоций у детей 5–6 и 6–7 лет

	Понимание эмоций Внешний компонент		Понимание эмоций Психический компонент		Понимание эмоций Мета-компонент		Понимание эмоций Общий балл	
	5–6 лет	6–7 лет	5–6 лет	6–7 лет	5–6 лет	6–7 лет	5–6 лет	6–7 лет
Общий словарь	0,121	0,131	0,139	0,223**	0,107	0,292**	0,200**	0,336**
Пассивный эмоциональный словарь	0,024	0,127	–0,081	0,041	0,112	0,234**	0,066	0,190*
Активный эмоциональный словарь	0,172*	0,241**	0,086	0,201*	0,146	0,143	0,226**	0,279**

Примечание. ** — $p < 0,01$; * — $p < 0,05$ (2-сторон.)

Table 2
Relationships between the results of techniques for general and emotional vocabulary and for emotion understanding in children aged 5–6 and 6–7 years

	Emotions comprehension. External Component		Emotions comprehension. Mental Component		Emotions comprehension. Reflective Component		Emotions comprehension. Total score	
	5–6 years	6–7 years	5–6 years	6–7 years	5–6 years	6–7 years	5–6 years	6–7 years
General vocabulary	0.121	0.131	0.139	0.223**	0.107	0.292**	0.200**	0.336**
Passive emotional vocabulary	0.024	0.127	–0.081	0.041	0.112	0.234**	0.066	0.190*
Active emotional vocabulary	0.172*	0.241**	0.086	0.201*	0.146	0.143	0.226**	0.279**

** — $p < 0.01$; * — $p < 0.05$ (2-tailed)

Тогда как активный эмоциональный словарь коррелирует с общим баллом и Внешним компонентом теста на понимание эмоций в обеих возрастных группах, а также с Психическим компонентом — в возрасте 6–7 лет.

Результаты анализа вклада общего и эмоционального словарного запаса в понимание эмоций у дошкольников

С целью проверки гипотезы о большем вкладе эмоционального словаря в понимание эмоций дошкольниками был проведен линейный регрессионный анализ вклада общего и эмоционального словарного запаса в понимание эмоций. С помощью критерия Колмогорова — Смирнова была проверена нормальность распределения общей выборки всех детей 5–7 лет, на которой проводился данный анализ.

В качестве зависимой переменной был выбран общий балл по тесту на понимание эмоций. В качестве независимых переменных выступили результаты по тестам на общий словарь и на активный и пассивный эмоциональный словарь. Чтобы контролировать значимые возрастные эффекты при анализе вклада детского словаря в понимание эмоций, мы ввели фактор принадлежности к определенной возрастной группе, соотносящейся с посещаемой детьми группой

детского сада: 5–6 лет (старшая группа) или 6–7 лет (подготовительная группа).

Полученная модель предсказывает 37,9% (параметры регрессионной модели: $R = 0,616$, $F = 42,309$, $p < 0,001$) общего балла по тесту на понимание эмоций. Данная регрессионная модель показывает, что объем общего словаря и активного эмоционального словаря являются предикторами понимания эмоций у воспитанников детского сада. При этом объем пассивного эмоционального словаря не является предиктором уровня развития понимания эмоций у дошкольников (Таблица 3). Значимой также является возрастная группа детей, что еще раз показывает, что дети 6–7 лет (воспитанники подготовительных групп детского сада) демонстрировали значимо более высокие

Таблица 3
Регрессионная модель зависимости понимания эмоций от показателей речевого развития

Модель	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	p
	B	Станд. ошибка			
Константа	4,526	0,663		6,823	<0,001
Возрастная группа	-1,520	0,165	-0,460	-9,212	<0,001
Общий словарь	0,013	0,003	0,203	3,967	<0,001
Активный эмоциональный словарь	0,107	0,048	0,118	2,209	0,028
Пассивный эмоциональный словарь	0,055	0,041	0,070	1,339	0,182

Table 3
Regression model of the dependence of understanding emotions on indicators of speech development

Model	Unstandardized coefficients		Standardized coefficients	t	p
	B	Std. Error			
Constant	4.526	0.663		6.823	<0.001
Age group	-1.520	0.165	-0.460	-9.212	<0.001
General vocabulary	0.013	0.003	0.203	3.967	<0.001
Active emotional vocabulary	0.107	0.048	0.118	2.209	0.028
Passive emotional vocabulary	0.055	0.041	0.070	1.339	0.182

результаты по методике на понимание эмоций, чем дети 5–6 лет (воспитанники старших групп детского сада).

Кроме того, значение критерия Дурбина — Уотсона ($DW = 1,923$) показывает, что имеющиеся корреляционные связи между тестами на общий и эмоциональный словарь не искажают выявленные с помощью регрессионного анализа связи.

Обсуждение результатов

Целью данного исследования стало эмпирическое изучение того, как в возрасте с 5 до 7 лет происходит знаковое опосредствование эмоционального развития ребенка, в частности, развивается его понимание эмоций. Данный процесс был проанализирован на материале взаимосвязи между объемом словарного запаса и пониманием эмоций в разные периоды дошкольного возраста.

Полученные нами данные показали, что с возрастом дошкольники лучше начинают понимать эмоции, их эмоциональный и общий словарный запас с возрастом увеличиваются. Данные хорошо согласуются с результатами предыдущих исследований (Сергиенко и др., 2009; Pons et al., 2004) и, в частности, с данными исследования понимания слов для обозначения эмоций у дошкольников, проведенного И. Ропсторф и коллегами, которое также показало общее влияние возраста на объем эмоционального словаря (Roeppstorff et al., 2022).

Во всех возрастных группах методики на общий и эмоциональный словарный запас значимо связаны с пониманием эмоций (общим баллом по методике), что согласуется с большим количеством проведенных ранее исследований (Denham et al., 1994; Cutting, Dunn, 1999; Harris et al., 2005; Bohnert et al., 2003; Izard et al., 2001; Trentacosta, Izard, 2007 и др.). Однако в разных группах эта взаимосвязь выражена по-разному.

В результате корреляционного анализа были получены данные о том, что во всех возрастных группах присутствует взаимосвязь между общим и эмоциональным словарным запасом детей, что согласуется с результатами Л. Бек и коллег, которые изучили взаимосвязи между несколькими компонентами языковой и эмоциональной компетенции и показали сильную положительную корреляцию между компетенциями независимо от возраста (Beck et al., 2012).

Развитие эмоционального словаря, пассивного и активного в частности, по данным нашего исследования тесно связано с пониманием эмоций. В работе Б. Штребеля и коллег также была выявлена взаимосвязь развития эмоционального словаря и уровня эмоцио-

нальной компетентности детей дошкольного возраста (Streubel et al., 2020). Объем эмоционального словарного запаса являлся надежным предиктором уровня развития способности распознавать эмоции.

С целью проверки гипотезы о большем вкладе в понимание эмоций дошкольниками эмоционального словаря по сравнению с общим словарным запасом был проведен регрессионный анализ. Результаты показали, что возрастная группа, общий словарный запас и активный эмоциональный запас предсказывают успех детей в выполнении теста на понимание эмоций. Это согласуется с культурно-исторической концепцией Л.С. Выготского, что эмоциональное развитие также должно опосредствоваться знаком (Первичко, 2016), что наиболее явно проявляется в развитии эмоционального словаря ребенка, то есть отражает непосредственное влияние речи на эмоциональное развитие (Выготский, 2021), и с данными, полученными Ф. Понсом и его коллегами, которые обнаружили, что возраст и языковые способности вместе объясняют 72% различий в понимании эмоций (Pons et al., 2004). В дополнение к предыдущим исследованиям наши результаты подчеркивают важность эмоциональной лексики для успешного развития понимания эмоций в дошкольном возрасте, поскольку именно она позволяет зафиксировать в знаке (слове) различные эмоции и эмоциональные состояния.

Однако интересно отметить, что как в корреляционном, так и в регрессионном анализе активный эмоциональный словарь имеет более сильную связь с пониманием эмоций, чем пассивный эмоциональный словарь. Такой результат можно объяснить тем, что именно вербализация эмоционального состояния помогает лучше понять и осознать эмоцию (Щетинина, 1984). В соответствии с этим подходом ребенок сначала начинает понимать отличие своих мыслей и знаний от мыслей и знаний другого человека, и только потом он может словесно выразить свое понимание (Выготский, 2021; Запорожец, 1986; Щетинина, 1984). Наше исследование, показавшее различия в роли активного и пассивного эмоционального словаря, позволяет частично подтвердить мысль о большей значимости правильного употребления детьми эмоционально специфических слов для понимания своих эмоций, а не объема эмоционального словаря.

В то же время вклад общего словарного запаса можно объяснить тем, что успешность выполнения детьми теста на понимание эмоций будет зависеть от общего уровня речевого развития ребенка. Наше предположение согласуется с идеей о том, что развитие теории

сознания и понимание эмоций строятся на основе языка как знаковой системы (Выготский, 2021; Запорожец, 1986; Harris et al., 2005).

Наши результаты согласуются с данными, полученными И. Граццани и В. Орнаги (Ornaghi, Grazzani, 2013), показывающими вклад эмоционального словаря, который измерялся с использованием той же методологии, что и в нашем исследовании («Тест на понимание эмоций»), в способность понимать эмоции.

Однако необходимо выделить несколько ограничений проведенного исследования, которые одновременно могут стать направлениями дальнейшего изучения взаимосвязи речевой и эмоциональной сфер дошкольников. Во-первых, необходимо расширить выборку исследования, которая не должна ограничиваться московскими дошкольниками. Во-вторых, для психологии развития является важным изучение возрастной динамики развития речевой и эмоциональной сфер дошкольников. Для этого необходимо не только включение детей из других возрастных групп, но и проведение лонгитюдного исследования, которое позволило бы проследить развитие объема словарного запаса и понимания эмоций на протяжении всего дошкольного периода. В-третьих, необходимо изучать влияние культурных (родной язык, национальные особенности выражения эмоций), социально-демографических факторов (в частности, уровня образования и материального положения родителей, состава семьи дошкольников), которые не учитывались в данном исследовании, но которые привлекают в последние годы все большее внимание (Ключуков, 2022; Jabeen, Maqsood, 2023). В проведенном исследовании не учитывалось влияние интеллекта, которое отмечается в различных исследованиях.

Выводы

Целью данного исследования стало эмпирическое изучение роли знакового опосредствования в развитии понимания эмоций через взаимосвязи между объемом словарного запаса и пониманием эмоций в дошкольном возрасте. В результате анализа мы обнаружили взаимосвязь между общим словарным запасом и эмоциональным словарем, а также пониманием эмоций в дошкольном возрасте. При этом в зависимости от возрастной группы эта взаимосвязь имела свои особенности: для обеих групп (и детей 5–6 лет, и детей 6–7 лет) была обнаружена значимая взаимосвязь между общим словарным запасом и пониманием эмоций, а также между активным эмоциональным словарем и пониманием эмоций, а в группе детей 5–6 лет

(старшая группа ДОУ) еще и значимая взаимосвязь между пассивным эмоциональным словарем и пониманием эмоций.

Наше исследование показало, что знаковое опосредствование через развитие словаря оказывает влияние на понимание эмоций в дошкольном возрасте. При этом с возрастом происходит увеличение объема общего и эмоционального словарного запаса детей, а также способности к пониманию эмоций.

Между речевым и эмоциональным развитием существует множество разнонаправленных связей, а потому, как показал еще Л.С. Выготский (Выготский, 1997), в развитии и обучении детей необходимо уделять внимание и тому, и другому аспекту.

Полученные результаты могут послужить основой разработки развивающих программ по улучшению развития речевой и эмоциональной сфер в дошкольном возрасте.

Практическое применение

Результаты исследования могут быть использованы в просветительской работе с родителями, которым знания о взаимосвязи между речевым и эмоциональным развитием помогут лучше понимать особенности развития их детей, а также будут полезны воспитателям и детским психологам, в виде воспитательной и образовательной программы для гармоничного развития детей дошкольного возраста.

Список литературы

Алмазова, О.В., Бухаленкова, Д.А., Веракса, А.Н., Якупова, В.А. (2018). Связь теории сознания и регуляторных функций в старшем дошкольном возрасте. *Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Психология. Педагогика. Серия 16, 3(8)*, 293–311. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2018.306>

Безруких, М.М., Верба, А.С., Филиппова, Т.А., Иванов, В.В. (2021). Речевое развитие и формирование социально-коммуникативных навыков в старшем дошкольном возрасте. *Российский психологический журнал*, 4(18), 5–17. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.4.1>

Веракса, Н.Е., Веракса, А.Н., Гаврилова, М.Н., Бухаленкова, Д.А., Тарасова, К.С. (2021). Тест на понимание эмоций: адаптация русскоязычной версии на российской выборке детей дошкольного возраста. *Журнал Высшей Школы экономики*, 1(18), 56–70. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-1-56-70>

Веракса, Н.Е., Дьяченко, О.М. (1996). Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста. *Вопросы психологии*, (3), 14–27.

Веракса, Н.Е., Комарова, Т.С., Васильева, М.А. (ред.). (2016). От рождения до школы. Основная образовательная программа дошкольного образования. Москва: Изд-во «МОЗАИКА-СИНТЕЗ».

Выготский, Л.С. (1960). Развитие высших психических функций. Москва: Изд-во «АПН».

Выготский, Л.С. (1983). Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 5. Основные проблемы дефектологии. Москва: Изд-во «Педагогика».

Выготский, Л.С. (1984). Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 4. Детская психология. Москва: Изд-во «Педагогика».

Выготский, Л.С. (1997). Вопросы детской психологии. Санкт-Петербург: Изд-во «Союз».

Выготский, Л.С. (2021). Мышление и речь. Москва: Изд-во «АСТ».

Гордеева, О.В. (1995). Развитие языка эмоций у детей. *Вопросы психологии*, (2), 137–149.

Запорожец, А.В. (1986). К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка. Избр. психол. тр.: в 6 тт. Т. 1. Психическое развитие ребенка. Москва: Изд-во «Педагогика».

Каргушина, Н.А., Ощепкова, Е.С., Алмазова, О.В., Бухаленкова, Д.А. (2022). Опыт использования методики Пибоди в оценке пассивного словарного запаса дошкольников. *Клиническая и специальная психология*, 4(11), 205–232. <https://doi.org/10.17759/cpse.2022110409>

Корнилова, Т.В. (2022). Единство интеллекта и аффекта в множественной регуляции эмпатии. *Национальный психологический журнал*, 17(1), 94–103. <https://doi.org/10.11621/npj.2022.0108>

Кючуков, Х.С. (2022). Понимание детьми-билингвами психического состояния другого человека в контексте теории сознания. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 45(4), 60–91. <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.04.03>

Леонтьев, А.Н. (1971). Потребности, мотивы и эмоции: Конспект лекций. Москва: Изд-во Московского ун-та.

Лисина, М.И. (2009). Формирование личности ребенка в общении. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер».

Первичко, Е.И. (2016). Культурно-деятельностный подход к проблеме регуляции эмоций: теоретическое обоснование и эмпирическая верификация концептуальной модели. *Национальный психологический журнал*, 11(2), 3–17. <https://doi.org/10.11621/npj.2016.0201>

Рубинштейн, С.Л. (1946). Основы общей психологии. Москва: Изд-во «Учпедгиз».

Сергиенко, Е.А., Лебедева, Е.И., Прусакова, О.А. (2009). Модель психического в онтогенезе человека. Москва: Изд-во Ин-та психологии РАН.

Фомина, Т.Г., Бондаренко, И.Н., Моросанова, В.И. (2023). Осознанная саморегуляция, школьная вовлеченность и академическая успешность подростков: дифференциально-психологический аспект. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, 20(3), 560–577. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-560-577>

Щетинина, А.М. (1984). Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека. *Вопросы психологии*, (3), 60–66.

- Эльконин, Д.Б. (2006). *Детская психология*. Москва: Изд-во «Академия».
- Beck, L., Kumschick, I.R., Eid, M., Klann-Delius, G. (2012). Relationship Between Language Competence and Emotional Competence in Middle Childhood. *Emotion, 12*(3), 503–514.
- Bohnert, A.M., Crnic, K.A., Lim, K.G. (2003). Emotional Competence and Aggressive Behavior in School-Age Children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 31*(1), 79–91.
- Bosacki, S.L., Moore, C. (2004). Preschoolers' Understanding of Simple and Complex Emotions: Links with Gender and Language. *Sex Roles, 50*(9/10), 659–675.
- Cavadini, T., Richard, S., Dalla-Libera, N., Gentaz, E. (2021). Emotion Knowledge, Social Behaviour and Locomotor Activity Predict the Mathematic Performance in 706 Preschool Children. *Scientific Reports, 11*(1), 1–13. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-93706-7>
- Cole, P.M., Armstrong, L.M., Pemberton, C.K. (2010). The role of language in the development of emotion regulation. In: S.D. Calkins, M.A. Bell, (eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 59–77). Washington: American Psychological Association Publ.
- Cutting, A.L., Dunn, J. (1999). Theory of Mind, Emotion Understanding, Language, and Family Background: Individual Differences and Interrelations. *Child Development, 70*(4), 853–865.
- De Rosnay, M., Hughes, C. (2006). Conversation and Theory of Mind: Do Children Talk Their Way to Socio-cognitive Understanding? *British Journal of Developmental Psychology, 24*(1), 7–37. <https://doi.org/10.1348/026151005X82901>
- Denham, S.A. (1986). Social Cognition, Prosocial Behavior, and Emotion in Preschoolers: Contextual Validation. *Child Development, 57*(1), 194–201.
- Denham, S.A., McKinley, M., Couchoud, E.A., Holt, R. (1990). Emotional and Behavioral Predictors of Preschool Peer Ratings. *Child Development, 61*(4), 1145–1152.
- Denham, S.A., Zoller, D., Couchoud, E.A. (1994). Socialization of Preschoolers' Emotion Understanding. *Developmental Psychology, 30*(6), 928–936.
- Downs, A., Strand, P., Cerna, S. (2007). Emotion Understanding in English- and Spanish-speaking Preschoolers Enrolled in Head Start. *Social Development, 16*(3), 410–439.
- Dunn, L.M., Dunn, D.M. (2007). PPVT-4: Peabody picture vocabulary test. Minneapolis: Pearson Assessments Publ.
- Harris, P.L., de Rosnay, M., Pons, F. (2005). Language and Children's Understanding of Mental States. *Current Directions in Psychological Science, 14*(2), 69–73.
- Holodynski, M., Hermann, S., Kromm, H. (2013). Developmental Basis of Emotion Regulation. *Psychologische Rundschau, 64*(4), 196–207.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., Youngstrom, E. (2001). Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk. *Psychological Science, 12*(1), 18–23.
- Jabeen, T., Maqsood, A. (2023). Cross-Language Validation and the Factor Structure of the Social-Emotional Competence Questionnaire for Pakistani Adoles-

cents. *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(3), 189–205. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0313>

Joukova, E.S., Bogoyavlenskaya, D.B., Artemenkov, S.L. (2023). The Main Characteristics of the Intellectual and Personal Development of Today's Primary Schoolchildren. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 1–2(4), 48–67. <https://doi.org/10.11621/nicep.2023.0403>

Liew, J., Zhou, Q. (2022). Parenting, emotional self-regulation, and psychosocial adjustment across early childhood and adolescence in Chinese and Chinese-immigrant sociocultural contexts. In: D. Dukes, A. C. Samson, E.A. Walle, (eds.). *The Oxford handbook of Emotional Development*. (pp. 420–436). Oxford: Oxford Univ. Press.

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G. (2022). Conscious Self-regulation, Motivational Factors, and Personality Traits as Predictors of Students' Academic Performance: A Linear Empirical Model. *Psychology in Russia: State of the Art*, 15(4), 170–187. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0411>

Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Bondarenko, I.N. (2023). Conscious Self-Regulation as a Meta-Resource of Academic Achievement and Psychological Well-Being of Young Adolescents. *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(3), 168–188. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0312>

Ornaghi, V., Grazzani, I. (2013). The Relationship Between Emotional-state Language and Emotion Understanding: A Study with School-age Children. *Cognition and Emotion*, (27), 356–366.

Pons, F., de Rosnay, M., Andersen, B.G., Cuisinier, F. (2010). Emotional competence: Development and intervention. In: F. Pons, M. de Rosnay, P. Doudin, (eds.), *Emotions in research and practice*, Aalborg (pp. 205–239). Denmark: Aalborg Univ. Press Publ.

Pons, F., Harris, P. (2000). *Test of Emotion Comprehension—TEC*. Oxford: Oxford Univ. Press.

Pons, F., Harris, P.L., de Rosnay, M. (2004). Emotion Comprehension Between 3 And 11 Years: Developmental Periods and Hierarchical Organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127–152.

Pons, F., Lawson, J., Harris, P.L., de Rosnay, M. (2003). Individual Differences in Children's Emotion Understanding: Effects of Age and Language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(4), 347–353.

Roepstorff, I.T., Mayor, J., Havighurst, S., Kartushina, N. (2022). Parents are Poor Informers of Their Young Children's Emotion Word Comprehension <https://doi.org/10.31234/osf.io/zq6v8>

Ruffman, T., Slade, L., Rowlandson, K., Rumsey, C., Garnham, A. (2003). How Language Relates to Belief, Desire, and Emotion Understanding. *Cognitive Development*, 18(2), 139–158.

Sarmento-Henrique, R., Quintanilla, L., Lucas-Molina, B., Recio, P., Giménez-Dasí, M. (2020). The Longitudinal Interplay of Emotion Understanding, Theory of Mind, and Language in The Preschool Years. *International Journal of Behavioral Development*, 44(3), 236–245. <https://doi.org/10.1177/0165025419866907>

Shablack, H., Lindquist, K.A. (2019). The role of language in emotional development. In: V. LoBue, K. Perez-Edgar, K.A. Buss, (Eds.), *Handbook of emotional development* (pp. 451–478). Cham: Springer Publ.

Solovieva, Yu., Baltazar Ramos, A.M., Quintanar Rojas, L. (2021). Experience in Pre-school Education in Mexico: Following L.S. Vygotsky. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 1(1), 77–95. <https://doi.org/10.11621/nicep.2021.0104>

Stahl, S.A. (1999). Why Innovations Come and Go (and Mostly Go): The Case of Whole Language. *Educational Researcher*, 28(8), 13–22.

Strayer, J. (1980). A Naturalistic Study of Empathic Behaviors and Their Relation to Affective States and Perspective-taking Skills in Preschool Children. *Child Development*, 51(3), 815–822.

Streubel, B., Gunzenhauser, C., Grosse, G., Saalbach, H. (2020). Emotion-specific Vocabulary and Its Contribution to Emotion Understanding in 4- to 9-year-old Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, (193), 104790.

Torres, M.M., Domitrovich, C.E., Bierman, K.L. (2015). Preschool Interpersonal Relationships Predict Kindergarten Achievement: Mediated by Gains in Emotion Knowledge. *Journal of applied developmental psychology*, (39), 44–52. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.04.008>

Trentacosta, C.J., Izard, C.E. (2007). Kindergarten Children's Emotion Competence as a Predictor of Their Academic Competence in First Grade. *Emotion*, 7(1), 77–88.

Voltmer, K., von Salisch, M. (2022). The Adaptive Test of Emotion Knowledge for 3- to 9-year-olds: Psychometric Properties and Validity. *Frontiers in Psychiatry*, (13), 901304. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.901304>

References

Almazova, O.V., Bukhalenkova, D.A., Veraksa, A.N., Yakupova, V.A. (2018). The Relationship between the Theory of Mind and Executive Functions in Senior Preschool Children. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo Universiteta. Psikhologiya i Pedagogika = Bulletin of St. Petersburg University. Psychology and Pedagogy*, 8(3), 293–311. (In Russ.)

Beck, L., Kumschick, I.R., Eid, M., Klann-Delius, G. (2012). Relationship Between Language Competence and Emotional Competence in Middle Childhood. *Emotion*, 12(3), 503–514.

Bezrukikh, M.M., Verba, A.S., Filippova, T.A., Ivanov, V.V. (2021). Developing Speech and Socio-communicative Skills in Older Preschool Children. *Rossiiskii Psikhologicheskii Zhurnal = Russian Psychological Journal*, 18(4), 5–17. (In Russ.). <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.4.1>

Bohnert, A.M., Crnic, K.A., Lim, K.G. (2003). Emotional Competence and Aggressive Behavior in School-Age Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(1), 79–91.

Bosacki, S.L., Moore, C. (2004). Preschoolers' Understanding of Simple and Complex Emotions: Links with Gender and Language. *Sex Roles*, 50(9/10), 659–675.

Cavadini, T., Richard, S., Dalla-Libera, N., Gentaz, E. (2021). Emotion Knowledge, Social Behaviour and Locomotor Activity Predict the Mathematic Performance in 706 Preschool Children. *Scientific Reports*, 11(1), 1–13. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-93706-7>

Cole, P.M., Armstrong, L.M., Pemberton, C.K. (2010). The role of language in the development of emotion regulation. In: S.D. Calkins, M.A. Bell (eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 59–77). Washington: American Psychological Association Publ.

Cutting, A.L., Dunn, J. (1999). Theory of Mind, Emotion Understanding, Language, and Family Background: Individual Differences and Interrelations. *Child Development*, 70(4), 853–865.

De Rosnay, M., Hughes, C. (2006). Conversation and Theory of Mind: Do Children Talk Their Way to Socio-cognitive Understanding? *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 7–37. <https://doi.org/10.1348/026151005X82901>

Denham, S.A. (1986). Social Cognition, Prosocial Behavior, and Emotion in Preschoolers: Contextual Validation. *Child Development*, 57(1), 194–201.

Denham, S.A., McKinley, M., Couchoud, E.A., Holt, R. (1990). Emotional and Behavioral Predictors of Preschool Peer Ratings. *Child Development*, 61(4), 1145–1152.

Denham, S.A., Zoller, D., Couchoud, E.A. (1994). Socialization of Preschoolers' Emotion Understanding. *Developmental Psychology*, 30(6), 928–936.

Downs, A., Strand, P., Cerna, S. (2007). Emotion Understanding in English- and Spanish-speaking Preschoolers Enrolled in Head Start. *Social Development*, 16(3), 410–439.

Dunn, L.M., Dunn, D.M. (2007). PPVT-4: Peabody picture vocabulary test. Minneapolis: Pearson Assessments Publ.

Elkonin, D.B. (2006). *Child's psychology*. Moscow: Academia Publ. (In Russ.)

Fomina, T.G., Bondarenko, I.N., Morosanova, V.I. (2023). Conscious Self-Regulation, Schoolengagement and Academic Performance in Adolescents: Differential Psychological Aspect. *Vestnik Rossiiskogo Universiteta Druzby Narodov. Seriya: Psikhologiya i Pedagogika = RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 20(3), 560–577. (In Russ.). <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-560-577>

Gordeeva, O.V. (1995). Development of the language of emotions in children. *Voprosy psikhologii*, (2), 137–149. (In Russ.)

Harris, P.L., de Rosnay, M., Pons, F. (2005). Language and Children's Understanding of Mental States. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 69–73.

Holodynski, M., Hermann, S., Kromm, H. (2013). Developmental Basis of Emotion Regulation. *Psychologische Rundschau*, 64(4), 196–207.

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., Youngstrom, E. (2001). Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk. *Psychological Science*, 12(1), 18–23.

Jabeen, T., Maqsood, A. (2023). Cross-Language Validation and the Factor Structure of the Social-Emotional Competence Questionnaire for Pakistani Adolescents. *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(3), 189–205. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0313>

Joukova, E.S., Bogoyavlenskaya, D.B., Artemenkov, S.L. (2023). The Main Characteristics of the Intellectual and Personal Development of Today's Primary School-children. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 1–2(4), 48–67. <https://doi.org/10.11621/nicep.2023.0403>

Kartushina, N.A., Oshchepkova, E.S., Almazova, O.V., Bukhalenkova, D.A. (2022). The Use of Peabody Tool in the Assessment of Passive Vocabulary in. *Klinicheskaja i spetsial'naja psikhologija = Clinical Psychology and Special Education*, 11(4), 205–232. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpse.2022110409>

Kornilova, T.V. (2022). The Unity of Intellect and Affect in Multidimensional Regulation of Empathy. *National Psychological Journal*, 17(1), 94–103. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2022.0108>

Kyuchukov, H.S. (2022). Bilingual Children's Understanding of the Mental State of the Other Person in the Context of the Theory of Mind. *Moscow University Psychology Bulletin*, 45(4), 60–91. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.04.03>

Leontiev, A.N. (1971). Needs, motives, and emotions. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)

Liew, J., Zhou, Q. (2022). Parenting, emotional self-regulation, and psychosocial adjustment across early childhood and adolescence in Chinese and Chinese-immigrant sociocultural contexts. In: D. Dukes, A. C. Samson, E.A. Walle, (eds.). *The Oxford handbook of Emotional Development*. (pp. 420–436). Oxford: Oxford Univ. Press.

Lissina, M.I. (2009). Formation of a child's personality in communication. St. Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G. (2022). Conscious Self-regulation, Motivational Factors, and Personality Traits as Predictors of Students' Academic Performance: A Linear Empirical Model. *Psychology in Russia: State of the Art*, 15(4), 170–187. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0411>

Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Bondarenko, I.N. (2023). Conscious Self-Regulation as a Meta-Resource of Academic Achievement and Psychological Well-Being of Young Adolescents. *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(3), 168–188. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0312>

Ornaghi, V., Grazzani, I. (2013). The Relationship Between Emotional-state Language and Emotion Understanding: A Study with School-age Children. *Cognition and Emotion*, (27), 356–366.

Pervichko, E.I. (2016). Cultural active approach to the issue of emotion regulation: theoretical explanation and empirical verification of a conceptual model. *National Psychological Journal*, 11(2), 3–17. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2016.0201>

Pons, F., de Rosnay, M., Andersen, B.G., Cuisinier, F. (2010). Emotional competence: Development and intervention. In: F. Pons, M. de Rosnay, P. Doudin, (eds.), *Emotions in research and practice*, Aalborg (pp. 205–239). Denmark: Aalborg Univ. Press Publ.

Pons, F., Harris, P. (2000). *Test of Emotion Comprehension—TEC*. Oxford: Oxford Univ. Press.

Pons, F., Harris, P.L., de Rosnay, M. (2004). Emotion Comprehension Between 3 And 11 Years: Developmental Periods and Hierarchical Organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127–152.

Pons, F., Lawson, J., Harris, P.L., de Rosnay, M. (2003). Individual Differences in Children's Emotion Understanding: Effects of Age and Language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(4), 347–353.

Roepstorff, I.T., Mayor, J., Havighurst, S., Kartushina, N. (2022). Parents are Poor Informers of Their Young Children's Emotion Word Comprehension <https://doi.org/10.31234/osf.io/zq6v8>

Ruffman, T., Slade, L., Rowlandson, K., Rumsey, C., Garnham, A. (2003). How Language Relates to Belief, Desire, and Emotion Understanding. *Cognitive Development*, 18(2), 139–158.

Sarmiento-Henrique, R., Quintanilla, L., Lucas-Molina, B., Recio, P., Giménez-Dasí, M. (2020). The Longitudinal Interplay of Emotion Understanding, Theory of Mind, and Language in The Preschool Years. *International Journal of Behavioral Development*, 44(3), 236–245. <https://doi.org/10.1177/0165025419866907>

Sergeyenko, E.A., Lebedeva, E.I., Prusakova, O.A. (2009). Model of mental development in human ontogenesis. Moscow: Institute of Psychology RAS Publ. (In Russ.)

Shablack, H., Lindquist, K.A. (2019). The role of language in emotional development. In: V. LoBue, K. Perez-Edgar, K.A. Buss, (eds.), *Handbook of emotional development* (pp. 451–478). Cham: Springer Publ.

Shchetinina, A.M. (1984). Perception and understanding of emotional states by preschool children. *Voprosy psihologii*, (3), 60–66. (In Russ.)

Solovieva, Yu., Baltazar Ramos, A.M., Quintanar Rojas, L. (2021). Experience in Pre-school Education in Mexico: Following L.S. Vygotsky. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 1(1), 77–95. <https://doi.org/10.11621/nicep.2021.0104>

Stahl, S.A. (1999). Why Innovations Come and Go (and Mostly Go): The Case of Whole Language. *Educational Researcher*, 28(8), 13–22.

Strayer, J. (1980). A Naturalistic Study of Empathic Behaviors and Their Relation to Affective States and Perspective-taking Skills in Preschool Children. *Child Development*, 51(3), 815–822.

Streubel, B., Gunzenhauser, C., Grosse, G., Saalbach, H. (2020). Emotion-specific Vocabulary and Its Contribution to Emotion Understanding in 4- to 9-year-old Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, (193), 104790.

Torres, M.M., Domitrovich, C.E., Bierman, K.L. (2015). Preschool Interpersonal Relationships Predict Kindergarten Achievement: Mediated by Gains in Emotion Knowledge. *Journal of applied developmental psychology*, (39), 44–52. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.04.008>

Trentacosta, C.J., Izard, C.E. (2007). Kindergarten Children's Emotion Competence as a Predictor of Their Academic Competence in First Grade. *Emotion*, 7(1), 77–88.

Veraksa, N.E. Komarova, T.S., Vasiljeva, M.A. (eds.). (2016). From birth to school. Basic educational program of preschool education. Moscow: MOZAIKA-SINTEZ Publ. (In Russ.)

Veraksa, N.E., Djachenko, O.M. (1996). Ways to Regulate Behavior in Preschool Children. *Voprosy Psikhologii*, (3), 14–27. (In Russ.)

Veraksa, N.E., Veraksa, A.N., Gavrilova, M.N., Bukhalenkova, D.A., Tarasova, K.S. (2021). The Russian Version of the Test of Emotion Comprehension: Adaptation and Validation for Use in Preschool Children. *Psikhologiya. Zhurnal VShE = Psychology. Journal of HSE*, 18(1), 56–70. (In Russ.)

Voltmer, K., von Salisch, M. (2022). The Adaptive Test of Emotion Knowledge for 3- to 9-year-olds: Psychometric Properties and Validity. *Frontiers in Psychiatry*, (13), 901304. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.901304>

Vygotsky, L.S. (1960). Development of higher mental functions. Moscow: APN Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1983). Foundations of defectology. Collected works: 5th ed. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1984). Child psychology. Collected works: 4th ed. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1997). Questions of child psychology. St. Petersburg: Soyuz Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (2021). Thought and language. Moscow: AST Publ. (In Russ.)

Zaporozhets, A.V. (1986). Development of emotional regulation of actions in a child. Selected psychological works. In: V.V. Davydova, V.P. Zinchenko, (eds.), (pp. 258–259). Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Дарья Алексеевна Бухаленкова, кандидат психологических наук, младший научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований; доцент кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, d.bukhalenkova@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>

Александр Николаевич Веракса, академик РАО, доктор психологических наук, заместитель директора по научно-организационному развитию Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований; заведующий кафедрой психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, veraksa@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>

Ульяна Дмитриевна Гусева, научный сотрудник лаборатории консультативной психологии и психотерапии Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, u.d.guseva@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-4156-7048>

Екатерина Сергеевна Ощепкова, кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации

ции Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, maposte06@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6199-4649>

ABOUT THE AUTHORS

Daria A. Bukhalenkova, Cand. Sci. (Psychology), Junior Researcher at the Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research; Associate Professor at the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, d.bukhalenkova@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>

Alexander N. Veraksa, Full member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Deputy Director for Scientific and Organizational Development, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research; Head of the Department of Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, veraksa@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>

Ulyana D. Guseva, Researcher, Laboratory of Consultative Psychology and Psychotherapy, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, u.d.guseva@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-4156-7048>

Ekaterina S. Oshchepkova, Cand. Sci. (Philology), Leading Researcher at the Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, maposte06@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6199-4649>

Поступила: 12.02.2024; получена после доработки: 04.03.2024; принята в печать: 11.05.2024.

Received: 12.02.2024; revised: 04.03.2024; accepted: 11.05.2024.

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / EMPIRICAL STUDIES

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/LPJ-24-45>

УДК/UDC 159.99

Переживание «семейной боли» в контексте культурно-исторического подхода Л.С. Выготского

А.М. Луценко¹✉, А.С. Спиваковская^{1,2}

¹ Московский институт психоанализа, Москва, Российская Федерация

² Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

✉ lutschenko.anna@mail.ru

Резюме

Актуальность. Термин «семейная боль» используется в системной семейной психотерапии для обозначения эмоционального состояния членов дисфункциональной семьи. Несмотря на широкое распространение данного термина в практической психологии, структура феномена «семейной боли» все еще не описана и не введена в клиническую и семейную психологию. В работе осуществляется научное обоснование психологического феномена «семейная боль» и раскрывается его роль в этиологии и функционировании созависимого поведения с опорой на культурно-исторический подход Л.С. Выготского.

Цель. Охарактеризовать понятие переживания «семейной боли» с опорой на культурно-исторический подход, а также проанализировать особенности переживания «семейной боли» у лиц, выросших в алкогольной семье и обращающихся за помощью в реабилитационные 12-шаговые программы.

Выборка. В исследовании приняли участие взрослые условно психически здоровые люди ($N = 52$; 11 мужчин и 41 женщина; $M_{\text{возраст}} = 24,5$ лет, $SD = 4,4$), выросшие в алкогольных семьях и регулярно посещающие реабилитационную 12-шаговую программу «Взрослые дети алкоголиков».

Методы. Феноменологический анализ мотивов обращений людей в 12-шаговую реабилитационную программу «Взрослые дети алкоголиков».

Результаты. Лица, выросшие в алкогольных семьях, описывают «семейную боль» как постоянное переживание, сопровождающее их всю жизнь, за счет травмирующего детского опыта в прошлом. Выделено 6 мотивов обращений лиц, выросших в алкогольных семьях и переживающих «семейную боль», в реабилитационную программу самопомощи «Взрослые дети алкоголиков»: преодолеть трудности в общении, справиться с утратой родителей, найти

людей с похожим опытом, найти эмоциональную поддержку и одобрение, оправдать собственные неудачи через болезнь родителя, справиться с негативными актуальными состояниями по поводу детского опыта. Показано, что посещение реабилитационных программ может как помогать справляться с переживанием «семейной боли», так и усиливать фиксацию на негативных переживаниях детского опыта.

Выводы. Процесс переживания общей семейной проблемы лицами, выросшими в алкогольных семьях, может быть представлен и описан как особый системный психологический конструктор «семейная боль».

Ключевые слова: 12-шаговая реабилитационная программа, вина, «Взрослые дети алкоголиков», дисфункциональная семья, культурно-исторический подход, переживание, «семейная боль»

Для цитирования: Луценко, А.М., Спиваковская, А.С. (2024). Переживание «семейной боли» в контексте культурно-исторического подхода Л.С. Выготского. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(4), 177–193. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-45>

“Family Pain” in the Context of the Cultural-Historical Approach of L.S. Vygotsky

Anna M. Lutsenko¹ ✉, Alla S. Spivakovskaya^{1,2}

¹ Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russian Federation

² Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉ lutsenko.anna@mail.ru

Abstract

Background. The term “family pain” is used in family system psychotherapy to refer to the emotional state of members in a dysfunctional family. Despite the widespread use of this term in practical psychology, the structure of the phenomenon of “family pain” has not yet been described and introduced into clinical and family psychology. This study provides a scientific substantiation of the psychological construct “family pain” in the etiology and functioning of codependent behaviour based on the cultural-historical approach of L.S. Vygotsky.

Objectives. The aim is to characterize the concept of experiencing “family pain” based on a cultural-historical approach, and also to analyse the characteristics of experiencing “family pain” among people whose parents were alcoholics.

Study Participants. The sample included adults who were conditionally mentally healthy (N=52; 11 men and 41 women; $M_{age}=24.5$ years, $SD=4.4$), who grew up in

alcoholic families and regularly attended the 12-step rehabilitation programme “Adult Children of Alcoholics”.

Methods. A phenomenological analysis of the motives for people applying to the 12-step rehabilitation programme “Adult children of alcoholics”.

Results. Individuals who grew up in alcoholic families describe “family pain” as a constant experience that accompanies them throughout their lives, due to traumatic childhood experiences in the past. Six motives for applying to the self-help rehabilitation programme “Adult Children of Alcoholics” for people who grew up in alcoholic families and experienced “family pain” were identified. They included: to overcome difficulties in communication, to cope with the death of parents, to find support and approval, to find people with similar experiences, to justify one’s own failures through the illness of a parent, to cope with current negative states connected to childhood experiences. It has been shown that attending rehabilitation programmes can both help a person to cope with the experience of “family pain” and strengthen fixation on the negative experiences of childhood.

Conclusions. The process of experiencing a common family problem by people whose parents were alcoholics can be presented and described as a special systemic psychological construct “family pain”.

Keywords: ACA 12-step rehabilitation programme, “Adult children of alcoholics”, cultural-historical approach, dysfunctional family, experience, “family pain”, guilt

For citation: Lutsenko, A.M., Spivakovskaya, A.S. (2024). “Family pain” in the context of the cultural-historical approach of L.S. Vygotsky. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(4), 177–193. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-45>

Введение

Переживание, согласно культурно-историческому подходу Л.С. Выготского, — внутреннее отношение человека к тому или иному моменту действительности, включающее оценку представлений человека о ситуации, совокупность эмоций по поводу ситуации, а также анализ собственного поведения в ситуации (Выготский, 1983б). С позиции данного подхода, переживание рассматривается как активная внутренняя деятельность человека, направленная на установление соответствия между внешней реальностью и сознанием. А.Г. Асмолов, опираясь на работы Л.С. Выготского, подчеркивает следующие значения термина «переживание»: 1) переживание — любое представленное в сознании человека эмоционально окрашенное явление, воспринимаемое как событие своей жизни; 2) переживание — активная внутренняя деятельность, разворачивающаяся при невозможности

достижения человеком его мотивов и направленная на изменение отношения к реальности (Асмолов, 1990).

В.И. Слободчиков, анализируя феномен «переживание» в контексте культурно-исторического подхода, предложил рассматривать данный феномен как высшую психическую функцию, которая развивается от произвольных форм к внутренней деятельности, то есть он предположил, что в процессе взросления человека переживание перестает быть исключительно рефлексивной эмоциональной реакцией на события внешней среды и приобретает когнитивную и поведенческую составляющие, заключающиеся в интеллектуализации эмоциональных реакций и формировании поведения с опорой на знания о культурных и социальных нормах (Выготский, 1983а; Слободчиков, 2008).

Определение феномена «переживание» с позиции культурно-исторического подхода открывает новые возможности для изучения ряда явлений, описанных в системной семейной психологии, в частности, феномена «семейная боль». Понятие «семейная боль» широко используется как метафора в практической семейной психологии (упоминается в работах системных семейных психологов (В. Сатир, М.С. Палаццоли, М. Боуэна) еще в 1950-е гг.), при этом структура данного феномена не была описана и сам термин не был введен в научную клиническую психологию (Палаццоли и др., 2010; Поттер-Эфрон, 2014; Сатир, 1992). Использование термина «семейная боль» без его четкого определения и описания структуры создавало путаницу среди практиков, так как в него включали очень разные понятия (физические ограничения членов семьи, переживания конфликтов в семье, отрицательные эмоции по поводу семейной ситуации и т.д.), что подчеркивает необходимость введения данного термина в научную психологию.

Понятие «семейной боли» с опорой на культурно-исторический подход может быть определено как особый психологический конструкт, представляющий собой процесс переживания членами дисфункциональной семьи общей семейной проблемы, включающий эмоциональный (совокупность переживаний отрицательных эмоций), когнитивный (совокупность представлений о семейной проблеме) и поведенческий (поведение, направленное на совладание с проблемой) компоненты (Lutsenko, 2020).

Как показали исследования А.С. Спиваковской и ее учеников (Спиваковская, 2009), эффективное изучение психологических законов формирования и функционирования зависимостей и соза-

висимостей в дисфункциональных семьях, негативных привычек и стереотипов поведения возможно в процессе преодоления самим человеком зависимых и созависимых форм собственного поведения. Именно поэтому в данном исследовании изучались лица, самостоятельно обращающиеся за помощью в реабилитационные 12-шаговые программы. Эти люди всю жизнь преодолевают последствия семейного алкоголизма и, в некоторых случаях, помогают родителям преодолеть алкогольную зависимость; они самостоятельно пришли в программу, требующую от них временных и эмоциональных ресурсов, с целью преодоления созависимого поведения. Несмотря на широкую распространенность 12-шаговых программ самопомощи, целенаправленного изучения сообщества «Взрослые дети алкоголиков» (ВДА) не проводилось.

Цель исследования — проанализировать особенности переживания «семейной боли» у лиц, выросших в алкогольной семье и обращающихся за помощью в реабилитационные 12-шаговые программы.

Гипотеза исследования:

1. Лица, выросшие в алкогольных семьях, переживают «семейную боль» не только в процессе проживания с пьющими родителями, но и после сепарации от них и даже после смерти родителей.

2. Посещение реабилитационной 12-шаговой программы «Взрослые дети алкоголиков» может как помогать справляться с переживанием «семейной боли», так и усиливать фиксацию на негативных переживаниях детского опыта и становиться новым видом зависимости.

Методы исследования

Исследование проводилось с марта 2017 по октябрь 2019 г., участники исследования набирались из открытой группы самопомощи «Взрослые дети алкоголиков», организованной на базе Храма св. Космы и Дамиана в Москве. Все участники подписывали информированное добровольное согласие на участие в исследовании и получили развернутую обратную связь от психолога об особенностях их переживания «семейной боли» и способах совладания с ней. Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе, длившемся полтора года, осуществлялось включенное наблюдение за участниками открытой 12-шаговой реабилитационной программы «Взрослые дети алкоголиков». По итогам данного наблюдения было составлено 34 протокола занятий, которые анализировались с использованием метода феноменологического анализа данных. На втором этапе

с участниками осуществлялись индивидуальные очные встречи, на которых проводилось полуструктурированное интервью и полная патопсихологическая диагностика с целью включения условно психически здоровых участников в исследование. Третий этап исследования включал проведение индивидуального психологического консультирования участников исследования в системном семейном подходе, важной частью данного этапа было выявление ресурсных факторов участников исследования, способствующих преодолению их переживания «семейной боли».

С целью изучения особенностей переживания «семейной боли» у лиц, выросших в алкогольной семье и обращающихся за помощью в реабилитационные 12-шаговые программы, были проанализированы открытые встречи реабилитационной 12-шаговой программы «Взрослые дети алкоголиков», посвященные теме мотивации участия в программе. Каждое собрание длилось 1,5 часа, в начале собрания участники выбирали тему встречи путем открытого обсуждения и голосования, участники программы высказывались по желанию. Время высказывания ограничивалось тремя минутами с целью успеть выслушать каждого участника собрания, желающего высказаться. Во время собраний ВДА не принято перебивать других, успокаивать и вступать в диалог и дискуссию, собрания проходят в форме монолога. Во время собрания высказывания участников заносились в протокол, о чем участники были предупреждены заранее. На основании протоколов собраний проводился феноменологический анализ мотивов посещения собраний. Феноменологический анализ данных включал сбор информации (высказывания участников о мотивации посещения собраний ВДА), выделения и преобразования смысловых единиц высказываний участников, группировки смысловых единиц по темам, а также интерпретации полученных тем. После обработки протокола было произведено выделение и синтез общих смысловых категорий на основе высказываний участников исследования.

Выборка

В исследовании приняли участие взрослые условно психически здоровые люди ($N = 52$; 11 мужчин и 41 женщина; $M_{\text{возраст}} = 24,5$ лет, $SD = 4,4$), выросшие в алкогольных семьях и регулярно посещающие реабилитационную 12-шаговую программу «Взрослые дети алкоголиков». Критерии включения в основную группу: возраст участников от 18 до 35 лет; отсутствие диагностированных психических заболеваний на момент обследования и жалоб на психическое состояние;

наличие хотя бы одного родителя, злоупотребляющего алкоголем, имеющего диагноз «Хронический алкоголизм» и проходившего лечение в связи с данным заболеванием в течение жизни; алкоголизация родителей возникла в период, когда участникам исследования было от полугода до пяти лет, участники исследования и их родители имели опыт совместного проживания. В группе выделено две подгруппы: 27 человек на момент проведения исследования проживали с родителями, у 25 человек родители скончались.

Результаты исследования

В ходе исследования было выделено 6 мотивов обращений лиц, выросших в алкогольных семьях и переживающих «семейную боль», в реабилитационную программу самопомощи «Взрослые дети алкоголиков».

1. Трудности выстраивания коммуникации с близкими людьми

Данный мотив обращения лиц, выросших в алкогольных семьях, в реабилитационную программу был одним из самых популярных (38 участников упоминали его как причину прихода в программу). Можно выделить следующие подгруппы данного мотива:

– Трудности общения с родителями. Конфликты с родителями возникали при попытках молодого поколения запретить родителям употреблять алкоголь и повышенном стремлении контролировать их жизнь; часто у лиц, выросших в алкогольной семье, возникала вина за то, что они не могут помочь близким преодолеть зависимость.

«Я терпеть не могу новогодние праздники, они всегда мне напоминают об алкоголизме отца, я вспоминаю, как он лежал дома пьяный, он него плохо пахло, мы с мамой прятались от него у бабушки. Я пришел сюда, чтобы забыть все это, прожить как-то».

– Трудности во взаимоотношениях с детьми. Участники программы «Взрослые дети алкоголиков» наблюдали дисфункциональное поведение родителей и не имели образца для подражания в детстве. Повзрослев, они сталкиваются с отсутствием знаний о том, как быть хорошими родителями для своих детей из-за отсутствия возможности советоваться и брать пример с родителей по вопросам воспитания.

«Моя мать регулярно пила и бросала меня то на бабушку, то на сестру. Я не хочу быть такой же матерью, как она, но я знаю, что я тоже не являюсь хорошей матерью, я срываюсь на детях, кричу на них».

иногда просто так, а потом чувствую себя виноватой. А как быть хорошей мамой, я не знаю, и научить меня некому».

– Трудности в общении с противоположным полом, в том числе страх вступить в отношения с больным алкоголизмом. Участники сообщества «Взрослые дети алкоголиков» часто вступали в отношения с зависимыми пациентами и приходили в реабилитационную программу с целью помочь зависимому партнеру преодолеть заболевание.

«Мой первый парень злоупотреблял алкоголем и наркотиками. Возможно, я выбрала его, потому что в периоды трезвости он был очень похож на моего отца, так же смеялся, шутил, был ласков со мной, у него был похожий юмор, как и у папы. Я понимаю, что меня влечет к мужчинам-алкоголикам, я в программе, так как мне эти отношения надоели, надоело вытаскивать их из выпрезвителей, искать программы реабилитации, спускать деньги на врачей».

– Границы в отношениях, трудности отказа. В алкогольных семьях нередко наблюдается нарушение семейных границ: внешние границы становятся очень жесткими, в то время как внутрисемейные границы оказываются размытыми. Дети, растущие в алкогольной семье, вынуждены брать повышенную ответственность за младших сиблингов и родителей, злоупотребляющих алкоголем. В реабилитационной программе лица, выросшие в алкогольных семьях, учатся формировать гибкие границы в семейных отношениях и пытаются отказываться от чрезмерной ответственности за других людей.

«Я с детства привыкла заботиться о своем младшем брате, так как мама часто и много пила и не могла заботиться о нас. Я привыкла навешивать на себя много обязанностей по дому, в 5 лет я могла приготовить салат, так как готовить было некому. Я считала, что так и должно быть. А сейчас мне трудно отказать кому-то, я выполняю часть обязанностей своих коллег, потому что не могу вовремя сказать им "нет", много раз засиживалась допоздна на работе, потому что взялась за чужую работу».

– Поиск партнера и друзей в сообществе. Участники упоминают, что важной целью посещения сообщества для них является поиск друзей и партнеров, они присутствуют на заседаниях и видят людей с похожими проблемами, которые понимают их и готовы их выслушать. За время проведения лонгитюдного исследования участники сообщества ВДА сформировали три семейные пары.

«В программе я впервые увидела, что я не одна, у меня есть поддержка. После первого занятия ко мне подошла девушка и обняла

меня, мне так легко и тепло стало. Я здесь наконец-то смогла друзей найти, у которых такая же проблема с родителями, которые поймут, не осудят».

2. Переживание утраты

– Переживание утраты близких. 14 участников исследования указали, что переживание реальной или ожидаемой смерти родителей привело их в реабилитационную программу ВДА. Родители участников исследования страдали хроническим алкоголизмом, следовательно, часто сталкивались с хроническими соматическими заболеваниями и умирали в молодом возрасте.

«Моя мама в последнее время начала много пить. Она ворует вещи из дома и покупает алкоголь, каждый день я вижу на кухне пустые бутылки. Я чувствую себя виноватой, что я не могу это остановить. Боюсь, что она скоро умрет и моего брата отправят в детский дом, но я ничего не смогу с этим поделать. Я прихожу на группу и слышу, что у других есть тоже этот страх, страх потери близкого из-за его пьянства».

3. Работа с эмоциональной сферой

Лица, выросшие в алкогольных семьях, обращались в сообщество «Взрослые дети алкоголиков» с целью преодолеть отрицательные эмоции по поводу родительской семьи. 42 участника исследования сказали, что пришли в ВДА с целью научиться распознавать свои эмоции и контролировать их.

– Обучение способности распознавать эмоции.

«Только на группах я поняла, что я имею право говорить о чувствах, у нас в семье это не было принято. Я могу чувствовать и имею право на чувства. Не важно, радость это или отрицательные чувства, я могу говорить о них».

«Я впервые почувствовала эмоциональную близость на малой группе ВДА, когда мы говорили о чувствах. Я не могла себе признаться в том, что я испытываю отрицательные чувства. У нас не поощрялось открытое высказывание чувств в семье, мама долго скрывала, что поведение отца доставляет ей много боли. Впервые мы смогли с ней поговорить о чувствах только недели три назад».

– Переживание чувства вины и стыда.

«Я считала себя дефектной, пыталась исправлять, хотя, может, этого и не стоило делать».

«Я пришла в ВДА с огромным чувством вины и злости по отношению к умершей матери. Вы знаете, когда я прописала все эти чувства и позволила себе сказать все, что я думаю по этому поводу, вдруг пришло прощение».

– Переживание злости.

«Я тоже начала говорить о чувствах, начала проживать свой гнев. Первый шаг, когда начинаешь, очень трудно дается, у меня сильный гнев пошел. Я начала писать его, писала обо всем, что хотелось сказать, и почувствовала, что из меня очень много всего плохого выходит. Я вспомнила, что можно колотить подушку, когда злишься. Я писала и колотила подушку, орала. После этого мне стало немного легче».

– Преодоление страха общения с людьми.

«Я понимаю, что может произойти что угодно, но мне уже не так страшно, потому что я понимаю, что мне есть куда прийти на сегодняшний день».

4. Поиск безопасного пространства

18 участников сообщили, что пришли в реабилитационную программу с целью найти людей с похожим жизненным опытом и иметь возможность открыто говорить о семейных проблемах. Проблема родительского алкоголизма часто табуировалась в расширенной семье и обществе, сообщество ВДА зачастую становилось единственным местом, где можно было честно признаться себе в наличии проблемы и получить информацию о реабилитационных центрах для родителей, обсудить особенности собственного поведения в семье с целью помочь родителю и защитить себя от его агрессии. Важным было то, что окружающие люди имели похожий опыт, с пониманием относились к проблеме участника сообщества, не критиковали и не обесценивали наличие семейной проблемы.

– Знакомство с людьми с похожим опытом.

«Я очень обрадовался, что я не один такой, и значит, все в порядке, я смогу справиться с трудностями».

– Возможность открыто говорить об алкоголизме. За счет того, что алкогольная семья пытается скрыть болезнь родственника от расширенной семьи и внешнего окружения, в семье появляется большое количество тайн, поощряется не открытая коммуникация с использованием «чистых» посланий, а манипулятивное общение либо общение с использованием «зашумленных» посланий, когда на вербальном уровне и языке тела члены семьи передают противоречивую информацию. Общение с использованием «зашумленных»

посланий не позволяет членам семьи делиться чувствами и переживаниями эмоций друг с другом, что нередко приводит к росту семейных конфликтов и агрессии в семье. В программе «Взрослые дети алкоголиков» лица, выросшие в алкогольной семье, учатся открыто говорить о проблеме в семье, что позволяет им начать работу с проблемой алкоголизма.

«Я так привыкла, и даже сейчас мне страшно говорить, что у меня есть семейный секрет. И я, даже говоря на группе, пытаюсь не договорить что-то, хотя уже начинаю говорить об отце».

– Обсуждение методов физической и эмоциональной защиты от агрессивного поведения родителя.

«Мой отец, когда напивается, полностью теряет контроль над собой, может ударить по лицу, однажды начал приставать ко мне, и это на глазах у моей матери. Здесь есть люди, у которых это тоже происходит или происходило ранее, группа научила меня защищаться от отца. Сейчас я поставила защелку на дверь в мою комнату, отец туда не может попасть, моя подруга из сообщества позволяет мне ночевать у нее, когда мой отец напивается, а пьет он запоями».

5. Поиск поддержки и одобрения

– 48 человек сообщили, что приходят в ВДА с целью получения поддержки для работы над проблемой семейного алкоголизма. В сообществе участники могли получить помощь в виде контактов реабилитационных центров для родителей, информации об особенностях эффективного поведения с ними, а также получить эмоциональную поддержку от других участников.

«Участие в 12-ступенчатой реабилитационной программе “Взрослые дети алкоголиков” помогает мне понять, что я не один, моя проблема не уникальна, и я могу преодолеть последствия семейного алкоголизма. Я обычно хожу на открытые и закрытые встречи программы и чувствую себя в безопасности».

6. Сообщество как зависимость

8 человек указывали, что посещение сообщества «Взрослые дети алкоголиков» становится для них такой же необходимостью, как алкоголь для их родителей, то есть посещение групп становится новым видом зависимости. Они приводили примеры, что им необходимо посещение сообщества минимум один раз в неделю, иначе у них ухудшается настроение, они начинают вступать в конфликты с окружающими. Для этой группы людей сообщество становилось

местом, где они могут проявить жалость к себе, бесконечно обвинять родителей в своих текущих неудачах, погружаться в анализ прошлого и чувствовать усиливающуюся жалость к себе.

– Поддержание жалости к себе.

«Я хожу на ВДА. У меня тут такое нежное, плаксивое выздоровление с сожалением о себе».

«Я постоянно живу в чувстве вины и печали, я так устроена, это во мне еще родители заложили. Мне нравится, что есть место, где я могу часами говорить о том, какая я несчастная».

– Возможность обвинения родителей и детства в текущих неудачах.

«Меня не взяли на работу. Я думаю, что это все потому, что я ВДА, я рос в дисфункциональной семье, и теперь не могу полноценно работать».

«Я пришел снова сюда, чтобы выговориться. Я получил передачу вчера, я думаю, что я не могу подготовиться к экзаменам, так как моя мама пьет спиртное и не может научить меня ответственности за себя. Она никогда не выполняла своих обещаний, забывала, если что-то собиралась сделать, напивалась в хлам, почему я теперь должен что-то делать хорошо?»

– Потребность идти в сообщество и выговариваться.

«В ВДА созависимые отношения с родителями и мужчинами у меня заменились на потребность идти сюда. Иногда я чувствую, что не делаю какие-то важные вещи в своей жизни, не общаюсь с близкими, так как мне нужно минимум два раза в неделю быть здесь, вырабатывается какая-то новая зависимость от группы, от спонсора, их обязательно нужно видеть, высказываться».

«Я убеждена, что 12-шаговые программы — это такая же зависимость, в которую мы все вляпываемся, как и наши родители, только это зависимость не от водки, а от людей, с которыми нужно без конца обсуждать свои проблемы. В определенный момент без этого уже не можешь жить, это становится необходимостью».

Обсуждение результатов

Анализ мотивации обращений участников исследования в программу «Взрослые дети алкоголиков» показывает, что эти взрослые, лица с неплохими показателями социальной и трудовой адаптации, в значительной степени загружены переживаниями в связи с родительской семьей, ищут помощи в переработке этих переживаний и установлении оптимальных межпоколенных границ, их пережи-

вание «семейной боли» не исчезает после сепарации от родителей, и даже после смерти родителей многие участники продолжают преодолевать последствия взросления в дисфункциональной семье (испытывают трудности в общении, огромный спектр отрицательных эмоций по поводу родительской семьи), о чем они сообщают во время участия в групповых собраниях. Переживание «семейной боли» начинает формироваться в раннем детстве в процессе взаимодействия с пьющими родителями, а затем становится активной внутренней деятельностью, мешающей человеку вступать в здоровые отношения, испытывать радость, «семейная боль» интериоризируется и влияет на человека уже не только в присутствии родителя, но и даже после его смерти, что соотносится с концепцией Л.С. Выготского об интериоризации психических функций и подтверждает возможность рассмотрения феномена переживания как высшей психической функции (ВПФ) (Выготский, 1983а). Анализ высказываний участников исследования в ходе собраний «Взрослые дети алкоголиков» свидетельствует о том, что «семейная боль» у лиц, выросших в алкогольных семьях, носит пролонгированный характер и не прекращается с уходом из жизни пьющего родителя (Тучина и др., 2019).

В ходе лонгитюдного исследования было показано, что посещение реабилитационной 12-шаговой программы «Взрослые дети алкоголиков» может как помогать справляться с переживанием «семейной боли», так и усиливать фиксацию на негативных переживаниях детского опыта и становиться новым видом зависимости. Согласно системному семейному подходу, семья — динамичная, постоянно изменяющаяся система, которая состоит из комплекса взаимосвязанных элементов (членов семьи и их взаимодействий) и одновременно подчиняется закону гомеостаза и развития (Болотова, 2016; Byung-Hall, Renos, 2018). Согласно закону развития семья будет стремиться к изменениям, а согласно закону гомеостаза — к фиксации на текущем моменте, даже если это будет мешать членам семьи реализовывать их потребности (Васягина, Мазарчук, 2018). Именно тенденция к гомеостазу будет мешать членам дисфункциональной семьи справляться с переживанием «семейной боли» и усиливать фиксацию на негативных переживаниях (Войтиц, 2015; Москаленко, 2009; Смит, 1991; Холмогорова и др., 2016).

Как сообщают многие участники лонгитюдного исследования, преодоление «семейной боли», включающее преодоление коммуникативных трудностей в семье и обучение контролю своих эмоций, становится возможным благодаря активному самонаблюдению

за собственными эмоциями в ходе участия в реабилитационной 12-шаговой программе и индивидуальной психотерапии. «Самонаблюдение — наблюдение, объектом которого являются психические состояния и действия самого же наблюдающего субъекта» (Спиваковская, 2009, с. 33). Согласно культурно-историческому подходу Л.С. Выготского самонаблюдение формируется в ходе психического развития ребенка и проходит путь от несмыслового и бессловесного к предметному и смысловому, становится регулируемым. В ходе участия в реабилитационных программах лица, выросшие в алкогольных семьях, обучаются навыкам самонаблюдения, что позволяет им лучше регулировать свои эмоции и поведение.

Выводы

1. Процесс переживания общей семейной проблемы лицами, выросшими в алкогольных семьях, может быть представлен и описан как особый системный психологический конструктор «семейная боль».
2. Лица, выросшие в алкогольных семьях, описывают «семейную боль» как постоянное переживание, сопровождающее их всю жизнь, за счет травмирующего детского опыта в прошлом.
3. Посещение реабилитационных программ может помочь справиться с переживанием «семейной боли», так и усилить фиксацию на негативных переживаниях детского опыта.
4. Сообщество «Взрослые дети алкоголиков» помогает участникам исследования научиться распознавать свои эмоции и прорабатывать их, анализировать свои актуальные отношения с родителями, партнерами и детьми и преодолевать трудности общения с близкими, переживать утрату близких людей, находить помощь в виде контактов реабилитационных центров для родителей, эмоциональную поддержку и новых друзей и партнеров. Но одновременно с этим сообщество «Взрослые дети алкоголиков» может само стать новым видом зависимости для лиц, выросших в алкогольных семьях, если участники сообщества приходят на группу с целью поощрения жалости к себе и бесконечного обвинения поведения родителей в прошлом в своих актуальных проблемах.

Практическое применение

В ходе лонгитюдного наблюдения за участниками реабилитационной программы «Взрослые дети алкоголиков» было показано, что они испытывают переживание «семейной боли», формирующееся

в раннем детстве и сопровождающее их всю жизнь, так как данное переживание интериоризируется и становится неотъемлемой частью жизни даже при отсутствии реального взаимодействия с родителем. Однако для преодоления данного переживания можно использовать активное самонаблюдение за собственной созависимостью от родителей, что становится возможно в процессе участия лиц, выросших в алкогольных семьях, в реабилитационных групповых программах и индивидуальной психотерапии. Результаты данного исследования могут применяться при построении клинических рекомендаций по работе с лицами, выросшими в алкогольных семьях, а также при планировании проведения с ними группового и индивидуального психологического консультирования.

Список литературы

- Асмолов, А.Г. (1990). Психология личности. Москва: Изд-во «Смысл».
- Болотова, Н.П. (2016). Предпосылки и перспективы в работе с семьей в системном подходе: системная семейная психотерапия. Москва: Изд-во МПГУ.
- Васягина, Н.Н., Мазарчук, Е.О. (2018). Становление понятия «семья» в отечественной и зарубежной науке. В: Сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции: Психологические проблемы современной семьи. Под ред. О.А. Карабановой, Н.Н. Васягиной. (С. 46–48). Екатеринбург: Изд-во УрГПУ.
- Войтиц, Дж.Дж. (2015). Взрослые дети алкоголиков. Полный справочник ВДА. Москва: Изд-во Независимой фирмы «Класс».
- Выготский, Л.С. (1983а). Дефектология и учение о развитии и воспитании ненормального ребенка. Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 5. Основы дефектологии. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Выготский, Л.С. (1983б). Учение об эмоциях. Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 6. Научное наследство. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Москаленко, В.Д. (2009). Зависимость: семейная болезнь. Москва: Изд-во «ПЕРСЭ».
- Палаццоли, М.С., Босколо, Л., Чеккин, Д., Прата, Д. (2010). Парадокс и контрпарадокс. Новая модель терапии семьи, вовлеченной в шизофреническое взаимодействие. Москва: Изд-во «Когито-Центр».
- Поттер-Эфрон, Р.Т. (2014). Стыд, вина и алкоголизм: клиническая практика. Москва: Изд-во «ИОИ».
- Сатир, В. (1992). Психотерапия семьи. Москва: Изд-во Института общегуманитарных исследований.
- Слободчиков, И.М. (2008). Переживание одиночества с позиций культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. *Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование»*, (3), 32–42.
- Смит, Э.У. (1991). Внуки алкоголиков. Проблемы взаимозависимости в семье. Москва: Изд-во «Просвещение».

Спиваковская, А.С. (2009). *Фрагменты бeатотерапии*. Москва: Изд-во «Беато-пресс».

Тучина, О.Д., Шустов, Д.И., Агибалова, Т.В., Шустова, С.А. (2019). Нарушения проспективной способности как возможный патогенетический механизм алкогольной зависимости. *Консультативная психология и психотерапия*, 27(1), 79–101.

Холмогорова, А.Б., Воликова, С.В., Сорокова, М.Г. (2016). Стандартизация опросника «Семейные эмоциональные коммуникации». *Консультативная психология и психотерапия*, 24(4), 97–125. <https://doi.org/10.17759/cpp.2016240405>

Byng-Hall, J., Renos, K. (2018). Papadopoulos. *Multiple Voices Narrative in Systemic Family Psychotherapy*. New York: Routledge Publ.

Lutsenko, A.M. (2020). Coping Strategies and Personality Profile Characteristics of People Whose Parents Were Alcohol Addicts. *Behavioral Science*, 32(10), 212–221. <https://doi.org/10.3390/bs10010032>

References

Asmolv, A.G. (1990). *Psychology of Personality*. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)

Bolotova, N.P. (2016). Prerequisites and prospects for working with families in a systemic approach: systemic family psychotherapy. Moscow: MPSU Publ. (In Russ.)

Byng-Hall, J., Renos, K. (2018). Papadopoulos. *Multiple Voices Narrative in Systemic Family Psychotherapy*. New York: Routledge Publ.

Kholmogorova, A.B., Volikova, S.V., Sorokova, M.G. (2016). Standardization of the "Family Emotional Communications" Questionnaire. *Konsul'tativnaya Psikhologiya i Psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 24(4), 97–125. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2016240405>

Lutsenko, A.M. (2020). Coping Strategies and Personality Profile Characteristics of People Whose Parents Were Alcohol Addicts. *Behavioral Science*, 32(10), 212–221. <https://doi.org/10.3390/bs10010032>

Moskalenko, V.D. (2009). *Addiction: a family disease*. Moscow: PERSE Publ. (In Russ.)

Palatstoli, M.S., Boskolo, L., Chekin, D., Prata, D. (2010). Paradox and counter-paradox. A new model of therapy for families involved in schizophrenic interactions. Moscow: Kogito-Tsentr Publ. (In Russ.)

Potter-Efron, R.T. (2014). *Shame, guilt and alcoholism: clinical practice*. Moscow: IOI Publ. (In Russ.)

Satir, V. (1992). *Family psychotherapy*. Moscow: Institute of General Humanitarian Research Publ. (In Russ.)

Slobodchikov, I.M. (2008). The Experience of Loneliness from the Standpoint of L.S. Vygotsky's Cultural and Historical Psychology. *Vestnik RGGU. Seriya «Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie» = RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, (3), 32–42. (In Russ.)

Smit, E.U. (1991). *Grandchildren of alcoholics. Problems of interdependence in the family*. Moscow: Enlightenment Publ. (In Russ.)

Spivakovskaya, A.S. (2009). *Fragments of beatotherapy*. Moscow: Beato-press Publ. (In Russ.)

Tuchina, O.D., Shustov, D.I., Agibalova, T.V., Shustova, S.A. (2019). Impaired Prospective Ability as a Possible Pathogenetic Mechanism of Alcohol Dependence. *Konsul'tativnaya Psikhologiya i Psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 27(1), 79–101. (In Russ.)

Vasyagina, N.N., Mazarchuk, E.O. (2018). The formation of the concept of “family” in domestic and foreign science. Psychological problems of the modern family: collection of materials from the VIII International Scientific and Practical Conference. In: O.A. Karabanova, N.N. Vasyagina, (eds.). Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University Publ. (In Russ.)

Voitits, J.J. (2015). Adult children of alcoholics. A complete reference book for the ACA. Moscow: Independent company “Class”. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1983a). Defectology and the doctrine of the development and upbringing of an abnormal child. Collected works: in 6 vol. Vol. 5. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1983b). Teaching about emotions. Collected works: in 6 vol. Vol. 6. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Анна Михайловна Луценко, кандидат психологических наук, преподаватель кафедры психотерапии качества жизни факультета психотерапии и психологического консультирования Московского института психоанализа, Москва, Российская Федерация, lutsenko.anna@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7950-0117>

Алла Семеновна Спиваковская, доктор психологических наук, профессор кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, декан факультета психотерапии и психологического консультирования Московского института психоанализа, Москва, Российская Федерация, beatum@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8821-7858>

ABOUT THE AUTHORS

Anna M. Lutsenko, Cand. Sci. (Psychology), Lecturer at the Department of Psychotherapy and Psychological Counselling, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russian Federation, lutsenko.anna@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7950-0117>

Alla S. Spivakovskaya, Dr. Sci. (Psychology), Professor at the Department of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Dean of the Faculty of Psychotherapy and Psychological Counselling, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russian Federation, beatum@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8821-7858>

Поступила: 17.02.2024; получена после доработки: 05.03.2024; принята в печать: 30.05.2024.

Received: 17.02.2024; revised: 05.03.2024; accepted: 30.05.2024.

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / EMPIRICAL STUDIES

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/LPJ-24-46>

УДК/UDC 159.9, 159.9.07

«К вопросу о психологии творчества актера» Л.С. Выготского: о соотношении своеобразия личностных характеристик и профессиональной деятельности

В.С. Собкин, Т.А. Лыкова ✉

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ feo.tatiana@gmail.com

Резюме

Актуальность. Современные исследования по психологии актера весьма малочисленны и в основном базируются на изучении отдельных черт личности актеров. В статье обсуждается предложенный Л.С. Выготским подход к психологии актера, также представлены результаты комплексного исследования личностных особенностей студентов-актеров, при интерпретации которых было учтено своеобразие профессиональной деятельности и современной социокультурной ситуации.

Цель. Комплексный анализ личностных особенностей актеров на раннем этапе освоения профессиональной деятельности.

Выборка. В исследовании приняли участие студенты 2-го и 3-го курсов актерского факультета Института современного искусства (г. Москва), всего 76 человек (39 девушек, 37 юношей), средний возраст — 20,2 года.

Методы. Личностный опросник Р.Б. Кеттелла 16 РФ, личностный опросник Г. Айзенка ЕР1 в адаптации А.Г. Шмелева, короткий портретный опросник Большой пятерки «Б5-10» (авторы М.С. Егорова и О.В. Паршикова), короткий опросник Темной триады (в адаптации М.С. Егоровой, М.А. Ситниковой, О.В. Паршиковой), опросник эмпатии А.А. Меграбяна, интегральный показатель «экспертная оценка способностей».

Результаты. В результате факторного анализа показателей респондентов по всем использованным методикам были выделены следующие 10 факторов, описывающих 69,9% общей суммарной дисперсии: «эмоциональная возбудимость, пластичность», «чувствительность к нравственным ограниче-

ниям», «сопереживание», «открытость опыту, проба себя», «публичность», «откровенность, искренность», «эмоциональное присоединение к группе», «проницательность», «индивидуализм», «свободомыслие». Выявленные факторы интерпретированы как специфические личностные образования, участвующие в реализации актерской деятельности.

Выводы. Обнаруженные в исследовании комплексы личностных характеристик рассмотрены с позиции содержания и организации процесса обучения актеров. Они могут выступить в качестве своеобразной альтернативы традиционному подходу, направленному на развитие у актеров отдельных психических функций. Рассмотрение специфических психологических векторов личностного развития студентов-актеров в качестве основы для предлагаемых в обучении этюдов и упражнений смещает акцент обучения на образ характера как смысловую единицу психотехнического тренинга.

Ключевые слова: актерская одаренность, Большая пятерка, личностные особенности, опросник Кеттелла 16 PF, оценка способностей, психология актера, студенты-актеры, Темная триада, факторный анализ, эмпатия

Для цитирования: Собкин, В.С. Лыкова, Т.А. (2024). «К вопросу о психологии творчества актера» Л.С. Выготского: о соотношении своеобразия личностных характеристик и профессиональной деятельности. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(4), 194–222. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-46>

“On the Question of the Psychology of the Actor’s Creativity” by L.S. Vygotsky: the Correlation of the Originality of Personal Characteristics and Professional Activity

Vladimir S. Sobkin, Tatyana A. Lykova ✉

Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ feo.tatiana@gmail.com

Abstract

Background. There are very few modern studies on the psychology of the actor and they are mainly based on the study of individual personality traits of actors. The current article discusses L.S. Vygotsky’s approach to the psychology of the actor and presents the results of a comprehensive study of the personal characteristics of

student actors. Peculiarities of professional activity and the modern socio-cultural situation was taken into account in the interpretation.

Objectives. The research is a complex analysis of personal characteristics of actors during the early stage of mastering their professional activity.

Study Participants. The study involved second and third year students of the acting faculty of the Institute of Contemporary Art (Moscow); a total of 76 people (39 girls, 37 boys), with an average age of 20.2 years

Methods. R.B. Cattell 16 PF personality questionnaire, Eysenck EPI personality questionnaire adapted by A.G. Shmelev, short Big Five portrait questionnaire “B5-10” (authors M.S. Egorova and O.V. Parshikova), short Dark Triad questionnaire (adapted by M.S. Egorova, M.A. Sitnikova, O.V. Parshikova), A.A. Megrabyan empathy questionnaire, and the integral indicator “expert assessment of abilities” were used in the study.

Results. As a result of a factor analysis of the respondents’ indicators for all the methods used, the following 10 factors describing 69.9% of the total cumulative dispersion were identified: F1 “emotional excitability, plasticity”, F2 “sensitivity to moral constraints”, F3 “empathy”, F4 “openness to experience, trying oneself out”, F5 “publicity”, F6 “frankness, sincerity”, F7 “emotional joining the group”, F8 “insightfulness”, F9 “individualism”, F10 “free-thinking”. The identified factors are interpreted as specific personal formations involved in the realisation of acting.

Conclusions. The personal characteristics discovered in the study are considered from the point of view of the content and organisation of the actors’ training process. They can act as an alternative to the traditional approach aimed at the development of actors’ individual mental functions. Consideration of specific psychological vectors of personal development of student-actors as a basis for the proposed in training etudes and exercises shifts the focus of training on the image of character as a semantic unit of psychotechnical training.

Keywords: acting giftedness, Big Five, personality traits, Cattell 16 PF questionnaire, ability assessment, actor psychology, acting students, Dark Triad, factor analysis, empathy

For citation: Sobkin, V.S. Lykova, T.A. (2024). “On the question of the psychology of the actor’s creativity” by L.S. Vygotsky: the correlation of the originality of personal characteristics and professional activity. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(4), 194–222. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-46>

Введение

Одной из самых первых в отечественной науке и вместе с тем весьма современных работ по психологии актерской деятельности

является небольшая статья Л.С. Выготского «К вопросу о психологии творчества актера». Эта работа, написанная в 1932 г. (Лифанова, 1996), была впервые опубликована в вышедшей в 1936 г. книге П.М. Якобсона «Психология сценических чувств актера» в качестве приложения¹. Статья является продолжением наблюдений и размышлений Л.С. Выготского о психологии актера, которые нашли свое отражение, в том числе, в его раннем «Этюде о Гамлете» и театральных рецензиях (Собкин, 2015).

В отличие от более известной «Психологии искусства», где автор преимущественно рассматривает вопросы искусства и эстетической реакции читателя (зрителя), статья о психологии актера представляет собой попытку предложить новый подход к исследованию и пониманию личности творца (актера). В ней Л.С. Выготский обсуждает два имеющихся подхода к психологии актера: театральный — в рамках которого личность актера рассматривается, в первую очередь, через призму определенной театральной системы, и психотехнический, где исследования актерского творчества включены в общий круг работ по «психологии профессий». Критикуя оба указанных направления за «радикальный эмпиризм», которому они подвержены, Л.С. Выготский пишет о новом подходе к психологии актера: «Новый подход к психологии актерского творчества характеризуется прежде всего попыткой... постигнуть психологию актера во всем качественном своеобразии ее природы, но в свете более общих психологических закономерностей. <...> Если прежде свидетельство того или иного актера, той или иной эпохи всегда рассматривалось с точки зрения вечной неизменной природы театра, то сейчас исследователи подходят к данному факту прежде всего как к историческому факту, который совершается и который должен быть понят раньше всего во всей сложности его исторической обусловленности» (Выготский, 1984, с. 321).

Подобный подход предполагает рассмотрение «психологии актера», в первую очередь, в контексте актуальной социокультурной ситуации, которая включает не только специфику театральной системы, эстетическим нормам которой следует актер, но и характеристики социальных, экономических, политических процессов в обществе. При этом необходимо также учитывать востребованность тех или иных форм и направлений искусства, особенности социальной

¹ Затем вошла в т. 6 Полного собрания сочинений Л.С. Выготского с комментариями М.Г. Ярошевского.

реализации профессиональной деятельности и др. Таким образом сам по себе психодиагностический подход к изучению личности актера предполагает выход за рамки традиционного анализа результатов использования конкретных психологических методик для того, чтобы продвинуться в понимании психологии актера «во всем качественном своеобразии ее природы».

Сегодня область «психология актера», как и в начале XX в., уместно назвать малоизученной. Так, поиск в базе данных elibrary.ru по ключевым словам «психология актера» выявил весьма немного исследований — за двадцатилетний период (2004–2024) найдено всего 42 работы (статьи и монографии). Большинство из них выполнены в русле «психотехнического» подхода — авторы исследуют особенности Я-концепции актеров (Борисов, 2004; Попова, 2004), профессионально-важные качества (Шаймуратова, 2011), развитие коммуникативной культуры (Жук, 2011), эффективность профессиональной деятельности (Рубцова, Сергиенко, 2019), особенности личности (Лыкова, 2017; Собкин, Лыкова 2014а; 2014б; 2015а; 2015б; 2015в; 2017; 2018а; 2018б; 2019; Собкин и др., 2023; Собкин, Феофанова, 2012; Sobkin, Lykova, 2015), совладание со стрессом (Лыкова, Петракова, 2023), специфику обучения актеров (Собкин и др., 2022) и непосредственно актерские способности с точки зрения психологии (Гройсман, 2003; Рождественская, 2005). Отметим здесь также исследование *высших психических функций* у актеров в виртуальной реальности (Машков и др., 2023). В целом перечисленные работы, к которым относятся и некоторые наши исследования, позволяют выявить специфические личностные особенности актера (Собкин, 1984). Их результаты могут быть полезны в практической работе педагогов и режиссеров. Однако, как правило, достаточно трудно интерпретировать полученные результаты «во всей сложности их исторической обусловленности» — что предполагает учет актуальной культурной, исторической, социальной ситуаций именно в приложении к изменениям в театральном искусстве и существующим системам профессиональной подготовки актера.

Добавим, что поиск в зарубежной базе данных ResearchGate по ключевым словам «actor's psychology» выявил весьма большой массив работ различных направлений (искусствоведение, образование, культурология, социологии, психология), среди которых особое место занимают труды авторов, рассматривающих подход Л.С. Выготского к театральному искусству в русле исследований как по истории психологии (Nascimento Marques, Moschkovich, 2023; Reinecke, 2023;

Pelfrey et al., 2023; Zittoun, Stenner, 2021), так и актерского искусства перевоплощения (Tonezzi, 2023; Nascimento Marques, 2022; Ribeiro, Zanella, 2023).

Центральной темой настоящей статьи выступает рассмотрение личностных особенностей актера на раннем этапе освоения профессиональной деятельности. В этой связи мы предприняли попытку обследования студентов-актеров относительно широкого спектра личностных характеристик, которые отмечаются как практиками театра, так и исследователями-психологами: эмоциональная пластичность, общительность, способность к сопереживанию, эмпатия, воображение, стремление к лидерству, нарциссизм и др. С этой целью была сформирована батарея психодиагностических методик.

Методики исследования

Для изучения особенностей личности будущих актеров применялись следующие пять методик:

1. Личностный опросник Р.Б. Кеттелла 16 PF. Дает представление о широком профиле характеристик (эмоциональных, коммуникативных, регулятивных, интеллектуальных и др.) (Капустина, 2006). Он неоднократно применялся для изучения актерской выборки в работах А.Л. Гройсмана, Н.В. Рождественской, а также в наших предыдущих исследованиях, так как является удобным инструментом для проведения не только комплексных, но и лонгитюдных исследований (Гройсман, 2003; Рождественская, 2005; Собкин, 1984; Собкин и др., 2021).

2. Личностный опросник Айзенка ЕРІ в адаптации А.Г. Шмелева включает шкалы «экстраверсия — интроверсия», «нейротизм», «шкала лжи». Он использовался в наших работах и описывает основные показатели темперамента, на основе сочетания которых можно выделить 4 традиционных типа: холерик, сангвиник, флегматик, меланхолик (Собкин и др., 2021).

3. Короткий портретный опросник Большой пятерки «Б5-10» (Егорова, Паршикова, 2016) описывает пять общих личностных факторов: нейротизм, экстраверсия, доброжелательность, сознательность и открытость опыту. Данная методика ранее не использовалась на российской актерской выборке, но на основе зарубежных исследований с применением англоязычных методик пятифакторной модели личности можно сделать выводы о повышенной экстраверсии, открытости опыту и доброжелательности актеров по сравнению с представителями других профессий. Зарубежные данные о нейротизме у актеров

варьируют, в том числе интерпретируются в связи с феноменом страха сцены (Nettle, 2006; Dumas et al., 2020; Goodman, Kaufman, 2014).

4. Короткий опросник Темной триады (Егорова и др., 2015) объединяет три психологические черты — макиавеллизм, нарциссизм и психопатию. Согласно зарубежным данным о нарциссизме, студенты-актеры проявляют тенденцию к нарциссическому возвышению себя, но не проявляют нарциссической тенденции к принижению других (Leckelt et al., 2017). На основании этого делается вывод о том, что у актеров способности к адекватной оценке других развиты гораздо лучше (Dufner et al., 2014).

5. Опросник эмпатии А.А. Меграбяна в адаптации Э.Ф. Зеера и О.Н. Шахматовой включает две шкалы: а) шкалу «эмпатической тенденции», которая характеризует эмоциональный отклик человека на состояния других людей; б) шкалу «тенденции присоединения», описывающую субъективную важность связей с другими людьми, общения и стремление к поддержанию отношений. Включение данной методики важно, поскольку эмпатия отмечается практиками театра (актерами, режиссерами) как одна из ключевых особенностей личности актера (Котова и др., 2007).

В целом предложенная батарея методик опирается на опыт исследований личности актера в отечественных и зарубежных работах.

Помимо перечисленных пяти методик в исследовании использованы также данные об уровне развития профессиональных способностей у студентов-актеров. С этой целью четверем педагогам, работающим на исследуемых курсах, было предложено оценить способности студентов к актерской деятельности по шкале от 1 до 10 (где 1 — «мало способен», 10 — «очень способен»). Далее оценки педагогов были преобразованы в усредненный интегральный показатель «экспертная оценка способностей».

Выборка

В исследовании приняли участие студенты 2-го и 3-го курсов актерского факультета Института современного искусства (г. Москва), всего 76 человек (39 девушек, 37 юношей), средний возраст — 20,2 года.

Цели и задачи

При проведении исследования мы попытались решить следующие три задачи:

1. Выяснить, насколько могут быть взаимосвязаны разнообразные характеристики, фиксирующие эмоциональные, интеллектуальные, коммуникативные, регулятивные и другие качества личности. На наш взгляд, подобные связи личностных характеристик могут быть рассмотрены как структурные особенности, определяющие своеобразие личности актера как субъекта сценической деятельности. Это предполагает, в соответствии со взглядами Л.С. Выготского, интерпретацию выявленных взаимосвязей с точки зрения разных типов актерского перевоплощения.

2. Уточнить содержание личностных тенденций, характерных для осуществления профессиональной деятельности актера, на материале анализа корреляционных связей.

3. Охарактеризовать различные грани особенностей личности актера за счет использования комплексного подхода. В этой связи отобранные методики могут выявить те разнообразные личностные ресурсы, которые используются в ходе реализации профессиональной актерской деятельности.

Обработка данных

Для решения поставленных задач полученные данные и показатель «экспертная оценка способностей» были обработаны с помощью факторного анализа по методу главных компонент. Для этого была сформирована исходная матрица данных, включающая показатели студентов по всем использованным нами методикам. Столбцы матрицы определяли шкалы методик (всего 30 столбцов), а строки — индивидуальные показатели респондентов по шкалам (всего 76 строк). Ячейка матрицы (пересечение столбца и строки) фиксировала значение по соответствующей шкале для конкретного студента. Матрица была факторизована с использованием метода главных компонент с вращением Varimax Кайзера. Расчеты проводились с помощью программного обеспечения SPSS 23.0.

Результаты исследования

В результате факторного анализа было выделено 10 факторов, которые описывают 69,9% общей суммарной дисперсии. Выбор данного числа факторов обусловлен максимально высоким процентом объясняемой дисперсии. В Таблице представлена структура всех выделенных факторов.

Таблица**Структура выделенных факторов по шкалам использованных личностных опросников**

Факторы	Факторные нагрузки	Факторы	Факторные нагрузки
F1 11,5%	Q4	0,8	
	L	0,8	Доброжелательность 0,8
	O	0,7	F6 6,4% Шкала лжи (EPI) 0,7
	C	-0,7	Оценка способностей -0,5
	Q3	-0,7	
F2 8,1%	Психопатия	0,8	F7 5,9% Экстраверсия (EPI) 0,7
	Макиавеллизм	0,7	Тенденция присоединения 0,7
	Нарциссизм	0,5	M -0,6
F3 7,7%	Нейротизм (EPI)	0,9	
	Невротиизм (B5)	0,8	F8 5,8% N 0,7
	Эмпатич. тенденция	0,7	F -0,7
F4 7,6%	Открытость опыту	0,8	
	Сознательность	0,8	F9 4,9% G 0,8
	Экстраверсия	0,6	Q2 -0,6
F5 7,1%	H	0,8	
	E	0,6	F10 4,8% Q1 0,8
	A	0,6	

Примечание: 1) в таблице указан процент объясняемой фактором дисперсии и весовые нагрузки по шкалам; 2) обозначение шкал опросника Кеттелла (положительные полюса²): А — «общительность», В — «высокий интеллект», С — «эмоциональная стабильность», Е — «доминантность», F — «экспрессивность», G — «высокая нормативность поведения», Н — «смелость», I — «чувствительность», L — «подозрительность», M — «мечтательность», N — «дипломатичность», O — «тревожность», Q1 — «радикализм», Q2 — «нонконформизм», Q3 — «высокий самоконтроль», Q4 — «напряженность»

² Шкалы опросника Кеттелла 16 PF являются биполярными, в таблице приведены названия только положительных полюсов.

Table**The structure of the identified factors according to the scales of the personality questionnaires used.**

Factors	Factor loadings	Factors	Factor loadings
F1 11.5%	Q4	0.8	
	L	0.8	Agreeableness 0.8
	O	0.7	F6 6.4% Lie Scale (EPI) 0.7
	C	-0.7	Ability score -0.5
	Q3	-0.7	
F2 8.1%	Psychopathy	0.8	Extraversion (EPI) 0.7
	Machiavellianism	0.7	F7 5.9% Joining trend 0.7
	Narcissism	0.5	M -0.6
F3 7.7%	Neuroticism (EPI)	0.9	
	Neuroticism (B5)	0.8	F8 5.8% N 0.7
	Empathic trend	0.7	F -0.7
F4 7.6%	Openness to experience	0.8	
	Consciousness	0.8	F9 4.9% G 0.8
	Extraversion	0.6	Q2 -0.6
F5 7.1%	H	0.8	
	E	0.6	F10 4.8% Q1 0.8
	A	0.6	

Note: 1) the table shows the percentage of variance explained by the factor and the weight loadings on the scales; 2) designation of the scales of the Cattell questionnaire (positive poles³): A — “sociability”, B — “high intelligence”, C — “emotional stability”, E — “dominance”, F — “expressiveness”, G — “high normative behaviour”, H — “courage”, I — “sensitivity”, L — “suspiciousness”, M — “dreamy”, N — “diplomacy”, O — “anxiety”, Q1 — “radicalism”, Q2 — “nonconformism”, Q3 — “high self-control”, Q4 — “tension”

Как видно из Таблицы, все выделенные факторы можно условно разделить на две группы. К первой отнесены условно обозначенные нами «гомогенные» факторы, в структуре которых объединились шкалы какой-либо одной методики. Это факторы F1, F2, F4, F5, F8, F9, F10. Подобное объединение шкал из одного опросника говорит о том, что выявленные с помощью факторного анализа взаимосвязи описывают определенные уникальные конструкторы, характерные для

³ The scales of the Cattell 16 PF questionnaire are bipolar; the table shows the names of the positive poles only.

личности актера. Ко второй группе отнесены три фактора, обозначенные нами как «гетерогенные», где проявились связи между шкалами различных методик (факторы F3, F6, F7). Но заметим, что полученные результаты не подтверждают наши предположения о возможной проверке с помощью подобных взаимосвязей содержательной валидности используемых в разных методиках шкал со схожим названием. Напротив! Шкалы эмпатии опросника Меграбяна оказались совершенно не связаны со шкалой I (чувствительность) опросника Кеттелла, которая по своему описанию характеризует способность к эмоциональному сопереживанию («проективная эмоциональная чувствительность»). Не коррелируют и шкалы L («подозрительность») или N («дипломатичность») со шкалой «макиавеллизм» методики Темной триады.

Таким образом, полученные результаты требуют специального обсуждения.

Обсуждение результатов

Рассмотрим вначале «гомогенные» факторы, в которых объединены шкалы опросника Кеттелла (F1, F5, F8, F9, F10), опросника шкал Большой пятерки (B5–10) и Темной триады. Затем обсудим содержательную специфику «гетерогенных» факторов, куда вошли шкалы разных методик.

Фактор F1 «эмоциональная возбудимость, пластичность». Как видно из Таблицы, данный фактор является биполярным. На его положительном полюсе объединились шкалы опросника Кеттелла Q4 (напряженность), L (подозрительность) и O (тревожность), а на отрицательном — С (эмоциональная устойчивость) и Q3 (самоконтроль). По своей структуре данный фактор практически полностью совпадает со вторичным фактором, выделенным в опроснике Кеттелла, который фиксирует наличие *тревожности* в целом, как личностной, так и ситуационной. При этом высокие значения данного вторичного фактора свидетельствуют о выраженном недовольстве собой, трудностях в достижении желаемого, а низкие — определяют удовлетворенность имеющимся (Cattell et al., 1970; Капустина, 2006).

Заметим, что этот фактор также был выделен и в наших предыдущих исследованиях студентов-актеров (Собкин и др., 2018; 2021; 2023; Sobkin et al., 2016). Подобная «устойчивость» взаимосвязи данных шкал на разных выборках актеров свидетельствует об особой его значимости для профессиональной актерской деятельности. В этой связи охарактеризуем по меньшей мере три содержательных момента.

Во-первых, если обратиться к отрицательному полюсу фактора, то сочетание низких значений «эмоциональной устойчивости» (шкала С) и низкого «самоконтроля» (шкала Q3) свидетельствует об *эмоциональной возбудимости*, пластичности. Содержательное же описание шкал, характеризующих положительный полюс фактора (шкалы Q4, L, O), свидетельствует как о недовольстве собой, так и о раздражительности, несдержанности реакций по отношению к «другому». В целом можно сделать вывод о том, что данный фактор фиксирует особый тип эмоционального поведения личности *в ситуации конфликтного взаимодействия*: либо это открытое эмоционально несдерживаемое личностное проявление, либо, напротив, уверенное владение собой.

Во-вторых, учитывая, что эмоциональная *чувствительность к драматургическому конфликту*, его «эмоциональному разрешению» является важным предметом актерской деятельности — поведение в *предлагаемых обстоятельствах*, — можно сделать вывод о том, что именно подобный личностный комплекс характеристик, фиксируемых фактором F1, и соответствует этой фундаментальной особенности субъекта актерской деятельности.

И, наконец, в-третьих, если обратиться к «парадоксу об актере» Дидро, то можно интерпретировать данный фактор как дифференцирующий два типа актера: *заражающий* своим эмоциональным состоянием зрителя и *владеющий* своим эмоциональным состоянием на сцене.

Фактор F5 «публичность». Данный фактор объединил шкалы опросника Кеттелла Н (смелость), Е (доминантность), А (общительность), которые входят к группу коммуникативных свойств личности и фиксируют стремление и готовность к общению, отсутствие напряжения в большой аудитории, смелость, уверенность в себе, готовность отстаивать свою позицию при общении с авторитетными людьми. Общение в данном случае служит основным способом решения проблем. Развитая эмоциональная общительность и смелость в данном факторе сочетаются с самостоятельностью, независимостью, склонностью к авторитарному поведению, что в совокупности позволяет говорить о стремлении к коммуникативному лидерству.

Заметим, что корреляция шкал Е (доминантность) и Н (смелость) достаточно устойчива и была обнаружена в нашем предыдущем исследовании студентов-актеров. Добавим, что показатели стремления к доминированию (Е) и смелости (Н) имеют явно выраженные

высокие значения и на среднем профиле студентов-актеров (Собкин и др., 2018; 2021).

В целом фиксируемый комплекс личностных характеристик (Н, Е, А) можно интерпретировать как своеобразную личностную готовность к публичному эмоциональному общению. Подчеркнем, что подобная личностная установка является принципиальным моментом, характеризующим своеобразие актерской деятельности. При этом способность эмоционально воздействовать на зрительскую аудиторию («подчинять ее себе») является важным аспектом общения актера с театральной публикой.

Фактор F8 «проницательность». Положительный полюс данного фактора представлен шкалой N (дипломатичность) опросника Кеттелла. Высокие значения здесь фиксируют следующие качества: утонченность, хитрость, склонность к анализу, интеллектуальному подходу к оценке ситуации. Добавим, что шкала N входит в группу интеллектуальных свойств опросника Кеттелла. Положительный полюс данной шкалы образно называют «полюсом Макиавелли». В этой связи заметим, что предварительно мы предполагали обнаружить корреляционную связь данной шкалы со шкалой «макиавеллизма» опросника Темной триады. Однако на актерской выборке подобная связь отсутствует. Но проявилась другая, с нашей точки зрения, весьма характерная. Из Таблицы видно, что отрицательный полюс данного фактора представлен шкалой F (экспрессивность) опросника Кеттелла, которая входит в группу эмоциональных свойств личности. Таким образом, на выборке студентов-актеров обнаруживается весьма своеобразное сочетание интеллектуальных и эмоциональных личностных особенностей. В определенном смысле здесь можно говорить об особом варианте *эмоционального интеллекта*. Действительно, данный фактор показывает, что на уровне личностных характеристик, с одной стороны, *проницательность*, рефлексия относительно тактики возможного поведения партнера по общению (ранг прогнозирования: «я думаю, что он думает, что я думаю...») (Лефевр, 1967)) связана с эмоциональной сдержанностью, а с другой, напротив, *наивность*, прямолинейность (низкие значения по шкале N) связаны с восторженностью, эмоциональной расточительностью (высокие значения по шкале F).

Заметим, что в актерской среде *наивность*, непосредственность эмоционального реагирования как «вера в предлагаемые обстоятельства» считается крайне важным и редким проявлением актерских способностей.

Но есть и другая сторона профессии (и это уже противоположная тенденция, фиксируемая данным фактором), которая связана с особым типом современного актера — актера, способного работать над образом персонажа через попытку понять его *стиль мышления*. Как писал Г.А. Товстоногов, «в современном театре основным свойством создаваемого характера должен стать особый, индивидуальный стиль мышления, отношения героя к миру, выраженный через определенный способ думать. <...> Без умения напряженно мыслить на сцене искусство артиста современным быть не может...» (Товстоногов, 1984, с. 230).

Фактор F9 «индивидуализм». Данный фактор по своей структуре весьма интересен, поскольку фиксирует взаимосвязь между индивидуальной регуляцией поведения со стороны «супер-эго» (шкала G «моральная нормативность» опросника Кеттелла) и склонностью к конформизму в ситуации группового взаимодействия (низкие значения по шкале Q2 опросника Кеттелла).

Как мы видим, в данном факторе высокая нормативность (сильное супер-эго) оказывается связанной с конформизмом, следованием групповым нормам. И, напротив, слабое супер-эго, отсутствие согласия с общепринятыми моральными правилами и стандартами, подверженность влиянию чувств связаны с индивидуализмом (независимостью, ориентацией на собственные решения, самостоятельностью). Подобная связь вполне логична и фиксирует влияние особенностей интериоризации (принятия) морально-этических норм на поведение индивида в группе.

В этой связи важно отметить два момента, которые, на наш взгляд, характеризуют своеобразие актерской деятельности и позволяют говорить о двух личностных *стилях*. С одной стороны, по своему характеру актерская деятельность предполагает способность личности к групповому взаимодействию, *чувству ансамбля*, которое связано с принятием групповых ценностей — «коллектив единомышленников». С другой стороны, это стремление актера к индивидуальному проявлению себя как художника, что предполагает творческую независимость, выявление своей *самости*. Подчеркнем, что эта двойственность творческой деятельности актера неоднократно обнаруживала себя в биографиях и личностных трагедиях как крупных актеров, так и менее талантливых.

Фактор F10 «свободомыслие». Данный фактор определяется лишь одной шкалой опросника Кеттелла Q1 («радикализм»). Выделение данной шкалы в отдельный фактор указывает на ее особую роль

в личностной структуре студентов-актеров. Возможно, это связано со спецификой тех качеств, которые шкала характеризует, — свободомыслие, экспериментаторство, восприимчивость к переменам и новым идеям, недоверие к авторитетам. Заметим, что радикализм является и значимой характеристикой юношеского возраста, к которому принадлежат наши опрошенные студенты-актеры.

Но здесь следует подчеркнуть важность данной личностной характеристики именно в связи с актерской деятельностью. В определенном смысле этот набор качеств свидетельствует о важной особенности деятельности актера: стремлении выразить в творчестве определенную *общественную позицию* как своеобразный манифест.

Итак, мы рассмотрели гомогенные факторы, которые были обнаружены на основе объединения шкал личностного опросника Кеттелла 16PF. Как видно из Таблицы, к числу гомогенных относятся и еще два. Один из них — F2 — объединяет шкалы опросника Темной триады, другой — F4 — шкалы опросника Большой пятерки (B5–10). Обратимся к их содержанию.

Фактор F2 «чувствительность к нравственным ограничениям». Данный фактор объединил все шкалы опросника Темной триады: «психопатия», «макиавеллизм», «нарциссизм». В целом они характеризуют единый комплекс таких черт личности, как черствость и безразличие к людям, отсутствие эмпатии и чувства вины. Высокие значения по этим шкалам свидетельствуют о склонности к манипуляции другими для достижения собственных целей.

Включая в нашу исследовательскую программу опросник Темной триады, мы исходили из двух предположений. Во-первых, как мы уже отмечали, ожидалось, что шкала «макиавеллизма» будет коррелировать со шкалой опросника Кеттелла N (дипломатичность), высокие значения по которой описываются именно термином «макиавеллизм» (Капустина, 2006; Cattell et al., 1970). Во-вторых, как анализ содержательных особенностей актерской деятельности, так и результаты предыдущих исследований своеобразия личностных тенденций у актеров (Собкин и др., 2021; Емелин, 2023; Dufner et al., 2014; Lebeda et al., 2021; Manley et al., 2020) свидетельствуют о важности здесь нарциссических личностных проявлений. В этой связи особый интерес представляет шкала «нарциссизм» опросника Темной триады, поскольку можно ожидать ее связь с другими личностными характеристиками, в частности, отрицательную связь со шкалами эмпатии опросника Меграбяна и шкалой I (чувствительность) опросника Кеттелла.

Однако оба предположения не подтвердились. Для объяснения отсутствия ожидаемых связей мы обратились к анализу *содержания вопросов*. Так, сравнение формулировок вопросов шкалы N опросника Кеттелла и шкалы «макиавеллизма» Темной триады показало, что они фиксируют принципиально разные характеристики. Если пункты шкалы N опросника Кеттелла выявляют скорее меру утонченности, деликатности и дипломатичности («Я говорю о своих чувствах только в случае необходимости», «Я предпочел бы общаться с людьми вежливыми и деликатными, чем с грубоватыми и прямолинейными»), то пункты опросника Темной триады, направленные на выявление «макиавеллизма», отличаются прямолинейностью и жесткостью формулировок («Нужно делать все, чтобы влиятельные люди были на твоей стороне», «Полезно знать о других что-то, что можно использовать против них», «Почти всеми людьми можно манипулировать»). В этом отношении можно сделать вывод о том, что шкала «макиавеллизм» фиксирует чувствительность личности к допустимости нарушения этических границ по отношению к другому; здесь другой выступает как непосредственный объект манипуляции.

Именно эта особенность формулировок вопросов характерна и для двух других шкал: «психопатии» («Счеты надо сводить быстро и беспощадно», «Я скажу все, что угодно, чтобы получить то, что я хочу», «Честно говоря, я могу вести себя непорядочно по отношению к другим» и т.п.) и «нарциссизма» («Я знаю, что я особенный, потому что мне об этом постоянно говорят», «Я требую, чтобы ко мне относились с уважением, которого я, несомненно, заслуживаю» и т.п.).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что опросник Темной триады в целом фиксирует *чувствительность личности к допустимости нарушения нравственных норм*. Заметим, что для актерской деятельности этот аспект крайне важен. Именно выявление при работе над образом персонажа тех ситуаций, которые касаются нравственных аспектов поведения (нарушения нравственных границ), является особым предметом творчества актера. Здесь и определяются грани характера сценического персонажа.

Фактор F4 «открытость опыту, проба себя». В данный фактор вошли три шкалы опросника «Большая пятерка» (B5–10): «открытость опыту», «сознательность», «экстраверсия». Совокупность высоких значений по данным шкалам характеризует человека как общительного, готового быть в центре внимания, надежного, собранного, дисциплинированного, восприимчивого к новому.

Заметим, что авторы опросника также указывают на наличие корреляционных связей между шкалами «открытость опыту» и «экстраверсия», объясняя их содержательной схожестью пунктов опросника. Помимо этого, они отмечают, что эти две шкалы также высоко коррелируют со шкалой «доброжелательность». Это позволяет им оценивать данный комплекс как социально ожидаемый образ типичного экстраверта (Егорова, Паршикова, 2016).

Однако в нашем случае шкалы «открытость опыту» и «экстраверсия» объединились с другой шкалой — «сознательность» (см. Таблицу). Заметим, что поскольку подобная связь не отмечалась авторами опросника, то ее можно рассматривать в качестве специфической для личности актера.

Можно предположить, что включение в фактор F4 шкалы «сознательность», фиксирующей собранность, организованность, ответственность, косвенно указывает на *инструментальный* характер «экстраверсии» и «открытости опыту» в личности актера. В этом отношении личностные качества, фиксируемые шкалами «экстраверсия» и «открытость опыту» (стремление к новизне и оригинальности, общительность, готовность быть в центре внимания), для актера выступают своеобразными *средствами его профессиональной деятельности* — теми «инструментами», которые используются при работе над ролью. Иными словами, это своеобразная актерская *наблюдательность*, интерес и готовность *опробовать на себе* те или иные личностные проявления.

Перейдем к рассмотрению гетерогенных факторов F3, F6 и F7 (см. Таблицу).

Фактор F3 «сопереживание». Данный фактор объединяет шкалу «нейротизм» опросника Айзенка, шкалу «невротизм» опросника Б5–10 и показатель «эмпатической тенденции» опросника эмпатии Меграбяна. При обсуждении данного фактора обратим внимание на два момента.

Во-первых, как мы видим, здесь объединены две схожих по содержанию шкалы — «нейротизм» и «невротизм», — которые фиксируют склонность к тревоге, эмоциональную подвижность, эмоциональную неустойчивость в ситуациях стресса. Подобная связь вполне ожидаема. В этой связи можно говорить о содержательной валидности шкалы «невротизм» опросника Б5–10, поскольку шкала опросника Айзенка является общепризнанной для фиксации нейротизма и подтвердила свою валидность и надежность в многочисленных исследованиях.

Во-вторых, особый интерес представляет объединение в структуре данного фактора шкалы «эмпатической тенденции» опросника эмпатии со шкалами «нейротизм» и «невротизм». Это свидетельствует о том, что способность человека к эмоциональному сопереживанию, впечатлительность высоко коррелирует с эмоциональной подвижностью, эмоциональной неустойчивостью. Причем если мы говорим о личности актера, то здесь важно иметь в виду не только характеристики нервной системы, но и особую личностную ориентацию на *сочувствие и сопереживание*. А это, подчеркнем, крайне важная актерская способность для личностного принятия и смыслового понимания позиции персонажа, перевоплощения актера в своего героя.

Фактор F7 «эмоциональное присоединение к группе». Данный биполярный фактор на своем положительном полюсе объединяет шкалу «экстраверсия» опросника Айзенка и шкалу «тенденция присоединения» опросника эмпатии Меграбяна. Отрицательный же полюс фактора представлен шкалой М («мечтательность») опросника Кеттелла. Для уточнения содержания данного фактора обратимся к характеристике входящих в его структуру шкал.

Так, экстраверсия по Айзенку предполагает общительность, обращенность человека вовне, потребность в социальных контактах, общении, общую активность. Шкала же «тенденция присоединения» (опросник эмпатии) характеризует такие качества, как способность проявлять тепло, внимание, готовность оказать помощь в трудной ситуации. Исходя из содержания этих двух шкал, можно сделать вывод о том, что данный полюс фактора определяет именно позитивную эмоциональную готовность личности к участию в групповой работе. Более того, шкала М («мечтательность»), задающая содержание отрицательного полюса этого фактора, напротив, определяет такие качества, как богатое воображение, поглощенность своими идеями и внутренними образами, погруженность во внутренний мир, мечтательность. В целом это характеризует ориентацию на индивидуальную работу и интровертированность. Таким образом, данный фактор фиксирует эмоциональную способность к включению в коллективный творческий процесс создания спектакля.

Добавим, что противопоставление характеристик, фиксируемых шкалой «экстраверсия» опросника Айзенка, действенной эмпатии (готовности оказать помощь) и шкалы М (воображение) опросника Кеттелла, содержательно подтверждает результаты наших предыдущих исследований, где была выявлена специфическая роль шкалы М в актерской деятельности. Так, в многолетнем

исследовании студентов-актеров театрального колледжа под руководством О.П. Табакова нами было показано, что высокие значения по шкале М опросника Кеттелла свойственны в большей степени неуспешным студентам-актерам, что связывалось нами с пониженной готовностью к коммуникации и взаимодействию с партнером в ходе репетиционной работы: чем больше актер погружен в свой внутренний мир и образы, тем меньше он чувствует реалии процесса *совместной творческой деятельности* (Собкин и др., 2021).

В целом, учитывая отмеченную оппозицию шкал, фактор F7 можно охарактеризовать именно как готовность к эмоциональной включенности в групповую работу. При этом подчеркнем существенное отличие этого фактора от описанного выше фактора F9 («индивидуализм»), где ориентация на группу была связана с нормативной регуляцией, принятием групповых норм. Здесь же, в факторе F7 — фиксируется именно *эмоциональная готовность присоединиться к группе*.

Фактор F6 «откровенность, искренность». На положительном полюсе он объединил шкалу «доброжелательность» из опросника Большой пятерки и «шкалу лжи» (социальная желательность) опросника Айзенка. Отрицательный же полюс представлен шкалой «экспертная оценка способностей». Данный фактор представляет для нас особый интерес, поскольку позволяет прояснить особенности дифференциации педагогами способных и неспособных к актерской деятельности студентов. По сути дела, это вопрос о том «личностном барьере», который затрудняет продуктивное взаимодействие «педагог-ученик».

Что же является ключевым? На наш взгляд, ответ выглядит неожиданным, и в то же время, если вдуматься, он лежит на поверхности: это *откровенность* во взаимоотношениях.

Действительно, как мы видим, фактор F6 фиксирует своеобразную *наигранную* «доброжелательность», стремление ученика «быть хорошим», не нарушать правил (напомним, что в опроснике Айзенка шкала лжи определяет именно степень социальной желательности). Можно предположить, что подобные проявления воспринимаются педагогами как фальшивые, и по отношению к ним возникает реакция, выраженная знаменитым высказыванием К.С. Станиславского: «Не верю!» Таким образом, *фальшь* со стороны ученика не позволяет педагогу реализовать процесс индивидуального межличностного общения, что и является ключевым моментом актерского творчества, процесса поиска и выражения личностных смыслов.

Выводы

В результате проведенного обследования студентов-актеров с применением батареи личностных опросников, фиксирующих 30 разнообразных характеристик (эмоциональных, когнитивных, коммуникативных, поведенческих и др.), были выделены следующие обобщенные факторы, учитывающие корреляционные связи между шкалами различных опросников: F1 «эмоциональная возбудимость, пластичность», F2 «чувствительность к нравственным ограничениям», F3 «сопереживание», F4 «открытость опыту, проба себя», F5 «публичность», F6 «откровенность, искренность», F7 «эмоциональное присоединение к группе», F8 «проницательность», F9 «индивидуализм», F10 «свободомыслие».

Заметим, что само сочетание тех или иных шкал позволяет рассматривать их как особые личностные образования, необходимые для реализации актерской деятельности. Именно этот момент мы стремились подчеркнуть при обсуждении полученных результатов, интерпретируя их с учетом особенностей актерской профессии. Здесь мы следуем той, намеченной Л.С. Выготским, «прикладной» линии исследования психологии актера, которая предполагает рассмотрение перевоплощения с учетом конкретных содержательных особенностей профессиональной деятельности. Это, в свою очередь, означает, что то или иное выявленное нами сочетание личностных характеристик (факторов) может выступить в качестве доминанты при работе над ролью, с учетом как характера сценического персонажа, так и жанровых особенностей театральной постановки.

Заключение

Описанные в настоящем исследовании факторы, с нашей точки зрения, могут иметь особое прикладное значение для содержательной организации образовательного процесса по подготовке актера. Дело в том, что в большинстве случаев отечественная педагогическая практика в качестве своей основы ориентирована на систему К.С. Станиславского. Безусловно, конкретные мастера-педагоги в театральных вузах опираются на большой опыт отечественных и зарубежных деятелей театра (М.А. Чехов, В.Э. Мейерхольд, А.Я. Таиров, Е.Б. Вахтангов, Е. Гротовский, П. Брук и др.), привнося в образовательный процесс и собственные инновации.

И все же подчеркнем, что в основе системы Станиславского лежит представление о психических процессах и их развитии у актера:

актерское воображение, актерская воля, мышление, внимание, память и др. Кстати заметим, что подобный «процессуальный подход» и критиковал Л.С. Выготский как ту неадекватную богатой практике подготовке актера «устаревшую» психологическую основу системы Станиславского. В этой связи выделенные нами факторы можно рассматривать как особые *векторы* личностного развития студентов-актеров.

Например, используя традиционные психотехнические упражнения, на определенном этапе обучения можно акцентировать внимание на развитии того или иного комплекса *личностных характеристик*. Поясним. Обычно в ходе педагогического процесса большое внимание уделяется развитию эмоциональной пластичности, переключаемости и т.п. Но если мы обратимся к выделенному фактору F1, который характеризует «эмоциональную возбудимость, пластичность» как личностную особенность, то можно развернуть педагогический процесс, сочетая в упражнениях проявления таких личностных особенностей, как эмоциональная нестабильность, низкий самоконтроль, тревожность, подозрительность, напряженность. То же можно сказать и об остальных выделенных факторах. Иными словами, в подготовке актера центром внимания становится личностная особенность (образ характера), которая и является той смысловой единицей психотехнического тренинга, которая определяет своеобразие перевоплощения в профессиональной деятельности.

Список литературы

Борисов, М.Б. (2004). Акмеологические условия и факторы становления позитивной Я-концепции актера в системе профессионального мастерства. Москва: Изд-во Театр. ин-та им. Б.В. Шукина.

Выготский, Л.С. (1984). К вопросу о психологии творчества актера. Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 6. Научное наследие. Москва: Изд-во «Педагогика».

Гройсман, А.Л. (2003). Основы психологии художественного творчества. Москва: Изд-во «Когито-Центр».

Егорова, М.С., Паршикова, О.В. (2016). Психометрические характеристики Короткого портретного опросника Большой пятерки (B5-10). *Психологические исследования*, 9(45), 9. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n45/1239-egorova45.html>

Егорова, М.С., Ситникова, М.А., Паршикова, О.В. (2015). Адаптация Короткого опросника Темной триады. *Психологические исследования*, 8(43), 1 URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n43/1181-egorova43.html>

Емелин, Г.Д. (2023). «Люби искусство в себе, а не себя в искусстве». В: К вопросу о связи черт темной триады с оценкой актерского мастерства (на выборке

студентов 2 курса театрального вуза). Проблемы психологии искусства: Сб. тр. Всеросс. науч.-практич. конф. (9 ноября 2023). (С. 180–188). Москва: ФНЦ ПМИ, МГУ имени М.В. Ломоносова.

Жук, И.В. (2011). Развитие коммуникативной культуры студентов режиссерских специальностей во внеучебной социально-культурной деятельности. *Современные научные исследования и инновации*, (6). URL: <https://web.snauka.ru/issues/2011/10/3205>

Капустина, А.Н. (2006). Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. Санкт-Петербург: Изд-во «Речь».

Котова, С.С., Линева, Е.Л., Шахматова, О.Н. (2007). Практикум по дисциплине «Введение в психолого-педагогическую деятельность». Екатеринбург: Изд-во Российского государственного профессионально-педагогического университета.

Лефевр, В.А. (1967). Конфликтующие структуры. Москва: Изд-во «Высшая школа».

Лифанова, Т.М. (1996). Полная библиография трудов Льва Семеновича Выготского. *Вопросы психологии*, (5), 137–157.

Лыкова, Т.А. (2017). Взаимосвязь социометрического статуса и педагогической оценки у студентов театрального колледжа. *Педагогика*, (1), 119–123.

Лыкова, Т.А., Петракова, А.В. (2023). Взаимосвязь личностных характеристик и копинг-стратегий у актеров. *Национальный психологический журнал*, 18(3), 87–97. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0309>

Машков, В.Л., Нефельд, Е.Е., Ковалев, А.И., Долгих, А.Г., Смирнова, Е.А., Самусева, М.В., Стрельников, С.В., Рогачева, Д.А., Ваханцева, О.В. (2023). Особенности проявлений высших психических функций у актеров в виртуальной реальности. *Национальный психологический журнал*, 18(4), 38–52. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0404>

Попова, Ю.И. (2004). Перевоплощение как регулятор Я-концепции (на материале профессии актеров): дисс. канд. психол. наук. Краснодар.

Рождественская, Н.В. (2005). Диагностика актерских способностей. Санкт-Петербург: Изд-во «Речь».

Рубцова, Н.Е., Сергиенко, Е.Л. (2019). Психология успешной профессиональной деятельности актера. Москва: Изд-во Театрального института имени Бориса Щукина.

Собкин, В.С. (1984). Опыт исследования личностных характеристик студента-актера. В: Психолого-педагогические аспекты обучения студентов творческих вузов. Под ред. А.Л. Гройсмана. Москва: Изд-во ГИТИС.

Собкин, В.С. (2015). Комментарии к театральным рецензиям Льва Выготского: Выготский Л.С. Театральные рецензии. Москва: Изд-во Института социологии образования РАО.

Собкин, В.С., Лыкова, Т.А. (2014а). Взаимосвязь способов поведения в ситуациях фрустрации и личностных особенностей (на материале обследования студентов театрального колледжа). *Социальная психология и общество*, 5(4), 62–74.

Собкин, В.С., Лыкова, Т.А. (2014б). Личностные особенности при профессиональном отборе студентов-актеров: гендерный аспект. *Национальный психологический журнал*, 9(3), 74–83.

Собкин, В.С., Лыкова, Т.А. (2015а). Взаимосвязь эмоционального интеллекта и личностных особенностей (по материалам обследования студентов театрального колледжа). *Национальный психологический журнал*, 10(2), 56–65.

Собкин, В.С., Лыкова, Т.А. (2015б). Опыт психологического обследования студентов-актеров. *Вопросы психического здоровья детей и подростков*, 15(1), 74–84.

Собкин, В.С., Лыкова, Т.А. (2015в). Психотехники развития одаренности в театральной педагогике. *Психологические исследования*, 8(40), 7. URL: <http://www.psystudy.com/index.php/num/2015v8n40/1115-sobkin40.html>

Собкин, В.С., Лыкова, Т.А. (2017). Особенности личностных изменений у студентов-актеров на разных этапах обучения в театральном колледже. *Вопросы психического здоровья детей и подростков*, 3(17), 34–41.

Собкин, В.С., Лыкова, Т.А. (2018а). Связь социометрических предпочтений с личностными особенностями на разных этапах обучения у студентов-актеров. *Вопросы психического здоровья детей и подростков*, 18(3), 42–52.

Собкин, В.С., Лыкова, Т.А. (2018а). Личностные особенности и реакции на фрустрацию (по результатам исследования студентов-актеров). *Консультативная психология и психотерапия*, 1(99), 7–28. <https://doi.org/10.17759/cpp.2018260102>

Собкин, В.С., Лыкова, Т.А. (2019). К вопросу о психологических особенностях развития личности актера: опыт типологического анализа. *Консультативная психология и психотерапия*, 27(2), 129–146. <https://doi.org/10.17759/cpp.2019270209>

Собкин, В.С., Лыкова, Т.А. Собкина, А.В. (2021). Психология актера: начало профессионального пути. Москва: Изд-во ИУО РАО.

Собкин, В.С., Лыкова, Т.А., Петракова, А.В. (2023). Студенты-актеры разных поколений: инвариантность и изменчивость личностных характеристик. *Культурно-историческая психология*, 19(4), 90–99. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190409>

Собкин, В.С., Лыкова, Т.А., Сиян, М.В. (2022). Обучение актеров: компетенции или способности. *Культурно-историческая психология*, 18(4), 90–101. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180409>

Собкин, В.С., Лыкова, Т.А., Собкина, А.В. (2018). Диагностика структурных особенностей личностных изменений у студентов театрального колледжа на разных этапах обучения. *Консультативная психология и психотерапия*, 26(4), 83–100. <https://doi.org/10.17759/cpp.2018260406>

Собкин, В.С., Феофанова, Т.А. (2012). Личностные особенности студентов-актеров разных поколений: инвариантность и изменчивость. *Вопросы психологии*, (4), 32–47.

Товстоногов, Г.А. (1984). Зеркало сцены. О профессии режиссера. Москва: Изд-во «Искусство».

Шаймуратова, А.Ф. (2011). Формирование профессионально важных качеств у студентов актерских специальностей как условие их успешной самоактуализации: дисс. канд. психол. наук. Стерлитамак.

Cattell, R.B., Eber, H.W., Tatsuoka, M.M. (1970). Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire (16 PF). Champaign IL: Institute for Personality and Ability Testing.

Dufner, M., Egloff, B., Hausmann, C.M., Wendland, L.M., Neyer, F.J., Back, M.D. (2014). Narcissistic Tendencies Among Actors. *Social Psychological and Personality Science*, 6(4), 447–454. <https://doi.org/10.1177/1948550614564224>

Dumas, D., Doherty, M., Organisciak, P. (2020). The Psychology of Professional and Student Actors: Creativity, Personality, and Motivation. *PLoS One*, 15(10). URL: <https://journals.plos.org/plosone/article/file?type=printable&id=10.1371/journal.pone.0240728>

Goodman, G., Kaufman, J. (2014). Gremlins in My Head: Predicting Stage Fright in Elite Actors. *Empirical Studies of the Arts*, 32(2), 133–148.

Lebuda, I., Figura, B., Karwowski, M. (2021). Creativity and the Dark Triad: A Meta-Analysis. *Journal of Research in Personality*, 92(3), 104088.

Leckelt, M., Wetzel, E., Gerlach, T., Ackerman, R., Miller, J., Chopik, W., Penke, L., Utesch, K., Küfner, A., Hutteman, R., Richter, D., Renner, K-H., Allroggen, M., Brecheen, C., Campbell, W.K., Grossmann, I., Back, M. (2017). Validation of the Narcissistic Admiration and Rivalry Questionnaire Short Scale (NARQ-S) in Conventional and Representative Samples. *Psychological Assessment*, 30(1), 86–96. <https://doi.org/10.1037/pas0000433>

Manley, H., Paisarnsrisomsuk, N., Roberts, R. (2020). The Effect of Narcissistic Admiration and Rivalry on Speaking Performance. *Personality and Individual Differences*, (154), 109624.

Nascimento Marques, P. (2022). L.S. Vygotsky on Theater: from Theatrical Critique to The Psychology of the Actor. *Mind, Culture, and Activity*, (29), 1–13. <https://doi.org/10.1080/10749039.2022.2049310>

Nascimento Marques, P., Moschkovich, D. (2023). The Question of Emotions and Aesthetic Experience: the Dialogue Between Vygotsky and Stanislavski Around Actor's Psychology. *Pro-Posições*, 34(3). <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0084en>

Nettle, D. (2006). Psychological Profiles of Professional Actors. *Personality and Individual Differences*, 40(2), 375–383.

Pelfrey, G., Glassman, M., Kuznetcova, I., Tilak, Sh. (2023). From the Proscenium: The Influence of Konstantin Stanislavski and the Psychology of Acting in Vygotsky's Work. *Theory and Psychology*. <https://doi.org/10.1177/09593543231200680>

Reinecke, W. (2023). Concrete Psychology of the Actor's dvoistvennost': Emotions and Art as Vygotsky's Means for Rethinking Methods of Psychology. *Pro-Posições*, 34(3). <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0092en>

Ribeiro, A., Zanella, A. (2023). The Madalenas Laboratory — Theater of the Oppressed and the Contributions of Lev Vygotsky and Augusto Boal: Intertwining Art and Life. *Pro-Posições*, (34). <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2022-0061EN>

Sobkin, V.S., Lykova, T.A. (2015). Sociometric Status of Theatre College Students and its Relation to Their Personal Characteristics and Educational Activities. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(4), 130–141.

Sobkin, V.S., Lykova, T.A., Kolomiets, Y.O. (2016). Dynamics of Drama Students’ Personality Features at Theatre College. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, (233), 42–45.

Tonezzi, J. (2023). Vygotsky and the Actor’s Art: for a Psychology of the Actor-Performer. *Pro-Posições*, (34). <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0083en>

Zittoun, T., Stenner, P. (2021). Vygotsky’s Tragedy: Hamlet and the Psychology of Art. *Review of General Psychology*, 25(1), 108926802110132. <https://doi.org/10.1177/10892680211013293>

References

Borisov, M.B. (2004). Acmeological conditions and factors of becoming a positive self-concept of the actor in the system of professional mastery. Moscow: B.V. Shchukin Theater Institute Publ. (In Russ.)

Cattell, R.B., Eber, H.W., Tatsuoka, M.M. (1970). Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire (16 PF). Champaign IL: Institute for Personality and Ability Testing Publ.

Dufner, M., Egloff, B., Hausmann, C.M., Wendland, L.M., Neyer, F.J., Back, M.D. (2014). Narcissistic Tendencies Among Actors. *Social Psychological and Personality Science*, 6(4), 447–454. <https://doi.org/10.1177/1948550614564224>

Dumas, D., Doherty, M., Organisciak, P. (2020). The Psychology of Professional and Student Actors: Creativity, Personality, and Motivation. *PLoS One*, 15(10). URL: <https://journals.plos.org/plosone/article/file?type=printable&id=10.1371/journal.pone.0240728>

Egorova, M.S., Parshikova, O.V. (2016). Psychometric Characteristics of the Big Five Short Portrait Questionnaire (B5–10). *Psikhologicheskie Issledovaniya = Psychological Research*, 9(45), 9. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n45/1239-egorova45.html> (In Russ.)

Egorova, M.S., Sitnikova, M.A., Parshikova, O.V. (2015). An Adaptation of the Dark Triad Short Questionnaire. *Psikhologicheskie Issledovaniya = Psychological Research*, 8(43), 1. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n43/1181-egorova43.html> (In Russ.)

Emelin, G.D. (2023). “Love art in yourself, not yourself in art”: to the question of the connection of the dark triad traits with the assessment of acting skills (on the sample of 2nd year students of the theatrical university). In: Problems of psychology of art: materials of the All-Russian scientific-practical conference. Moscow: Federal State Center of Psychological and Multidisciplinary Investigations, Lomonosov Moscow State University. (In Russ.)

Goodman, G., Kaufman, J. (2014). Gremlins in My Head: Predicting Stage Fright in Elite Actors. *Empirical Studies of the Arts*, 32(2), 133–148.

Groisman, A.L. (2003). *Fundamentals of the psychology of artistic creativity*. Moscow: Cogito-Center Publ. (In Russ.)

Kapustina, A.N. (2006). *R. Cattell's multifactor personality methodology*. St. Petersburg: Rech Publ. (In Russ.)

Kotova, S.S., Linyova, E.L., Shakhmatova, O.N. (2007). *Practicum on the discipline "Introduction to psychological and pedagogical activity"*. Ekaterinburg: State Educational Institution of Higher Professional Education "Russian State Professional and Pedagogical University" Publ. (In Russ.)

Lebuda, I., Figura, B., Karwowski, M. (2021). Creativity and the Dark Triad: A Meta-Analysis. *Journal of Research in Personality*, 92(3), 104088.

Leckelt, M., Wetzel, E., Gerlach, T., Ackerman, R., Miller, J., Chopik, W., Penke, L., Utesch, K., Küfner, A., Hutteman, R., Richter, D., Renner, K-H., Allroggen, M., Brecheen, C., Campbell, W.K., Grossmann, I., Back, M. (2017). Validation of the Narcissistic Admiration and Rivalry Questionnaire Short Scale (NARQ-S) in Convenience and Representative Samples. *Psychological Assessment*, 30(1). <https://doi.org/10.1037/pas0000433>

Lefebvre, V.A. (1967). *Conflict structures*. Moscow: Higher School Publ. (In Russ.)

Lifanova, T.M. (1996). A complete bibliography of the works of Lev Semyonovich Vygotsky. *Voprosy psichologii*, (5), 137–157. (In Russ.)

Lykova, T.A. (2017). The Relationship Between Sociometric Status and Pedagogical Assessment in Theater College Students. *Pedagogika = Pedagogy*, (1), 119–123. (In Russ.)

Lykova, T.A., Petrakova, A.V. (2023). The Relationship Between Personality Characteristics and Coping Strategies in Actors. *National Psychological Journal*, 18(3), 87–97. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0309>

Manley, H., Paisarnsrisomsuk, N., Roberts, R. (2020). The Effect of Narcissistic Admiration and Rivalry on Speaking Performance. *Personality and Individual Differences*, (154), 109624.

Mashkov, V.L., Nefeld, E.E., Kovalev, A.I., Dolgikh, A.G., Smirnova, E.A., Samuseva, M.V., Strelnikov, S.V., Rogacheva, D.A., Vakhantseva, O.V. (2023). Features of Manifestations of Higher Mental Functions in Actors in Virtual Reality. *National Psychological Journal*, 18(4), 38–52. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0404>

Nascimento Marques, P. (2022). L.S. Vygotsky on Theater: from Theatrical Critique to the Psychology of the Actor. *Mind, Culture, and Activity*, (29), 1–13. <https://doi.org/10.1080/10749039.2022.2049310>

Nascimento Marques, P., Moschkovich, D. (2023). The Question of Emotions and Aesthetic Experience: the Dialogue Between Vygotsky and Stanislavski Around Actor's Psychology. *Pro-Posições*, 34(3). <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0084en>

Nettle, D. (2006). Psychological Profiles of Professional Actors. *Personality and Individual Differences*, 40(2), 375–383.

Pelfrey, G., Glassman, M., Kuznetcova, I., Tilak, Sh. (2023). From the Proscenium: The Influence of Konstantin Stanislavski and the Psychology of Acting in Vygotsky's Work. *Theory and Psychology*. <https://doi.org/10.1177/09593543231200680>

Popova, Y.I. (2004). Reincarnation as a regulator of self-concept (on the material of actors’ profession): dissertation. Cand. Sci. (Psychology): Krasnodar. (In Russ.)

Reinecke, W. (2023). Concrete Psychology of the Actor’s dvoistvennost’: Emotions and Art as Vygotsky’s Means for Rethinking Methods of Psychology. *Pro-Posições*, 34(3). <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0092en>

Ribeiro, A., Zanella, A. (2023). The Madalenas Laboratory — Theater of the Oppressed and the Contributions of Lev Vygotsky and Augusto Boal: Intertwining Art and Life. *Pro-Posições*, (34). <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2022-0061EN>

Rozhdestvenskaya, N.V. (2005). Diagnostics of acting abilities. St. Petersburg: Rech Publ. (In Russ.)

Rubtsova, N.E., Sergienko, E.L. (2019). Psychology of successful professional activity of the actor. Moscow: Boris Shchukin Theatrical Institute Publ. (In Russ.)

Shaimuratova, A.F. (2011). Formation of professionally important qualities in students of acting specialties as a condition of their successful self-actualization: dissertation: Diss. kand. psikhol. nauk. Cand. Sci. (Psychology): Sterlitamak. (In Russ.)

Sobkin, V.S. (1984). Experience in the study of personality characteristics of student-actors. In: Psychological and pedagogical aspects of training students of creative universities, A.L. Groisman, (ed.). Moscow: Russian Institute of Theatre Arts Publ. (In Russ.)

Sobkin, V.S. (2015). Comments on theater reviews by Lev Vygotsky: Vygotsky L.S. Theater reviews. Moscow: Federal State Scientific Institution “Institute of Sociology of Education” of the Russian Academy of Education Publ. (In Russ.)

Sobkin, V.S., Feofanova, T.A. (2012). Personal Characteristics of Student-Actors of Different Generations: Invariance and Variability. *Voprosy Psikhologii*, (4), 32–47. (In Russ.)

Sobkin, V.S., Lykova, T.A. (2014a). Interrelation of Ways of Behavior in Situations of Frustration and Personality Traits (on The Material of The Survey of Students of the Theater College). *Sotsial'naya Psikhologiya I Obshchestvo = Social Psychology and Society*, 5(4), 62–74. (In Russ.)

Sobkin, V.S., Lykova, T.A. (2014b). Personality Characteristics in the Professional Selection of Student Actors: Gender Aspect. *National Psychological Journal*, 9(3), 74–83. (In Russ.)

Sobkin, V.S., Lykova, T.A. (2015). Sociometric Status of Theatre College Students and its Relation to Their Personal Characteristics and Educational Activities. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(4), 130–141.

Sobkin, V.S., Lykova, T.A. (2015a). The Relationship between Emotional Intelligence and Personality Traits (on the Materials of The Survey of Theater College Students). *National Psychological Journal*, 10(2), 56–65. (In Russ.)

Sobkin, V.S., Lykova, T.A. (2015b). Experience of Psychological Examination of Student-Actors. *Voprosy Psikhicheskogo Zdorov'ya Detei I Podrostkov = Issues of Mental Health of Children and Adolescents*, 15(1), 74–84. (In Russ.)

Sobkin, V.S., Lykova, T.A. (2015c). Psychotechniques of Giftedness Development in Theater Pedagogy. *Psikhologicheskie Issledovaniya = Psychological Research*, 8(40),

7. URL: <http://www.psystudy.com/index.php/num/2015v8n40/1115-sobkin40.html> (In Russ.)

Sobkin, V.S., Lykova, T.A. (2017). Features of Personality Changes in Student-Actors at Different Stages of Training at the Theater College. *Voprosy Psikhicheskogo Zdorov'ya Detei i Podrostkov = Issues of Mental Health of Children and Adolescents*, 3(17), 34–41. (In Russ.)

Sobkin, V.S., Lykova, T.A. (2018a). Personality Characteristics and Reactions to Frustration (Based on The Results of a Study of Student Actors). *Konsul'tativnaya Psikhologiya i Psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 1(99), 7–28. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2018260102>

Sobkin, V.S., Lykova, T.A. (2018b). The Relationship of Sociometric Preferences with Personality Traits at Different Stages of Training in Student-Actors. *Voprosy Psikhicheskogo Zdorov'ya Detei i Podrostkov = Issues of Mental Health of Children and Adolescents*, 18(3), 42–52. (In Russ.)

Sobkin, V.S., Lykova, T.A. (2019). To the Question of Psychological Peculiarities of the Actor's Personality Development: Experience of Typological Analysis. *Konsul'tativnaya Psikhologiya i Psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 27(2), 129–146. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2019270209>

Sobkin, V.S., Lykova, T.A., Kolomiets, Y.O. (2016). Dynamics of Drama Students' Personality Features at Theatre College. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, (233), 42–45.

Sobkin, V.S., Lykova, T.A., Petrakova, A.V. (2023). Student Actors of Different Generations: Invariance and Variability of Personality Characteristics. *Kul'turno-istoricheskaya Psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 19(4), 90–99. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2023190409>

Sobkin, V.S., Lykova, T.A., Siyan, M.V. (2022). Actor Training: Competencies or Abilities. *Kul'turno-istoricheskaya Psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 18(4), 90–101. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2022180409>

Sobkin, V.S., Lykova, T.A., Sobkina, A.V. (2018). Diagnostics of Structural Features of Personality Changes in Theater College Students at Different Stages of Training. *Konsul'tativnaya Psikhologiya i Psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 26(4), 83–100. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2018260406>

Sobkin, V.S., Lykova, T.A., Sobkina, A.V. (2021). Psychology of the actor: the beginning of the professional path. Moscow: IUO RAO Publ.

Tonezzi, J. (2023). Vygotsky and the actor's art: for a psychology of the actor-performer. *Pro-Posições*, (34). <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0083en>

Tovstonogov, G.A. (1984). Mirror of the stage. On the profession of a director. Moscow: Art Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1984). On the psychology of the actor's creativity. Collected works: in 6 vol. Vol. 6. Scientific inheritance. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Zhuk, I.V. (2011). Development of Communicative Culture of Students of Directing Specialties in Extracurricular Socio-Cultural Activities. *Sovremennyye Nauchnye Issledovaniya i Innovatsii = Modern Scientific Research and Innovations*, (6). URL: <https://web.snauka.ru/issues/2011/10/3205> (In Russ.)

Zittoun, T., Stenner, P. (2021). Vygotsky’s Tragedy: Hamlet and the Psychology of Art. *Review of General Psychology*, (25), 108926802110132. <https://doi.org/10.1177/10892680211013293>

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Владимир Самуилович Собкин, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией «Центр социокультурных проблем современного образования» Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, sobkin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>

Татьяна Анатольевна Лыкова, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории «Центр социокультурных проблем современного образования» Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, feo.tatiana@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6494-978>

ABOUT THE AUTHORS

Vladimir S. Sobkin, academician of RAE, Dr. Sci. (Psychology), professor, Head of the Center for socio-cultural problems of modern education, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, sobkin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>

Tatyana A. Lykova, Cand. Sci. (Psychology), Leading Researcher at the Center of Modern Problems of Modern Education, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, feo.tatiana@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6494-978X>

Поступила: 18.02.2024; получена после доработки: 12.03.2024; принята в печать: 02.06.2024.

Received: 18.02.2024; revised: 12.03.2024; accepted: 02.06.2024.

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ / HISTORY OF PSYCHOLOGY

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-24-47>
УДК/UDC 159.9; 159.9.019

История развития культурно-исторической теории и ее современное восприятие: ответы на вопросы и вопросы к ответам

Н.Н. Вересов ✉

Университет Монаш, Мельбурн, Австралия

✉ nveresov@hotmail.com

Резюме

Актуальность. Выявление ключевых периодов развития культурно-исторической теории представляет собой не просто задачу исторического интереса. Такой подход может помочь реконструировать логику и движущие силы развития теоретических подходов Л.С. Выготского в разные периоды и тем самым помочь углубить понимание ключевых понятий и принципов. Область интереса, которой посвящена данная статья, — современное восприятие культурно-исторической теории.

Цель. Анализ и реконструкция эволюции теоретической мысли Л.С. Выготского.

Методы. Анализ текстов Л.С. Выготского, относящихся к разным этапам его научного пути, биографических материалов, аналитических публикаций авторов, изучающих наследие Л.С. Выготского.

Результаты. В литературе существует тенденция выделять одни периоды теоретического пути Л.С. Выготского и недооценивать другие. В ряде случаев это ограничивает развитие целостного эволюционного подхода к культурно-исторической теории. Статья начинается с описания ключевых этапов теоретической эволюции Л.С. Выготского с акцентом на принципы преемственности и дискретности. Затем представлено критическое обсуждение двух примеров восприятия наследия Выготского, а именно выделения Гонсалесом Реем (González Rey, 2011) «определяющих моментов в творчестве Выготского» и описания Энгстремом (Engeström, 1987; 1990) «трех поколений культурно-исторической теории деятельности».

Выводы. Культурно-историческая теория — это живая и развивающаяся теория, представляющая современным поколениям исследователей богатый и мощный теоретический и экспериментальный инструментарий. Требуются

новые обсуждения, однако целостный эволюционный подход к истории культурно-исторической теории должен оставаться на повестке дня.

Ключевые слова: культурно-историческая теория, творческая эволюция Л.С. Выготского, треугольник деятельности, CHAT

Для цитирования: Вересов, Н.Н. (2024). История развития культурно-исторической теории и ее современное восприятие: ответы на вопросы и вопросы к ответам. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(4), 223–255. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-47>

The history of development of the cultural-historical theory and its contemporary perceptions: answering questions and questioning answers

Nikolai N. Veresov ✉

Monash University, Melburn, Australia

✉ nveresov@hotmail.com

Abstract

Background. The identification of key periods of development in cultural-historical theory is not just a task of historical interest. It may help to reconstruct the logics and the moving forces in the development of Vygotsky's theoretical approaches at different periods and may thereby help to improve understanding of key concepts and principles. The area of dialogue to which this article contributes is contemporary perception of cultural-historical theory.

Objective. The aim is to analyse and reconstruct the evolution of theoretical thought of L.S. Vygotsky.

Methods. The research involved analysis of texts by L.S. Vygotsky, relating to different stages of his scientific path, biographical materials, analytical publications of authors studying the works of L.S. Vygotsky.

Results. As literature shows, there is a tendency to highlight some periods of Vygotsky's theoretical path while underestimating others. In some cases, this limits the development of a holistic evolutionary approach to cultural-historical theory. The article begins with a description of the key stages of Vygotsky's theoretical evolution with an emphasis on continuity and discontinuity. Then it presents and critically discusses two examples of perception of Vygotsky's legacy, which are Gonzales Rey's (2011) identification of "defining moments in Vygotsky's work", and Engeström's (1987, 1990) account of "three generations of CHAT".

Conclusions. Cultural-historical theory is a powerful living and developing theory which provides rich and strong theoretical and experimental tools for contempo-

rary generations of researchers. New dialogues are required: however, a holistic evolutionary approach to the history of cultural-historical theory should remain on the agenda.

Keywords: cultural-historical theory, creative evolution of L.S. Vygotsky, triangle of activity, CHAT

For citation: Veresov, N.N. (2024). The history of development of the cultural-historical theory and its contemporary perceptions: answering questions and questioning answers. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(4), 223–255. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-47>

Ответы на вопросы

Контекст

Давно, в 1982 г., трое ученых — сторонников Л.С. Выготского — выразили серьезную обеспокоенность по поводу восприятия его теории в научных кругах. Александр Лурия, например, изложил сильную позицию: «Выготскому удалось создать психологическую систему, еще не до конца изученную» (Лурия, 1982, с. 44).

Ярошевский и Гургенидзе в послесловии к первому тому русского издания «Собрания сочинений» (1982) утверждали: «Нельзя понять психологическую концепцию Л.С. Выготского вне ее эволюции. В литературе о Выготском нередко встречается неадекватная оценка его теоретических позиций. Источник неадекватности скрыт, в частности, в игнорировании эволюции Выготского на природу психического, в смешении его представлений, относящихся к различным периодам творчества» (Ярошевский, Гургенидзе, 1982, с. 458).

Публикация Собрания сочинений на русском (1982–1984) и английском (1987–1999) языках, за которой последовало большое количество отдельных сборников статей («Конкретная психология человека» (Выготский, 1989), «The Vygotsky reader» (Vygotsky et al., 1994), «The Essential Vygotsky» (Rieber, Robinson, 2004) и других) помогла прояснить ключевые периоды эволюции и изменений в ходе размышлений Выготского в разные периоды. Однако остается вопросом, есть ли у нас теперь достаточные основания говорить о том, что ситуация, которую Ярошевский и Гургенидзе называли неадекватной оценкой его теоретических позиций, принципиально изменилась.

Или мы можем сказать, что утверждение Лурии остается в силе, пока мы продолжаем изучать и осознать теорию Выготского?

Эти вопросы могут показаться неуместными или даже провокационными, учитывая огромное количество опубликованных исследований, посвященных ключевым теоретическим понятиям и принципам (см., среди многих других, Chaiklin, 2003; Cole, 1997; Daniels, 2008; Hedegaard, 2002; Kozulin, 1990; Леонтьев, 2010; Мещеряков, 1998; Mescheryakov, 2007; Packer, 2008; Rogoff, 2003; Roth, Lee, 2007; Stetsenko, 2016; Valsiner, 2007; van der Veer, Valsiner, 1991). Тем не менее в научной литературе сохраняются опасения относительно правильности понимания теории Выготского. Так, например, Н. Вересов (Veresov, 2010) охарактеризовал методологию Выготского как «забытую», ставшую жертвой упрощения и фрагментации, которые до сих пор доминируют в западных научных кругах. Эльхаммуни (Elhammoumi, 2001) показал, что некоторые основополагающие идеи Выготского были полностью утеряны, в то время как другие были некритично приняты. Миллер (Miller, 2011) поднял ряд вопросов, касающихся тенденции к упрощению культурно-исторической теории путем сведения ее к серии отдельных концепций, не имеющих теоретической связи друг с другом. Дафермос (Dafermos, 2015) провел метаанализ исследований Выготского, показавший, что в североамериканских и европейских исследованиях преобладает фрагментарное прочтение и интерпретация отдельных идей Выготского без достаточного понимания теоретической программы, в которую эти идеи входили. Помимо этого, наблюдается тенденция особо выделять одни периоды теоретического пути Выготского и недооценивать другие. В ряде случаев это может помешать выработке целостного подхода к пониманию культурно-исторической теории не только как совокупности некоторых важных понятий и принципов. К сожалению, некоторые периоды теоретической эволюции Выготского утеряны, а другие неадекватно развиты в совершенно иных теоретических контекстах.

Еще требуется провести большую работу чтобы определить, какие идеи возникли на более ранних стадиях и затем были отвергнуты Выготским на более поздних стадиях; какие теоретические понятия более ранних этапов были переосмыслены в рамках новых теоретических подходов на более поздних этапах; какие понятия и принципы появились на более поздних этапах, но не получили развития. Иными словами, нам еще предстоит раскрыть внутреннюю логику теоретической эволюции мысли Выготского, выявить

ключевые моменты и противоречия, которые вели его мышление от одного теоретического подхода к другому. Эта задача представляет не только исторический интерес, она открывает путь к более глубокому пониманию культурно-исторической теории в целом.

Я начинаю эту статью с краткого описания ключевых этапов теоретической эволюции мысли Выготского. Я делаю это, уделяя особое внимание теоретическим понятиям и принципам, которые были введены и развиты на ранних стадиях и исчезли на более поздних стадиях, а также тем, которые были переосмыслены на более поздних стадиях. Затем я приведу два примера восприятия наследия Выготского: выделение Гонсалесом Реем (González Rey, 2011) «определяющих моментов творчества Выготского» и описание Энгстремом (Engeström, 1987; 1990) «трех поколений культурно-исторической теории». Цель этой работы, однако, заключается не в их критике, а скорее в том, чтобы прояснить и определить новое поле для критического диалога и новые пути дальнейшего развития культурно-исторических исследований.

Этапы теоретической эволюции: преемственность и дискретность

Несмотря на значительный объем исследований по определению ключевых периодов эволюции теории Выготского, между исследователями до сих пор нет единого мнения. Задача усложняется тем, что эволюция мысли Выготского была чрезвычайно быстрой, и поэтому некоторые теоретические направления исследовательских программ Выготского (старые и возникающие новые) часто сосуществовали. Еще одна сложность — терминологическая: в ряде случаев новые идеи преподносились в форме старой терминологии. Другая проблема — отнесение произведений Выготского к определенным периодам: очень часто даты публикаций не отражают позицию Выготского в тот период, поскольку они были написаны на более ранних этапах. Однако то, что еще предстоит сделать, Дафермос объясняет так:

«Текстологическая и филологическая работа очень важна, но ее недостаточно для понимания динамики творческого развития Выготского. Необходимо провести дополнительную работу по выявлению скрытой логики преемственности и дискретности в творческом развитии Выготского» (Dafermos, 2018, p. 60).

За последние несколько лет была проделана серьезная работа по изучению теоретической эволюции Выготского (Dafermos, 2015; 2018; González Rey, 2011; Завершнева, 2009; Zavershneva, 2012; Zavershneva,

Van der Veer, 2018). Последние архивные публикации рабочих дневников и записных книжек Выготского (Завершнева, 2009; Zavershneva, 2010; Завершнева, ван дер Веер, 2017; Zavershneva, van der Veer, 2018) содержат уникальные материалы, которые могут существенно продвинуть исследователей вперед.

Все это дает новые возможности для изучения развития теории Выготского как «диалектического единства теоретической преемственности и прерывности» (Dafermos, 2018, p. 61). Это могло бы привести к лучшему пониманию ключевых концепций и принципов культурно-исторической теории, раскрывая их с точки зрения их диалектических отношений и развития.

Моя задача не состоит в том, чтобы аргументировать различные взгляды и подходы к периодизации теоретической эволюции взглядов Выготского; это, скорее, попытка прояснить некоторые моменты преемственности и дискретности в разные периоды и открыть их для дальнейшего обсуждения.

Я согласен с Дафермосом (Dafermos, 2018, pp. 63–64) в том, что теоретическую эволюцию мысли Выготского можно разделить на три принципиально важных этапа: предыстория культурно-исторической теории (1918–1925), первичное возникновение культурно-исторической теории (1927–1930) и этап становления и систематизации культурно-исторической теории (1930–1934). Я возьму это за отправную точку и попытаюсь описать теоретическое развитие Выготского как диалектическое единство непрерывности и дискретности.

Ключевые этапы теоретической эволюции взглядов Выготского: непрерывность и дискретность

От предыстории к истории через кризис

Как утверждает Дафермос (Dafermos, 2018), соглашаясь с другими исследователями (Veresov, 1999; Zavershneva, van der Veer, 2018 и др.), теоретическую эволюцию мысли Выготского можно разделить на три основных этапа. Анализ текстов показывает, что первый этап (до 1925 г.) был ориентирован на поиск объективной теории и метода изучения субъективных явлений человеческого сознания. Рефлексологический метод рассматривался как возможность построить психологию в противовес субъективной интроспективной психологии. Второй этап (с 1927 г.) характеризуется коренным изменением теоретического подхода: таким образом, возникла *проблема культурного развития сознания*, ставшая ведущей теоретической

идеей, на которой строилась теория (Vygotsky, 1997b). Непрерывность теоретического развития проявляется в том, что задача поиска объективной науки о субъективных явлениях сохранилась на втором этапе. В то же время прежние рефлексологические и бихевиористские подходы были полностью отвергнуты; в трудах Выготского немало фрагментов, содержащих резкую и категоричную критику рефлексологии (см., например, Vygotsky, 1997a, pp. 234–236, 239 и др.). Иными словами, второй этап означает теоретический разрыв и в то же время теоретический прорыв к новым горизонтам, фундаментальное и радикальное изменение научной парадигмы. Критика Выготским рефлексологии и социального бихевиоризма была по сути не отказом от них как таковых, а критикой теоретических подходов, неспособных решить проблему культурного развития высших психологических функций человека.

Публикация архивных материалов научных дневников Выготского 1926 г. на русском (Завершнева, 2009; Завершнева, ван дер Веер, 2017) и английском языках (Zavershneva, 2012; Zavershneva, van der Veer, 2018) наглядно показывает, что переход от предыстории к истории культурно-исторической теории проходил через кризис. Мы можем определить точное время этого кризиса: октябрь 1925 г. — июнь 1926 г.

Учитывая это, кажется, что кризис 1926 г. может стать ключом к поиску скрытой связи, объясняющей драматический переход от предыстории к истории культурно-исторической теории. Это могло бы позволить выявить моменты непрерывности и дискретности, чтобы лучше понять:

- 1) какие идеи и теоретические понятия предыдущего этапа были отброшены и почему они были отброшены;
- 2) какие из предыдущих понятий были радикально переосмыслены в новых теоретических рамках и включены в культурно-историческую теорию; и
- 3) какие новые идеи начали появляться.

В следующем разделе я проведу анализ теоретического содержания кризиса с целью выявить ключевые моменты преемственности и разрыва между Этапом 1 и Этапом 2. Полагаю, это поможет лучше понять не только объективную логику пути Выготского к развитию культурно-исторической теории, но и теоретическое содержание самой этой теории, что еще более важно в контексте темы настоящей статьи.

Теоретический кризис 1926 г.: скрытая связь

Начнем с краткого изложения особенностей теоретических моделей Выготского до кризиса 1926 г. Дам их краткую характеристику с акцентом на моменты преемственности и дискретности.

Задача построения психологии как объективной науки (и метода) изучения субъективных явлений широко обсуждалась в то время в отечественной и западной психологии. Так, наиболее влиятельный российский психолог Георгий Челпанов опубликовал книгу «Объективная психология в России и Америке» (Челпанов, 1925), в которой русская рефлексология и американский бихевиоризм рассматривались как объективные науки, которые могли бы составить объективную психологию. Владимир Бехтерев (1925) рассматривал соединение психологии и объективного метода рефлексотерапии как путь построения объективной психологии. Знаменитый физиолог Иван Павлов, лауреат Нобелевской премии 1904 г., просто определил психическую (психологическую) деятельность как эквивалент высшей нервной деятельности (Pavlov, 1927).

Анализ ключевых работ Выготского, написанных на этом этапе¹, ясно показывает, что его подход соответствовал господствующей тенденции: сознание рассматривалось как рефлекс на рефлексы, как очень сложная структура поведения (Vygotsky, 1997a, p. 79), включающая в себя рефлекс социального контакта (Vygotsky, 1997a, p. 42). Рефлексологический метод считался объективным методом исследования сознания как системы реакций, в том числе эстетических, и в «Психологии искусства» Выготский утверждал, что психологи должны быть более преданы рефлексологии, чем Павлов (Vygotsky, 1997a, p. 43).

Что же тогда породило кризис? Недавно опубликованные записные книжки Выготского 1926 г. из больницы Захарьино (Завершнева, 2009; Zavershneva, 2012) наряду с некоторыми другими источниками (Zavershneva, van der Veer, 2018) дают богатый материал для анализа. Эта работа, начатая блестящими комментариями Завершневой к записным книжкам Выготского, нуждается в продолжении и требует специального исследования; здесь я лишь выделю некоторые аспекты, связанные с темой данной статьи.

¹ Я имею в виду несколько ключевых работ: «Педагогическая психология» (написана до 1924 г.), «Психология искусства» (написана до 1925 г.), «Методика рефлексологического и психологического исследования» (1924 г.), «Сознание как проблема психологии поведения» (1925 г.).

Из записных книжек Выготского видно, что он пришел к выводу, что ни рефлексологический метод, ни бихевиористские подходы не имеют отношения к изучению человеческого сознания. В тетради приведены некоторые безуспешные попытки развития идей «*Психологии искусства*» с выводом о том, что любые типы теоретизирования, основанные на эмпирических (наблюдаемых) явлениях, которые он пытался применить в «*Психологии искусства*», есть не что иное, как произвольная субъективная мозаика, но не тот вид теоретического обобщения, который требуется для построения теории. Важно то, что Выготский понимал кризис не как кризис своей исследовательской программы, а глобально, как конкретный пример общего кризиса психологии как науки. Это заставило его предпринять глубокий анализ кризиса психологии, его исторических и методологических корней и написать в 1926–1927 гг. «*Исторический смысл психологического кризиса*». Но, как правильно выразилась Завершнева, в записках из Захарьино 1926 г. уже есть «предварительный набросок “Исторического смысла психологического кризиса”» (Zavershneva, 2012, p. 16). Критика Выготским эмпиризма в психологии получила дальнейшее развитие и была усовершенствована:

«Есть один факт, который закрывает глаза всем исследователям на истинное положение дел в психологии. Это эмпирический характер ее построений. Его, как пленку, как кожуру с плода, надо сорвать с построений психологии, чтобы увидеть их такими, какие они есть на самом деле. <...> На деле эмпирической психологии как науки, имеющей хотя бы один общий принцип, нет, а попытка создать ее привела к поражению и банкротству самой идеи создать только эмпирическую психологию» (Vygotzky, 1997a, p. 298)².

Даже больше:

«...отказ от онтологических спекуляций, эмпиризм, если он последователен, приводят к отказу от методологически-конструктивных принципов в построении системы, к эклектизму; поскольку он непоследователен, то он приводит к скрытой, некритической, путаной методологии» (Vygotzky, 1997a, p. 300).

Эти теоретические выводы свидетельствуют о радикальном изменении теоретической эволюции Выготского, заключавшемся в переходе от феноменологического (эмпирического) описательного

² Здесь и далее переводы текстов Л.С. Выготского соответствуют русскоязычному изданию (Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. М.: Педагогика, 1982–1984) — прим. ред.

подхода к генетическому культурно-историческому пониманию природы высших психологических функций. В «Истории развития высших психических функций» Выготский утверждает, что:

«Односторонность и ошибочность традиционного воззрения на факты развития высших психических функций заключаются прежде всего и главным образом в неумении взглянуть на эти факты как на факты исторического развития, в одностороннем рассматривании их как натуральных процессов и образований, в смешении и неразличении природного и культурного, естественного и исторического, биологического и социального..., короче — в неправильном принципиальном понимании природы изучаемых явлений» (Vygotksy, 1997b, p. 2).

Кризис не изменил задачи по переосмыслению психологии как объективной науки. Был отвергнут эмпирический (феноменологический) подход: построить объективную психологию — значит перейти от эмпирической психологии к генетической теории, ориентированной на теоретическое и экспериментальное изучение самого процесса культурно-исторического развития высших психологических функций, выявить объективные закономерности развития высших психологических функций, а также создавать теоретические понятия как инструменты, которые могли бы перефокусировать взгляд исследователя с эмпирических наблюдений поверхностных явлений на скрытые процессы развития (подробнее об этом см. Veresov, 2014).

Это делает записные книжки Захарьино ценным источником для выявления содержания кризиса 1926 г. как перехода от предыстории к истории культурно-исторической теории. Однако они не объясняют причины кризиса, его движущие силы и противоречия, вызвавшие отказ от рефлексологических и бихевиористских моделей изучения человеческого сознания. Диалектика преемственности и дискретности требует идентификации отвергнутых идей, а также вновь возникающих подходов и пониманий. Нам предстоит найти противоречие, которое привело к кризису. Я считаю, что это противоречие было между старыми теоретическими моделями и новыми экспериментальными данными, результатами исследований, особенно в области дефектологии³, которой Выготский активно занимался в 1924–1925 гг. и которая была в то время основным направлением его исследований.

³ Дефектология — научный термин того времени, широко употреблявшийся в России. Сегодня это звучит некорректно. Как говорят редакторы предисловия ко второму тому книги Выготского (Vygotksy, 1993): «Дефектология — это термин, который в настоящее время трудно найти в английских словарях, и он не обозначает

Сопоставление записной книжки Захарьино с работами Выготского по дефектологии, опубликованными в 1924–1925 гг.⁴, дает интересную картину моментов преемственности и прерывности по отношению к противоречию, которое привело Выготского к формулированию основных понятий культурно-исторической теории. Три ключевых вывода из исследований и клинической практики в области дефектологии представляют интерес в связи с обсуждаемой здесь темой.

Вторичный дефект и социальная среда как источник развития. Отвечая на вопрос о том, вызвано ли недоразвитие высших функций у ребенка с легкой задержкой непосредственно первичной причиной или это вторичное осложнение, Выготский ссылался на дефектологические исследования, говоря, что «экспериментальные данные и клинические исследования помогли найти ответ»⁵ (Выготский, 1983, с. 129). И ответ таков: поскольку физический недостаток человека никогда не затрагивает ребенка напрямую, поскольку «глаз и ухо человека не только его физические органы, но и органы социальные» (Vygotsky, 1993, p. 77), недоразвитие высших функций у умственно отсталого ребенка связано с культурным недоразвитием, так как он исключен из культурной среды. Проблему детской дефективности необходимо «поставить и осмыслить как социальную проблему, потому что не замечавшийся прежде ее социальный момент, считавшийся обычно второстепенным и производным, на самом деле оказывается первичным и главным» (Vygotsky, 1993, pp. 112–113). Судьбу личности решает не наличие первичной инвалидности само по себе, а ее социальные последствия (там же, p. 55). Кроме того, Выготский делает одно важное обобщение: «Психика, особенно разум — функция социальной жизни» (Vygotsky, 1993, p. 84). Фактически здесь мы видим появление одной из ключевых идей культурно-исторической теории, получившей дальнейшее усовершенствование и переосмысление на

дисциплину в университетах или специальность в клиниках англоязычного мира. Однако дефектология в традициях Советского Союза занимается аномальной психологией, неспособностью к обучению и тем, что в Северной Америке называется специальным образованием» (стр. V).

⁴ Я имею в виду, в частности, «Дефект и компенсацию», «Принципы воспитания физически дефективных детей», «Дефектологию и учение о развитии и воспитании ненормального ребенка», «Принципы социального воспитания глухонемых детей». Они опубликованы отдельными главами во втором томе Собрания сочинений (Vygotsky, 1993).

⁵ К сожалению, в английском переводе это звучит так: «Экспериментальные данные и клинические исследования не смогли дать ответа» (Vygotsky, 1993, p. 133).

втором этапе, а именно концепции социальной среды как источника культурного развития высших психологических функций у человека (см. также Vygotsky, 1993, p. 129, 201).

Обходные пути преодоления дефекта и две линии развития. Рассуждая об обходных путях преодоления дефекта, Выготский начинает со ссылки на научные данные: «Мы наблюдаем тот факт, что ребенок, сталкиваясь с трудностями, вынужден идти по обходному пути, чтобы их преодолеть» (Vygotsky, 1993, p. 126). В результате компенсация, реакция личности на нарушение, инициирует новые процессы развития — заменяет, перестраивает структуру, стабилизирует психологические функции (Vygotsky, 1993, p. 34). Интересно то, что этот очевидный факт был концептуализирован с необычной для того времени точки зрения:

«Структура сложных форм поведения ребенка является структурой обходных путей, потому что она помогает там, где на прямом пути психологическая операция ребенка оказывается невозможной. Но так как эти обходные пути приобретены человечеством в культурном, историческом развитии, так как социальная среда с самого начала предлагает ребенку ряд обходных путей, то мы очень часто не замечаем, что развитие идет по такому обходному пути» (Vygotsky, 1993, p. 164).

Здесь мы снова можем видеть «зародыш», который получил дальнейшее развитие на втором этапе как концепция культурно-исторической теории и, следовательно, теоретически и концептуально выходит далеко за рамки дефектологических исследований. Под этим я подразумеваю концепцию двух линий развития (природной и культурной). Однако эти «зачаточные почки» появились в дефектологических работах Выготского 1924–1925 гг.:

«Как только перед нами оказывается ребенок, отклоняющийся от нормального человеческого типа, отягченный недостатком психофизиологической организации, так сразу, даже в глазах наивного наблюдателя, конвергенция сменяется глубокой дивергенцией, расхождением, несоответствием линий естественного и линий культурного развития ребенка. Предоставленный самому себе и своему естественному развитию, глухонемой ребенок никогда не научится речи, а слепой никогда не овладет письмом» (Vygotsky, 1993, p. 168).

Позднее, в «*Истории развития высших психических функций*», это экспериментальное наблюдение двух линий развития (природной и культурной) было концептуализировано и включено в более широкий контекст культурно-исторической теории (Vygotsky, 1997b).

Несоответствие и знак как психологический инструмент. Развивая идею обходных путей культурного развития, Выготский сделал важный вывод: основополагающим фактом в процессе культурного развития ребенка с ограниченными возможностями является культурная неадекватность, несоответствие его психологической структуры и структуры культурных форм:

«Остается создавать особые культурные орудия, приспособленные к психологической структуре такого ребенка, или овладевать общими культурными формами при помощи особых педагогических приемов, *потому что важнейшее и решающее условие культурного развития — именно умение пользоваться психологическими орудиями — у таких детей сохранено, их культурное развитие поэтому может пойти иным путем, оно принципиально вполне возможно*» (Выготский, 1983, с. 28–29)⁶.

Здесь мы можем видеть очевидные признаки преемственности в отношении нескольких ключевых идей, получивших свое развитие в теоретических концепциях и принципах второго этапа, особенно в «*Истории развития высших психических функций*», а именно: (1) концепция знака как психологического инструмента, в котором Знак рассматривался уже не как внешний раздражитель («*сигнализация*»), а как связанный с деятельностью, отличающей человека от животных, деятельностью *сигнификации*, которая есть «создание и употребление знаков» (Vygotksy, 1997b, p. 55). Здесь важен момент разрыва. По словам Выготского, «за игрой стимулов-реакций» на самом деле происходит «активное вмешательство человека в ситуацию», его активная роль, «его поведение, состоявшее во введении новых стимулов» (Vygotksy, 1997b, p. 56)⁷.

Отсюда следует следующий шаг: (2) речь рассматривалась не как «вторая сигнальная система» или социальный рефлекс, а как культурно-обусловленная высшая психологическая функция, отличная от языка, связанная с культурными значениями и смыслами и развивающаяся в единстве с мышлением («*Мышление и Речь*»).

Я берусь за этот пространственный анализ, чтобы показать, что в совокупности с записными книжками из Захарьино он может пролить

⁶ Я привожу эту цитату из оригинального русского источника, поскольку в английском переводе (Vygotksy, 1993, p. 47) пропущены некоторые ключевые слова, например, опущено «культурное развитие поэтому может пойти иным путем».

⁷ Картину усложняет определение Выготским культурных знаков как искусственных стимулов... для контроля собственных реакций (Vygotksy, 1997b). Подробнее об этом см. (Jones, 2015).

новый свет на теоретическое содержание кризиса 1926 г. Я пытаюсь выделить моменты преемственности и дискретности, чтобы показать, насколько далеко Выготский отошел от предыдущего рефлексологического этапа и насколько близко подошел к формулировке ключевых принципов культурно-исторической теории.

С моей точки зрения, именно противоречие старых теоретических подходов и новых экспериментальных данных породило кризис 1926 г. и, как следствие, отказ от идеи рефлексологической программы изучения сознания как рефлекса на рефлексы. С другой стороны, некоторые ключевые идеи культурно-исторической теории появились в зародышевой форме (в основном как экспериментальные и клинические находки) лишь в 1924–1925 гг., но не раньше. С этой точки зрения, в записках из Захарьино показаны попытки ревизии старых идей и поиска новых путей. Главным изменением, которое произошло, было введение нового (генетического) измерения, где развитие рассматривалось не как изменение рефлексов (как это представлялось в «Педагогической психологии») и не как изменение структуры реакции (как в «Психологии искусства»), а как процесс социокультурного генезиса высших психологических функций человека. Ярчайшим свидетельством этого является тот факт, что, как блестяще показывает Завершнева (2012), некоторые фрагменты текста из дневников Захарьино были буквально включены и усовершенствованы в «Историческом смысле психологического кризиса», «Истории развития высших психических функций» и других ключевых трудах 1928–1934 гг.

После кризиса: развитие культурно-исторической теории (1927–1931)

Дафермос определяет период 1927–1931 гг. как этап «создания новой психологической теории, ориентированной на культурное развитие с точки зрения драмы и применения метода двойной стимуляции для исследования развития высших психических функций» (Dafermos, 2018, p. 64). Добавлю, что старая рефлексологическая модель была отвергнута (Vygotsky, 1997b), а бихевиористская модель была включена в культурно-историческую теорию и переосмыслена. Однако общая задача по переосмыслению психологии как объективной науки осталась. Новым было введение диалектического понимания развития высших психологических функций. По словам Выготского, «позитивный снимок возможен только в том случае, если мы коренным образом изменим наше представление о детском

развитии и примем во внимание, что оно представляет собой сложный диалектический процесс, который характеризуется сложной периодичностью, диспропорцией в развитии отдельных функций, метаморфозами, или качественным превращением одних форм в другие, сложным сплетением процессов эволюции и инволюции, сложным скрещиванием внешних и внутренних факторов, сложным процессом преодоления трудностей и приспособления» (Vygotsky, 1997b, p. 98-99).

Психологии требовалось внедрение «диалектического метода» (Vygotsky, 1997b, p. 3), где «историческое исследование поведения не есть дополнительное или вспомогательное к изучению теоретическому, но составляет основу последнего» (Vygotsky, 1997b, p. 43). Новая теория, следовательно, должна быть теорией, взявшей в качестве предмета сам процесс социокультурного генезиса высших психологических функций человека. Другими словами, новая теория должна предоставить теоретический инструментарий и экспериментальный метод для рассмотрения высших психологических функций как фактов исторического развития, чтобы отличать естественное от культурного, неотъемлемое от исторического, биологическое от социального, чтобы преодолеть «односторонность и ошибочность традиционного воззрения» (Vygotsky, 1997b, p. 2). Поскольку «самое понятие развития высших психических функций... остается еще смутным и неясным... очертания его смысла часто расплывчаты, содержание, вкладываемое в него, недостаточно определено» (Vygotsky, 1997b, p. 1), ключевой теоретической задачей было построить это понятие как центральное понятие новой теории, основанной на новой культурно-исторической и диалектической основе.

Как же тогда определялось понятие развития высших психических функций?

«Понятие “развитие высших психических функций” и предмет нашего исследования охватывают две группы явлений, которые на первый взгляд кажутся совершенно разнородными, а на деле представляют две основные ветви, два русла развития высших форм поведения, неразрывно, связанных, но не сливающихся никогда воедино. Это, во-первых, процессы овладения внешними средствами культурного развития и мышления — языком, письмом, счетом, рисованием; во-вторых, процессы развития специальных высших психических функций, не отграниченных и не определенных сколько-нибудь точно и называемых в традиционной психологии произвольным вниманием, логической памятью, образованием понятий и т. д. Те и другие,

взяты вместе, и образуют то, что мы условно называем процессом развития высших форм поведения ребенка» (Vygotzky, 1997b, p. 14).

Этот общий подход предопределил два основных направления исследовательской программы: (1) изучение процесса овладения внешними культурными средствами и 2) изучение процесса развития особых (отдельных) высших психологических функций. Эти два направления составляют содержание исследований Выготского в 1927–1931 гг. Первое направление привело к формулировке понятия культурного знака как психологического инструмента (Vygotzky, 1997b, pp. 6, 16, 19; Vygotzky, 1999), принципа сигнификации и понятия опосредующей деятельности (Vygotzky, 1997b, pp. 60–63). Второе направление — изучение процесса развития высших психологических функций — позволило ввести ключевые теоретические понятия: социальная среда как источник развития (Vygotzky, 1997b, p. 249), интериоризация (вращивание) (Vygotzky, 1999, pp. 10–53), драма (Vygotzky, 1989) и общий генетический закон культурного развития (Vygotzky, 1997b, p. 106).

Мой второй вопрос касается метода двойной стимуляции. Действительно, одновременно с новой теорией разрабатывался новый метод исследования. Однако, что это был за метод двойной стимуляции? Давайте посмотрим, как определял этот метод сам Выготский: «применяемый нами метод может быть назван методом экспериментально-генетическим в том смысле, что он искусственно вызывает и создает генетически процесс психического развития» (Vygotzky, 1997b, p. 68). Однако можно сказать, что это просто другое название «двойной стимуляции». Я бы не согласился, поскольку, по словам Выготского, «Попытка подобного эксперимента заключается в том, чтобы расплавить каждую застывшую и окаменевшую психологическую форму, превратить ее в движущийся, текущий поток отдельных заменяющих друг друга моментов» (Vygotzky, 1997b, p. 68), «экспериментальное развертывание высшего процесса... в маленькую драму» (Vygotzky, 1989, p. 58). Двойная стимуляция была не методом, а одним из нескольких конкретных приемов исследования в рамках общего экспериментально-генетического метода — «функциональной методики двойной стимуляции». Если посмотреть, как развивался экспериментальный метод в 1927–1931 гг., то можно увидеть его эволюцию: от двойной стимуляции (1927–1929) (Vygotzky, 1999, p. 60) к инструментальному методу (1930) (Vygotzky, 1997a, p. 108), а затем к экспериментально-генетическому методу (1931) (Vygotzky, 1997b, p. 65–82).

Изменение фокуса, а не теории

Последний период теоретического развития Выготского (1931–1934) очень хорошо изучен (см., например, Dafermos, 2018; González Rey, 2011; Завершнева, 2009; Zavershneva, 2010; Zavershneva, van der Veer, 2018 и др.). Все исследователи сходятся во мнении, что этот период означает переход от изучения процесса развития как социогенеза отдельных высших психологических функций к новой исследовательской программе, ориентированной на анализ системной перестройки межфункциональных отношений в сознании человека (Vygotsky et al., 1994; Vygotsky, 1998). Завершнева характеризует это как период «зарождения новой теории сознания как динамической, смысловой системы» (Zavershneva, 2010, p. 35) примерно с 1932 г. Высшие психологические функции (логическая память, абстрактное мышление, произвольное внимание) рассматриваются уже не как частные и отдельные функции, а как компоненты психологических систем, единства высшего порядка низших и высших функций (Vygotsky, 1999, p. 43). В своем анализе я снова сосредоточусь на моментах непрерывности и дискретности.

Во-первых, теоретический сдвиг к 3-му этапу выглядит значительным и существенным, и поэтому может возникнуть вопрос — есть ли основания утверждать, что между 2-м этапом (1928–1931) и 3-м этапом (1932–1934) существовал кризис, подобный кризису 1926 г.? Для ответа нам необходимо взглянуть на контекст и содержание исследовательской программы Выготского и на экспериментальную работу, в которой он участвовал в то время, и выяснить, были ли отвергнуты какие-либо из его предыдущих идей и введены ли новые концепции.

Начнем с новых концепций, которые Выготский разработал на третьем этапе. Думаю, список мог бы выглядеть следующим образом:

- психологическое новообразование,
- социальная ситуация развития,
- зона ближайшего развития (ЗБР),
- переживание⁸.

Эти новые понятия были включены в разные работы Выготского того времени: «*Мышление и речь*» (1931–1932)⁹, «*Лекции по педологии*»

⁸ Я бы согласился, что этот список не является полным и может включать в себя больше (например, понятия значения и смысла слова, частная речь и некоторые другие); однако перечисленное указывает на принципиальный характер изменений на третьем этапе.

⁹ Это даты написания этих произведений, которые не всегда совпадают с датами публикации.

(1932–1933), «Педология подростка» (1932–1933), «Умственное развитие детей в процессе обучения» (1933–1934), «Проблема возраста» (1932–1934), «О психологических системах» (1931) и другие.

Однако это касается теоретического содержания, а не контекста, в котором появилось это новое содержание. Этот период был связан с появлением новой дисциплины — педологии — науки целостного системного подхода к развитию ребенка (Schneuwly, 1994). Кроме того, следует упомянуть две ключевые экспериментальные программы: изучение диалектических отношений между обучением и интеллектуальным развитием (Выготский, 1935) и цикл исследований по образованию понятий и развитию мышления и речи у детей (Vygotsky, 1987).

Если смотреть с точки зрения преэминентности/дискретности, кажется, что была изменена исследовательская программа, а не теоретический подход. Под этим я подразумеваю переход от изучения процессов переходов из интерпсихологического плана в интрапсихологический (включая интериоризацию, овладение знаками, знаковыми операциями, переходы от непосредственных действий к опосредованным) к изучению внутренней реорганизации структур сознания через межфункциональные психологические системы.

Диалектически говоря, задача была та же: раскрыть социогенез высших психологических функций; однако переход произошел от изучения процесса перехода отдельных функций из внешних во внутренние к изучению того, какие внутренние перестройки происходят в сознании во время этого процесса и как возникают новые психологические системы. Развитие характеризуется не только трансформацией, но и «качественными новообразованиями» (Vygotsky, 1998, p. 189). Иными словами, акцент был перенесен на обнаружение «метаморфоз» или «качественного превращения одних форм в другие» (Vygotsky, 1997b). «Старые» концепции предыдущего этапа не исчезли; напротив, новые возникающие концепции каким-то образом строились на «старых» и могут быть поняты применительно к ним.

Так, понятие психологического новообразования относится к качественной перестройке всей системы функций, когда появляется новая высшая психологическая функция, создающая «единство высшего порядка» (Vygotsky, 1999, p. 43). Это единство высшего порядка есть не новая функция как таковая, а новая психологическая система натуральных и высших функций человеческого сознания. Таким образом, новая концепция новообразований не заменяет концепцию

высших психологических функций, а, скорее, уточняет отношения между высшими и натуральными функциями внутри новой системы. Понятия социальной ситуации развития и переживания, очевидно, связаны с представлением о социальной среде как источнике развития высших психологических функций. Примечательно, что в анализе случая с тремя детьми Выготский (Выготский, 2001, с. 71–75) использует эти понятия вместе, объясняя, как одна и та же социальная ситуация по-разному преломлялась в детском переживании и тем самым создавала три разные социальные ситуации развития.

Объясняя понятие зоны ближайшего развития (ЗБР), Выготский утверждает, что «что обучение создает зону ближайшего развития, то есть вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение целый ряд внутренних процессов развития, которые сейчас являются для ребенка еще возможными только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами» (Выготский, 1935, с. 16). Очевидно, что ЗБР коренным образом связана с общим генетическим законом культурного развития, который гласит, что каждая психическая функция сначала выступает как социальное отношение (взаимодействие) *между* людьми (интерпсихологический план).

Подводя итог вышесказанному, можно заключить, что система понятий, возникшая на этапе 3, не отвергала и не противоречила понятиям этапа 2. Эти системы понятий можно полностью понять только в совокупности, и разделение этих двух групп вполне возможно могло бы привести к неверному толкованию.

Вопросы к ответам

В этом разделе я представляю критические размышления над двумя примерами современных изложений теории Выготского. Я рассматриваю эти примеры как ответы на вопрос об актуальности теории Выготского для современных исследований.

Пересмотр ключевых моментов теоретической эволюции взглядов Выготского: критические соображения

Я начну с примера подхода Гонсалеса Рея к переосмыслению ключевых моментов в эволюции мышления Выготского и их современных последствий (González Rey, 2011; 2017). Я начинаю с нескольких пунктов, с которыми я согласен, а затем привожу несколько пунктов, с которыми не могу согласиться, а также вопросы для дальнейшего критического обсуждения.

Я считаю абсолютно правильным, что «чрезмерное подчеркивание отдельных аспектов творчества Выготского привело к затмению других идей, которые остались относительно «неизвестными» (González Rey, 2011, p. 257). Я согласен, что «сложно разделить во времени разнообразные качественные моменты идей Выготского, поскольку его идеи пересекаются в произведениях, написанных в схожие периоды» (González Rey, 2011, p. 257). И, наконец, я полностью согласен с утверждением, что «необходимо выйти за рамки господствующих и модных интерпретаций наследия Выготского, чтобы открыть и разработать новые пути понимания его наследия» (González Rey, 2011, p. 273).

Однако есть некоторые моменты, требующие дальнейшей проработки и обсуждения. Так, отношения между разными периодами эволюции Выготского представлены следующим образом:

«В первый период работы... акцент был сосредоточен на темах явно субъективного характера, таких как личность, фантазия, воображение, бессознательное, эмоции и т. д.» (González Rey, 2011, p. 273).

«Этот первый период характеризовался рядом публикаций, среди которых особенно актуальны *“Психология искусства”*, *“Педагогическая психология”*, *“Сознание как проблема психологии поведения”*, а также его первые работы, посвященные дефектологии... В отличие от других авторов, я считаю *“Психологию искусства”* наиболее значимой работой данного периода» (González Rey, p. 258).

«От этого акцента Л.С. Выготский отказался во втором периоде его работы, [который] был направлен на изучение социального характера высших психологических функций, что, в свою очередь, было ограничено анализом использования знаков, инструментов и операций» (González Rey, p. 273).

«В последний период, с 1932 по 1934 год, Выготский с самого начала пересмотрел многие свои идеи, в частности свой интерес к когнитивно-эмоциональному единству психики и функционированию психики в целом» (González Rey, p. 269).

Вот несколько моментов, которые, как я считаю, нуждаются в разъяснении. Во-первых, большая часть *«Психологии искусства»* была написана в Гомеле еще до 1924 г., когда Выготский начал свою работу в Москве. Вместе с *«Педагогической психологией»* она относится к рефлексологическому этапу. Сравнительный анализ этих двух книг показывает больше теоретического сходства, чем различий (Veresov, 1999). Психологические функции как рефлексы

(«Педагогическая психология») и эмоции как эстетические реакции («Психология искусств») были ключевыми понятиями, на которых основывалась теоретическая база. Именно эти идеи Л.С. Выготский изложил в своей знаменитой речи на Втором Всероссийском съезде по психоневрологии в январе 1924 г. и опубликовал в виде статьи «Методика рефлексологического и психологического исследования» (Vygotzky, 1997a, pp. 35–50).

С другой стороны, как я пытался показать в предыдущем разделе, дефектологические работы Выготского означают переход от старой рефлексологической модели к новому подходу в понимании развития высших психологических функций как процесса социокультурного генезиса. Противоречие между старой рефлексологической объяснительной моделью и новыми открытиями в области клинической работы по дефектологии породило кризис 1926 г.

Я бы согласился, что на втором этапе от повестки первого этапа Выготский отказался. Однако, похоже, этот отказ нельзя объяснить только внешними причинами (тем, что, как объясняют Гонсалес Рей и Митьянс Мартинес, Выготский присоединился к группе Н.К. Корнилова (González Rey, Mitjans Martínez, 2017, p. 198)). Кризис 1926 г. стал причиной сознательного отказа Выготского от своей рефлексологической программы. Да, второй этап был направлен на изучение социального характера высших психологических функций, но из этого не следует, что исследование «ограничивалось анализом использования знаков, инструментов и операций» (González Rey, 2011, p. 273). Изучение знакового опосредования было лишь одной из нескольких исследовательских программ и теоретических открытий второго этапа, как я пытался показать в предыдущем разделе.

Программа исследований 3-го этапа вряд ли может быть сведена к единству аффекта и интеллекта. Да, понятия чувства и переживания, действительно, относятся к когнитивно-эмоциональному единству, но они развивались вместе с другими понятиями (психологическое новообразование, ЗБР, социальная ситуация развития), тесно связанными с понятиями 2-го этапа, и поэтому вряд ли могут быть поняты вне контекста этой теоретической связи. Я бы согласился, что в последний период 1932–1934 гг. Выготский пересмотрел многие идеи первого этапа; однако я думаю, что они были пересмотрены на основе и в рамках теоретических представлений, разработанных на этапе 2, и в связи с изменением исследовательской программы, а не с изменением теории.

Три поколения теории культурно-исторической деятельности (ТКИД): нужно ли переосмысление?

Мой второй пример — модель трех поколений Теории Культурно-Исторической Деятельности (ТКИД) (или СНАТ — cultural-historical activity theory), представленная в работах Ю. Энгестрёма и других (Cole, Engeström, 1993; 2007; Engeström, 1990; 1999) (Таблица).

Таблица

Три поколения ТКИД (СНАТ) (Энгестрём, 1987; 1990; 1999)

Поколения	Время	Имена	Единица анализа
1 поколение	1920–1930-е гг.	Выготский	Опосредованное действие
2 поколение	1930–1970-е гг.	Леонтьев	Треугольник деятельности
3 поколение	1990 — наст. вр.	Энгестрём и др.	Система деятельности

Table

Three generations of СНАТ (Engeström, 1987; 1990; 1999)

Generations	Time	Names	Unit of analysis
1 st generation	1920s–1930s	Vygotsky	Mediated action
2 nd generation	1930s–1970s	Leontiev	Triangle of activity
3 rd generation	1990s–now	Engeström and others	Activity system

В мои намерения не входит способствовать растущей критике этой модели (см., например, Dafermos, 2015; Miller, 2011). Однако у меня есть несколько вопросов. Мой первый вопрос касается поколенческого подхода как такового. Биологически, поколения семьи сменяют друг друга, какое-то время сосуществуют, затем старые поколения умирают, появляются новые и вновь исчезают, заменяя старые, и так семья продолжает существовать. Означает ли это, что смена поколений адекватно отражает историю культурно-исторической теории? Остается неясным, существовала ли ТКИД (СНАТ) в 1920-е гг. в виде культурно-исторической теории, развитой Выготским, или поколение теории Выготского уже ушло, существуя теперь только (и исключительно) в виде своих потомков ТКИД (СНАТ)?

Мой второй вопрос касается исторической значимости модели трех поколений. Эта модель просто не соответствует историческим

фактам. Однако нельзя игнорировать тот факт, что в начале 1930-х гг. группа близких сотрудников Выготского во главе с Леонтьевым начала разрабатывать собственную оригинальную теорию деятельности. Другое дело, что параллельно с этим существовала группа исследователей, не присоединившихся к группе Леонтьева и не использовавших в своих исследованиях теорию деятельности. Исторически они не принадлежали к поколению теории деятельности. Эти исследователи представляют второе поколение культурно-исторической теории. Вспомним несколько имен в качестве примеров из более широкой области. Л. Божович (Vozhovich, 2004a; 2004b) и ее научная школа вели блестящие культурно-исторические исследования развития личности ребенка. М. Лисиной¹⁰ (1986) и ее сотрудниками разработана культурно-историческая теория общения и его роли в психическом развитии. Н. Морозова (1969) разработала ряд уникальных исследовательских программ в области специального образования. Что касается 1970-х и 1980-х гг., то я считаю, что это было время третьего поколения культурно-исторической теории — я мог бы упомянуть Е. Кравцову¹¹ и Г. Кравцова, Б. Эльконина, В. Зарецкого и других. К сожалению, все эти блестящие исследователи и их вклад полностью исключены из модели «трех поколений СНАТ». Эти исследователи на самом деле представляют третье поколение культурно-исторической теории, и ни один из них не принадлежит ни к одному из поколений СНАТ.

Однако можно сказать, что модель трех поколений не следует воспринимать буквально. Что отличает поколения, так это разные единицы анализа, на которых было сосредоточено исследование. Таким образом, единицей анализа первого поколения считается «опосредованное действие» (Таблица).

Как было показано в предыдущем разделе статьи, принцип культурного опосредования и понятие культурных орудий и их роли в процессе развития появляются в «зачаточной форме» в дефектологических работах 1924–1925 гг. Дальнейшее развитие они получили при изучении процесса культурного опосредования в процессе развития в экспериментальных исследованиях Выготского на 2-м этапе.

¹⁰ См. Обухова, Л.Ф., Павлова, М.К. (2009). Психологическая теория М.И. Лисиной и современная психология: взаимодействие идей. Культурно-историческая психология, (2), 119–125.

¹¹ К сожалению, Елена Кравцова, несмотря на то, что она принадлежит к третьему поколению семьи Выготского как его внучка, исключена из модели трех поколений ТКИД.

Однако эти работы были частью более широкой исследовательской программы по изучению опосредующей деятельности и процесса перехода от непосредственных действий к опосредованным.

Однако означает ли это, что опосредованное действие можно рассматривать как единицу анализа в процессе развития? Чтобы ответить на этот вопрос, давайте внимательнее посмотрим, как Выготский определяет опосредованное действие и единицу анализа.

Единицей анализа (в отличие от анализа по элементам) является «продукт анализа, который, в отличие от элементов, сохраняет все основные свойства целого и который не может быть далее разделен без утраты их» (Vygotsky, 1987, pp. 46–47). Однако опосредованное действие является формой поведения, которая «может быть всегда полностью и без остатка разложена на составляющие ее естественные элементарные... процессы» (Vygotsky, 1997b, p. 80). Эти два утверждения противоречат друг другу. Но противоречия не будет, если принять во внимание, что эти понятия относятся к разным периодам теоретической эволюции Выготского. Опосредованное действие (или, правильнее, опосредующая деятельность) было одним из направлений исследований Выготского на 2-ом этапе, тогда как анализ единиц появился позже на 3-ем этапе применительно к методу изучения сознания как сложной психологической системы и анализа его качественной ре-организации. Можно, однако, сказать, что сам Выготский определял опосредованное действие (инструментальный акт) как единицу. Таким образом, инструментальный акт является простейшим элементом поведения, с которым имеют дело исследования, элементарной единицей поведения (Vygotsky, 1997a). Но что здесь означает «элементарная единица»? В оригинальной русскоязычной публикации (Выготский, 1982, с. 106) «самым простым элементом» является отрезок, который представляет собой сечение или сегмент», который может без остатка разложиться «на систему естественных сил и процессов» (Vygotsky, 1997a, p. 86). Ни инструментальный акт, ни опосредованное действие не могут рассматриваться как единицы анализа. Это приводит к вопросу о том, является ли модель трех поколений примером неадекватной оценки теоретической позиции Выготского, где свалены в кучу идеи из разных периодов его творческой карьеры? Означает ли это, что опасения Ярошевского и Гургенидзе, высказанные в 1982 г., по-прежнему актуальны? Эти Вопросы, которые я предлагаю, открывают новую область для диалога и критического обсуждения.

В заключение: вопросы, ответы, предложения для дальнейшего диалога

Данная статья призвана внести вклад в продолжающийся диалог по истории развития культурно-исторической теории и ее современного восприятия в западных академических кругах путем прояснения некоторых критических моментов с точки зрения теоретической преемственности и дискретности. Два примера, которые я рассмотрел, показывают, что в некоторых случаях мы все еще имеем дело с ситуацией, когда понятия разных периодов не только свалены в кучу, но и целые периоды теоретической эволюции взглядов Выготского теряются, а другие просто произвольно смешиваются. Поэтому дальнейшее выяснение ключевых моментов в процессе развития культурно-исторической теории требует дальнейшего коллективного обсуждения и диалога.

Здесь я представлю свои предложения по развитию критического диалога, используя пять вопросов:

Мой первый вопрос: «Каковы моменты непрерывности и дискретности на первых двух этапах теоретической эволюции Выготского?». Тетради из Захарьино и дефектологические работы могли бы дать ответ. Общая задача — перестроить психологию как объективную науку о человеческом сознании — осталась. Что радикально и драматично изменилось, так это направление этого поиска. Старые эмпирические рефлексологические/бихевиористские теоретические основы постепенно исчезли, и постепенно стала появляться новая культурно-историческая генетическая методология. Появились «зародыши» ряда ключевых концепций культурно-исторической теории. С этого момента Выготский не вернулся к «старым» теоретическим рамкам, однако терминология¹² в ряде случаев осталась, постепенно приобретая новые смыслы и содержание.

Мой второй вопрос: «Можно ли определить этап 2 как “инструментальный период”»?». Да, но что следует учитывать и чего не следует забывать, так это то, что исследования знакового опосредования, опосредующей деятельности и инструментальных актов были лишь частью очень сложной программы экспериментального изучения всего процесса культурно-исторического развития высших психических

¹² Например, в некоторых работах этапа 2 можно встретить старые термины, такие как 1) знак как искусственно созданный сигнал; 2) культурные формы поведения, используемые как синоним высшей психической функции; 3) метод двойной стимуляции как составная часть экспериментально-генетического метода.

функций; развития из двух линий, «неразрывно связанных, но никогда не сливающихся в одну» (Vygotsky, 1997b, p. 14). То, что Выготский определял как инструментальный метод, было составной частью сложного экспериментального генетического метода. Второй этап означает открытие общего генетического закона культурного развития, представления о социальной среде как источнике развития и ряд других открытий, выходящих далеко за рамки изучения инструментальных актов.

Мой третий вопрос: «Каковы моменты непрерывности и разрыва между вторым и третьим этапами»? Опять же, задача построения новой теории культурно-исторического развития человеческого сознания осталась. Изменилась не теория как таковая, а направленность, область исследования — от изучения законов развития отдельных функций к исследованию межфункциональных отношений и связей, внутреннего плана, с целью открытия законов реорганизации всей внутренней структуры сознания как психологической системы и появления новых психологических систем. Эта реорганизация (метаморфоза) рассматривалась как неотъемлемая часть процесса развития — «как социальное становится индивидуальным» (Vygotsky, 1998, p. 198). Таким образом, концепции, разработанные на этапе 3, могут быть полностью поняты только в отношении концепций этапа 2.

Мой следующий вопрос: «Можем ли мы рассматривать третий этап как время, когда Выготский пересмотрел многие свои идеи из первого этапа?». Я думаю, да, можем. Однако они были переосмыслены в рамках культурно-исторической теории, разработанной на втором этапе. В ряде случаев экспериментальные исследования Выготского представляли собой прямое приложение культурно-исторической теории к частным проблемам (например, к проблеме связи обучения и развития; формирования понятий и развития мышления, а также к проблеме возраста).

И, наконец, мой пятый и последний вопрос: «Можно ли опосредованное действие рассматривать как основную единицу анализа у Выготского?». Я так не думаю. Когда опосредованное действие изучалось на этапе 2, оно не изучалось как единица анализа. Идея анализа по единицам появилась на 3-м этапе только применительно к задаче исследования межфункциональных связей внутри сознания в целом. Единицы анализа, переживание как единица сознания (Vygotsky, 1998, p. 294) и значение слова как единица анализа единства мышления и речи (Vygotsky, 1987) не относятся к опосредованному действию.

Если говорить в целом, то модель трех поколений ТКИД, с моей точки зрения, является существующим актуальным и очень влиятельным примером упрощения и фрагментации теоретического наследия Выготского. Я не говорю, что эта модель неуместна или неверна; я просто хочу сказать, что она не отражает все историческое и теоретическое богатство трех поколений культурно-исторической теории и может не принимать во внимание эволюцию идей Выготского.

Список литературы

Бехтерев, В. (1925). Психология, рефлексология и марксизм. Москва: Изд-во «ГРИМ».

Выготский, Л.С. (1935). Умственное развитие детей в процессе обучения. Москва, Ленинград: Государственное учебно-педагогическое издательство.

Выготский, Л.С. (1982). Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 1. Москва: Изд-во «Педагогика».

Выготский, Л.С. (1983). Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 5. Москва: Изд-во «Педагогика».

Выготский, Л.С. (2001). Лекции по педологии. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет».

Завершнева, Е. (2009). Ключ к психологии человека: Комментарии к записной книжке Л.С. Выготского из больницы Захарьино (1926). *Вопросы психологии*, (3), 43–61.

Завершнева, Е., ван дер Веер, Р. (ред.) (2017). Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное. Москва: Изд-во «Канон+», РООИ «Реабилитация».

Леонтьев, А.Н. (2010). Словарь Выготского. Москва: Изд-во «Смысл».

Лисина, М.И. (1986). Проблемы онтогенеза общения. Москва: Изд-во «Педагогика».

Лурия, А.Р. (1982). Этапы пройденного пути: научная автобиография. Москва: Изд-во Московского университета.

Мещеряков, Б. (1998). Логико-семантический анализ концепции Л.С. Выготского. Самара: Изд-во Самарского гос. пед. ун-та.

Морозова, Н. (1969). Формирование познавательных интересов у аномальных детей. Москва: Изд-во «Просвещение».

Челпанов, Г. (1925). Объективная психология в России и Америке (Рефлексология и психология поведения). Москва: Изд-во «Думнов».

Ярошевский, Л.Г., Гургенидзе, Г.С. (1982). Послесловие. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 1. Москва: Изд-во «Педагогика».

Bozhovich, L. (2004a). Developmental Phases of Personality Formation in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, (42), 35–54.

Bozhovich, L. (2004b). L.S. Vygotsky's Historical and Cultural Theory and Its Significance for Contemporary Studies of the Psychology of Personality. *Journal of Russian and East European psychology*, (47), 59–86.

Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In: A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, S. Miller, (eds.). Vygotsky's educational theory in cultural context. (pp. 39–64). Cambridge Publ.

Cole, M. (1997). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University.

Cole, M., Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. In: G. Salomon, (ed.). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. (pp. 1–46). New York: Cambridge Univ. Press.

Cole, M., Engeström, Y. (2007). Cultural-historical approaches to designing for development. In: J. Valsiner, A. Rosa, (eds.). *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. (pp. 484–507). Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Dafermos, M. (2015). Critical reflection on the reception of Vygotsky's theory in the international academic communities. In: B. Selau, R. Fonseca de Castro, (eds.). *Cultural-historical theory: Educational research in different contexts*. (pp. 19–38). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Dafermos, M. (2018). *Rethinking cultural-historical theory: a dialectical perspective to Vygotsky*. Singapore: Springer Publ.

Daniels, H. (2008). *Vygotsky and research*. London: Routledge Publ.

Elhammoumi, M. (2001). Lost—or merely domesticated? The boom in socio-historicocultural theory emphasizes some concepts, overlooks others. In: S. Chaiklin, (ed.). *The theory and practice of cultural-historical psychology*. (pp. 200–217). Aarhus: Aarhus Univ. Press.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Publ.

Engeström, Y. (1990). *Learning, working, imagining: Twelve studies in activity theory*. Helsinki: Orienta-Konsultit Publ.

Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: Analysing cycles of knowledge creation in practice. Perspectives on activity theory (pp. 377–406). Cambridge: Cambridge Univ. Press.

González Rey, F. (2011). A Re-examination of Defining Moments in Vygotsky's Work and Their Implications for His Continuing Legacy. *Mind, Culture, and Activity*, (18), 257–275.

González Rey, F. (2017). Advances in subjectivity from a cultural-historical perspective: Unfoldings and consequences for cultural studies today. In: M. Fleer, F. González Rey, N. Veresov, (eds.). *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky legacy*. (pp. 173–195). New York: Springer Publ.

González Rey, F., Mitjans Martínez, A. (2017). Epistemological and methodological issues related to the new challenges of a cultural-historical based psychology. In: M. Fleer, F. González Rey, N. Veresov, (eds.), *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky legacy* (pp. 195–216). New York: Springer Publ.

Hedegaard, M. (2002). *Learning and child development*. Aarhus: Aarhus Univ. Press.

Jones, P.E. (2015). Language and Social Determinism in the Vygotskian Tradition: A Response to Ratner. *Language and Sociocultural Theory*, 3(1), 1–8.

Kozulin, A. (1990). *Vygotsky's psychology: A biography of ideas*. Cambridge: Harvard Univ. Press.

Mescheryakov, B. (2007). Terminology in L.S. Vygotsky's writings. In: H. Daniels, M. Cole, J. Wertsch, (eds.). *The Cambridge companion to Vygotsky*. (pp. 155–177). Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Miller, R. (2011). *Vygotsky in perspective*. New York: Cambridge Univ. Press.

Packer, M. (2008). Is Vygotsky Relevant? *Vygotsky's Marxist Psychology. Mind, Culture and Activity*, 15(1), 8–31.

Pavlov, I. (1927). *Conditioned reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. Oxford: Oxford Univ. Press.

Rieber, R.W., Robinson, D.K. (eds.). (2004). *The essential Vygotsky*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publ.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford Univ. Press.

Roth, W.M., Lee, Y.J. (2007). "Vygotsky's Neglected Legacy": Cultural-Historical Activity Theory. *Review of Educational Research*, 77(2), 186–232.

Schneuwly, B. (1994). Contradiction and Development: Vygotsky and Paedology. *European Journal of Psychology of Education*, 9(4), 281–291.

Stetsenko, A. (2016). *The transformative mind: Expanding Vygotsky's perspective on development and education*. New York: Cambridge Univ. Press.

Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. New York: Sage Publishers.

van der Veer, R., Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Oxford: Blackwell Publ.

Veresov, N. (1999). *Undiscovered Vygotsky*. Frankfurt am Main, New York: Peter Lang.

Veresov, N. (2010). Forgotten methodology: Vygotsky's case. In: A. Toomela, J. Valsiner, (eds.). *Methodological thinking in psychology: 60 years gone astray?* (pp. 267–295). Charlotte: IAP Publ.

Veresov, N. (2014). Refocusing the lens on development: Towards genetic research methodology. In: M. Fleer, A. Ridgway, (eds.). *Visual methodologies and digital tools for researching with young children, international perspectives on early childhood education and development*. (pp. 129–149). New York: Springer Publ.

Vygotsky, L.S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky*. Vol. 1. New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1989). Concrete Human Psychology. *Soviet Psychology*, 27(2), 53–77. <https://doi.org/10.2753/rpo1061-0405270253>

Vygotsky, L.S. (1993). *The collected works of L.S. Vygotsky: in 6 vol.* Vol. 2. New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1997a). *The collected works of L.S. Vygotsky: in 6 vol.* Vol. 3. New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1997b). *The collected works of L.S. Vygotsky: in 6 vol.* Vol. 4. New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1998). The collected works of L. S. Vygotsky: in 6 vol. Vol. 5. New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1999). The collected works of L.S. Vygotsky: in 6 vol. Vol. 6. New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S., van der Veer, R.E., Valsiner, J.E., Prout, T.T. (1994). The Vygotsky reader. Boston: Basil Blackwell Publ.

Zavershneva, E. (2010). The Vygotsky Family Archive: New Findings. Notebooks, Notes, and Scientific Journals of L.S. Vygotsky (1912–1934). *Journal of Russian and East European Psychology*, 48(1), 34–60. <https://doi.org/110.2753/RPO 1061-0405480102>

Zavershneva, E. (2012). “The Key to Human Psychology”: Commentary on L.S. Vygotsky’s Notebook from the Zakharino Hospital (1926). *Journal of Russian and East European Psychology*, 50(4), 16–41.

Zavershneva, E., Van der Veer, R. (2018). Vygotsky’s notebooks: A selection. Singapore: Springer Publ.

References

Bekhterev, V. (1925). Psychology, reflexology and Marxism. Moscow: GRIM Publ. (In Russ.)

Bozhovich, L. (2004a). Developmental Phases of Personality Formation in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, (42), 35–54.

Bozhovich, L. (2004b). L.S. Vygotsky’s Historical and Cultural Theory and Its Significance for Contemporary Studies of the Psychology of Personality. *Journal of Russian and East European psychology*, (47), 59–86.

Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky’s analysis of learning and instruction. In: A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, S. Miller, (eds.). Vygotsky’s educational theory in cultural context. (pp. 39–64). Cambridge Publ.

Cole, M. (1997). Cultural psychology: A once and future discipline. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University.

Cole, M., Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. In: G. Salomon, (ed.). Distributed cognitions: Psychological and educational considerations. (pp. 1–46). New York: Cambridge Univ. Press.

Cole, M., Engeström, Y. (2007). Cultural-historical approaches to designing for development. In: J. Valsiner, A. Rosa, (eds.). The Cambridge handbook of sociocultural psychology. (pp. 484–507). Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Dafermos, M. (2015). Critical reflection on the reception of Vygotsky’s theory in the international academic communities. In: B. Selau, R. Fonseca de Castro, (eds.). Cultural-historical theory: Educational research in different contexts. (pp. 19–38). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Dafermos, M. (2018). Rethinking cultural-historical theory: a dialectical perspective to Vygotsky. Singapore: Springer Publ.

Daniels, H. (2008). Vygotsky and research. London: Routledge Publ.

Elhammoumi, M. (2001). Lost—or merely domesticated? The boom in socio-historicocultural theory emphasizes some concepts, overlooks others. In: S. Chaiklin,

(ed.). *The theory and practice of cultural-historical psychology*. (pp. 200–217). Aarhus: Aarhus Univ. Press.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Publ.

Engeström, Y. (1990). *Learning, working, imagining: Twelve studies in activity theory*. Helsinki: Orienta-Konsultit Publ.

Engeström, Y. (1999). *Innovative learning in work teams: Analysing cycles of knowledge creation in practice. Perspectives on activity theory* (pp. 377–406). Cambridge: Cambridge Univ. Press.

González Rey, F. (2011). A Re-examination of Defining Moments in Vygotsky's Work and Their Implications for His Continuing Legacy. *Mind, Culture, and Activity*, (18), 257–275.

González Rey, F. (2017). Advances in subjectivity from a cultural-historical perspective: Unfoldings and consequences for cultural studies today. In: M. Fleer, F. González Rey, N. Veresov, (eds.). *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky legacy*. (pp. 173–195). New York: Springer Publ.

González Rey, F., Mitjans Martínez, A. (2017). Epistemological and methodological issues related to the new challenges of a cultural-historical based psychology. In: M. Fleer, F. González Rey, N. Veresov, (eds.). *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky legacy*. (pp. 195–216). New York: Springer Publ.

Hedegaard, M. (2002). *Learning and child development*. Aarhus: Aarhus Univ. Press.

Jones, P.E. (2015). Language and Social Determinism in the Vygotskian Tradition: A Response to Ratner. *Language and Sociocultural Theory*, 3(1), 1–8.

Kozulin, A. (1990). *Vygotsky's psychology: A biography of ideas*. Cambridge: Harvard Univ. Press.

Leontiev, A. (2010). *Vygotsky's Vocabulary*. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)

Lisina, M. (1986). *Problems of ontogenesis of communication*. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Luria, A.R. (1982). *Stages of the road travelled: scientific autobiography*. Moscow: Moscow Univ. Press (In Russ.)

Mescheryakov, B. (1998). *Logic and semantic analysis of the concept of L.S. Vygotsky*. Samara. (In Russ.)

Mescheryakov, B. (2007). Terminology in L.S. Vygotsky's writings. In: H. Daniels, M. Cole, J. Wertsch, (eds.). *The Cambridge companion to Vygotsky*. (pp. 155–177). Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Miller, R. (2011). *Vygotsky in perspective*. New York: Cambridge Univ. Press.

Morozova, N. (1969). *The formation of cognitive interests in abnormal children*. Moscow: Prosveschenie Publ. (In Russ.)

Packer, M. (2008). Is Vygotsky Relevant? *Vygotsky's Marxist Psychology*. *Mind, Culture and Activity*, 15(1), 8–31.

Pavlov, I. (1927). *Conditioned reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. Oxford: Oxford Univ. Press.

Rieber, R.W., Robinson, D.K. (eds.). (2004). *The essential Vygotsky*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publ.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford Univ. Press.

Roth, W.M., Lee, Y.J. (2007). "Vygotsky's Neglected Legacy": Cultural-Historical Activity Theory. *Review of Educational Research*, 77(2), 186–232.

Schneuwly, B. (1994). Contradiction and Development: Vygotsky and Paedology. *European Journal of Psychology of Education*, 9(4), 281–291.

Stetsenko, A. (2016). *The transformative mind: Expanding Vygotsky's perspective on development and education*. New York: Cambridge Univ. Press.

Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. New York: Sage Publishers.

van der Veer, R., Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Oxford: Blackwell Publ.

Veresov, N. (1999). *Undiscovered Vygotsky*. Frankfurt am Main, New York: Peter Lang.

Veresov, N. (2010). Forgotten methodology: Vygotsky's case. In: A. Toomela, J. Valsiner, (eds.). *Methodological thinking in psychology: 60 years gone astray?* (pp. 267–295). Charlotte: IAP Publ.

Veresov, N. (2014). Refocusing the lens on development: Towards genetic research methodology. In: M. Fleer, A. Ridgway, (eds.). *Visual methodologies and digital tools for researching with young children, international perspectives on early childhood education and development*. (pp. 129–149). New York: Springer Publ.

Vygotsky, L.S. (1935). *Mental development of children in the learning process*. Moscow, Leningrad: State Educational and Pedagogical Publishing House. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1982). *Collected works: in 6 vol. Vol. 1*. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1983). *Collected works: in 6 vol. Vol. 5*. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 1*. New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1989). Concrete Human Psychology. *Soviet Psychology*, 27(2), 53–77. <https://doi.org/10.2753/rpo1061-0405270253>

Vygotsky, L.S. (1993). *The collected works of L.S. Vygotsky: in 6 vol. Vol. 2*. New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1997a). *The collected works of L.S. Vygotsky: in 6 vol. Vol. 3*. New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1997b). *The collected works of L.S. Vygotsky: in 6 vol. Vol. 4*. New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1998). *The collected works of L. S. Vygotsky: in 6 vol. Vol. 5*. New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1999). *The collected works of L.S. Vygotsky: in 6 vol. Vol. 6*. New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (2001). *Lectures on pedology*. Izhevsk: Udmurt University Press. (In Russ.)

Vygotsky, L.S., van der Veer, R.E., Valsiner, J.E., Prout, T.T. (1994). *The Vygotsky reader*. Boston: Basil Blackwell Publ.

Yaroshevskii, L.G., Gurgenzidze, G.S. (1982). Afterword. Vygotsky, L.S. *Collected works: in 6 vol. Vol. 1*. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Zavershneva, E. (2010). The Vygotsky Family Archive: New Findings. Notebooks, Notes, and Scientific Journals of L.S. Vygotsky (1912–1934). *Journal of Russian and East European Psychology*, 48(1), 34–60. <https://doi.org/110.2753/RPO 1061-0405480102>

Zavershneva, E. (2009). The Key to Human Psychology: Comments on the Notebook of L.S. Vygotsky from the Zakharyino Hospital (1926). *Voprosy Psikhologii*, (3), 43–61. (In Russ.)

Zavershneva, E. (2012). “The Key to Human Psychology”: Commentary on L.S. Vygotsky’s Notebook from the Zakharyino Hospital (1926). *Journal of Russian and East European Psychology*, 50(4), 16–41.

Zavershneva, E., van der Veer, R. (2017). *L.S. Vygotsky’s notebooks*. Moscow: Canon Publ. (In Russ.)

Zavershneva, E., Van der Veer, R. (2018). *Vygotsky’s notebooks: A selection*. Singapore: Springer Publ.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Николай Николаевич Вересов, кандидат психологических наук, доцент, профессор факультета образования Университета Монаш, Мельбурн, Австралия, nveresov@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8714-7467>

ABOUT THE AUTHOR

Nikolay N. Veresov, PhD in Psychology, Associate Professor, Professor at the Faculty of Education, Monash University, Melbourne, Australia, nveresov@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8714-7467>

Поступила: 13.12.2023; получена после доработки: 15.02.2024; принята в печать: 19.03.2024.

Received: 13.12.2023; revised: 15.02.2024; accepted: 19.03.2024.

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ / HISTORY OF PSYCHOLOGY

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-24-48>
УДК/UDC 159.9.019; 159.922

Время в творчестве Л.С. Выготского

Т.Д. Марцинковская^{1, 2, 3} ✉

¹ Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

² Московский институт психоанализа, Москва, Российская Федерация

³ Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Российская Федерация

✉ martsinkovskaya.t@rggu.ru

Резюме

Актуальность. В настоящее время в едином научном поле развиваются и структурируются разные варианты отечественных и зарубежных концепций. В этом контексте раскрывается высокий эвристический потенциал концепции Л.С. Выготского, идеи которого созвучны вызовам информационной культуры.

Цель. Представить целостность концепции культуры в работах Л.С. Выготского и изменчивость его идей о переживании, знаке и орудии, социальной ситуации развития и кризисах в разное время и в разных ситуациях развития науки. Эта связь целостности и изменений во времени делает концепцию Выготского гибкой и продуктивной для цифрового общества.

Методы. Используются методы историко-генетического подхода, исторической герменевтики и категориального анализа, позволяющие проследить внутреннюю логику и этапы становления научных взглядов Л.С. Выготского, его оппонентный круг и истоки его методологии и открытий.

Результаты. Проанализированы личностные и социокультурные (временные) факторы возникновения и развития концепции Л.С. Выготского. Показана роль первых работ по психологии культуры и театра в становлении психологических концепций переживания и личности. Представлена целостная картина динамики взглядов ученого на развитие психики, роль орудия-знака, социальной ситуации развития и кризисов как факторов, определяющих границы возможных изменений личности, связи аффекта и интеллекта на протяжении онтогенеза. Раскрыта трансформация понятия интериоризации, которое становится одним из центральных для развития психики в цифровом обществе.

Выводы. Изменчивость во времени и, одновременно, принципиальная целостность подхода Л.С. Выготского к культуре в разных ее ипостасях (слово, знак, переживание, театр, социум) являются основанием высокой продуктивности и креативного потенциала его идей, дающих возможность их трансформации в разных социальных ситуациях развития науки. Личность творца в контексте его жизни и жизни его идей дает основания трактовать ее в терминах психологии драмы, расширяя границы анализа и инкорпорирования научного мировоззрения Л.С. Выготского, и его концепции в современной психологии.

Ключевые слова: психология культуры, переживание, интериоризация, орудие-знак, социальная ситуация развития, аффект, интеллект, концепция кризиса

Финансирование. Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда (РНФ), проект № 22-18-00140 «Динамическая устойчивость личности в пространстве социокультурной неопределенности».

Для цитирования: Марцинковская, Т.Д. (2024). Время в творчестве Л.С. Выготского. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(4), 256–269. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-48>

Time in L.S. Vygotsky's Creation

Tatiana D. Martsinkovskaya ^{1,2,3} ✉

¹ Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

² Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russian Federation

³ Russian State Humanitarian University, Moscow, Russian Federation

✉ martsinkovskaya.t@rggu.ru

Abstract

Background. Currently, different versions of Russian and foreign concepts are being developed in a single scientific field. In this context, the high heuristic potential of L.S. Vygotsky's concept is revealed as his ideas are in tune with the challenges of information culture.

Objectives. The goal of the current work is to present the integrity of L.S. Vygotsky's concept of culture and the variability of his ideas about emotional experience, sign and tools, the social situation of development, crises at different periods and in different situations in the development of science. The connection between continuity and change over time makes Vygotsky's concept flexible and productive for a digital society.

Methods. The historical-genetic approach, historical hermeneutics and categorical analysis are used to trace the internal logic and stages of the formation of L.S. Vygotsky's scientific views, as well as to outline his opponents and the origins of his methodology and discoveries.

Results. Personal and sociocultural (temporary) factors in the emergence and development of the concept of L.S. Vygotsky were analysed. The role of the initial works on the psychology of culture and theatre in the formation of psychological concepts of emotional experience and personality was shown. A holistic picture of the dynamics of the scientist's views on the development of psyche, the role of the tool-sign, the social situation of development and crises, as factors that determine the boundaries of possible personality changes, the connection between affect and intelligence throughout ontogenesis was presented. The transformation of the concept of interiorisation, which becomes one of the central ones for the development of the psyche in a digital society, was revealed.

Conclusions. Variability over time and, simultaneously, the fundamental integrity of L.S. Vygotsky's approach to culture in its various forms (word, sign, emotional experience, theatre, society) are the basis for the high productivity and creative potential of his ideas, which make it possible to transform them in different social situations of the development of science. The personality of the creator in the context of his life and the life of his ideas gives possibility to interpret it in terms of the psychology of drama, expanding the boundaries of analysis and incorporation of the scientific worldview and concepts of L.S. Vygotsky in modern psychology.

Keywords: cultural psychology, emotional experience, interiorization, tool-sign, social situation of development, affect, intelligence, concept of crisis

Funding. The research was supported by a grant from the Russian Science Foundation within the framework of project No. 22-18-00140 "Dynamic stability of personality in the space of sociocultural uncertainty."

For citation: Martsinkovskaya, T.D. (2024). Time in L.S. Vygotsky's creation. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(4), 256–269. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-48>

«Времена меняются, и мы меняемся вместе с ними».
Латинская пословица

*«Я знал одной лишь думы власть,
Одну — но пламенную страсть».*

М.Ю. Лермонтов

Фигура Л.С. Выготского сложна тем, что одновременно все знают это имя, но, увы, не все понимают сущность его творчества, его

личности, изменений и в творчестве, и в личности. Подход к фигуре творца как к иконе, независимо от того, это физик, психолог, художник, поэт, никогда не бывает продуктивным. Тем более если речь идет о творцах, которые жили и работали в сложное, переломное время, каким было время на рубеже XIX–XX вв. Поэтому представляется важным посмотреть, как время отразилось в творчестве Л.С. Выготского, а его жизнь и работы представить как драму художника (а его судьба и ранняя смерть, безусловно, могут рассматриваться в терминах драмы) с прологом, актами (периодами творчества) и эпилогом.

Введение (Пролог)

Начало XX в. — уникальный период в развитии науки и искусства в России. Рубежи веков, начиная еще с Нового времени, рефлексировались и учеными, и художниками как определенный перелом, переход к новым реалиям, новым социальным и мировоззренческим концепциям, новым подходам в построении знания. Недаром многие художники ассоциировали последние десятилетия веков с осенью, а первые — с весной.

Это понимание необходимости, необратимости изменений, происходящих в окружающем мире, особенно ясно, острее, чем в предыдущие столетия, рефлексировалось людьми на рубеже XIX–XX вв., но еще острее в наше время, на рубеже XX–XXI вв. (Марцинковская, 2015). Это роднит ситуацию развития науки и искусства в эти два периода времени. Общность в понимании изменений проявилась и в том, что и ученые, и художники считали, что связь времен осуществляется через человека и плоды его творчества (Асмолов, 2007). Исследования литературоведов и филологов начала XX в. были направлены на осознание психологии кризиса, психологических характеристик эпохи, и эти исследования были крайне важны для Л.С. Выготского.

Это время породило многих выдающихся ученых, которые создали универсальные теории. Дело не только в том, что мыслители в этот период занимались широким кругом вопросов, но и в том, что это был период творческой синтетичности. Широта охвата может проявляться и при систематизации изучаемого материала, при подведении итогов работ нескольких групп или даже поколений ученых. Но бывают эпохи, когда научное мышление открывает новые перспективы, создаются новые конструкты, не только объединяющие и систематизирующие известные факты, но и рассматривающие их с новых сторон. В это время ставятся задачи, открывающие дорогу

для ученых следующих поколений. Это и есть, по определению Т.И. Райнова (Райнов, 1934), эпоха творческой синтетичности, какой и был рубеж XIX–XX вв. И таким ученым, открывающим новые горизонты развития науки, был Лев Семенович Выготский. Его взгляды максимально соответствуют тем вызовам, которые и сегодня стоят перед наукой в связи с изменениями, происходящими в ситуации глобализации и развития цифрового общества. Они помогают понять, как человек может сохранить свою уникальность в меняющемся и хрупком мире.

Акт I. Театр

В первые десятилетия XX в. в центре интересов Л.С. Выготского было искусство, театр и музыка. Но уже с самого начала он стремился понять, как отражается в искусстве время, как изменения, происходящие в мире, связаны с психологией людей. Закат Европы рассматривался не только О. Шпенглером как кризис старого общества, в котором формировались и культура, и общество, и человек. Это ощущение кризиса способствовало появлению персоналистических концепций, так как до этого психология вплетала изучение, точнее, рассмотрение личности в общие теории познания и социального обустройства мира.

Можно говорить о том, что Л.С. Выготский одним из первых обратился к проблеме личности, социальной и духовной активности человека, который является и творцом, субъектом появления новой ситуации, и объектом происходящих изменений. Возможно, первоначальное обращение к искусству связано с тем, что художники раньше ученых почувствовали апокалиптические настроения кризиса и попытались зафиксировать в своих стихах, полотнах, музыке (Марцинковская, 2015).

Но уже к концу первого десятилетия нового, XX в. ученые поняли необходимость не только зафиксировать, но и отрефлексировать эти переживания и обратились в поисках соответствующего инструментария к науке, к той науке, которая в первую очередь была связана с переживаниями человека, — к психологии. Выготский шел от искусства (театр и слово), стремясь отрефлексировать запросы времени. Но не только отрефлексировать, но и понять, каким образом человек встает над временем, преодолевает давление среды, становится хозяином своей жизни.

Через искусство, понимание его языка он стремился ответить на вопрос о том, что такое личность, став по сути, а не по форме перво-

проходим в разработке основ психологии личности. В личности он видел целостный сплав аффекта и интеллекта, что проявилось в акцентировании значимости переживания. Это понятие стало одним из центральных у многих ученых того времени — С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, Б.М. Теплова (Марцинковская, 2004). Но у Выготского на первом плане выступило эстетическое переживание, что доказывает, что он осознавал значение связи психологического состояния и мировоззрения с искусством. Выготский в драматургии видел не только игру актеров, но и литературную канву, слово, воплощаемое актерами и режиссером в целостном спектакле (Собкин, 2022).

Это доказывают его тонкие и глубокие театральные рецензии, например, анализ спектакля по пьесе В. Шекспира «Гамлет». Эти рецензии были опубликованы В.С. Собкиным (Собкин, 2015).

Связь с разными видами искусства имела принципиальное значение для выбора психологической проблематики. Для Выготского наибольший интерес представляла проза и поэзия, то есть во главу угла он ставил слово в разных его формах, которые и считал для психологии необходимым изучать с новой позиции — как способа, орудия становления культурного самосознания и овладения своей психикой. Тот факт, что слово (знак) связано с общими законами развития, в некоторой степени определил и интерес к общим тенденциям в развитии психики, анализу закономерностей ее становления в онтогенезе, в том числе и становлению речи, мышления, знака. Слово приводит к фокусированию на осознанной, интеллектуальной стороне развития психики. С этой точки зрения становится яснее, почему для Выготского овладение знаком отождествлялось со становлением произвольности. Проясняется и значение его оппонентных кругов, которые составляли И.П. Павлов, И.М. Сеченов, В.М. Бехтерев, рефлексология и педология (Ярошевский, 1993; 1994). Ведь с самого начала Выготский в своих построениях стремился к созданию обобщенных законченных конструкторов, как бы ни были разнообразны его интересы. Поэтому и переживание, о чем будет сказано ниже, рассматривалось им не только как отражение эмоций героя, но и как фиксация общих переживаний эпохи.

Акт II. Кризисы и социальная ситуация развития

С начала 1920-х гг. Выготский активно входит в поле психологических исследований, соединяя психологию и искусство. Приходя к выводу о важности для современной науки комплексного подхода к психике, развития педологии, он закономерно становится одним

из ведущих теоретиков и практиков этой области психологии (Выготский, 1984).

Исследуя развитие интеллектуальной сферы детей, Выготский фокусировал внимание на становлении самосознания ребенка, говоря, что понятие «личность» как культурное, социальное образование тождественно самосознанию. При этом в процессе развития самосознания происходит и овладение ребенком собственной психикой и собственным поведением, уменьшается его зависимость от непосредственно окружающей его действительности, позволяя действовать под влиянием собственной мотивации. Так как личность, по мнению Л.С. Выготского, является результатом культурного развития, то, как и все высшие психические функции, она формируется в процессе интериоризации социальных, культурных форм поведения, которые становятся способами индивидуального приспособления, поведения и мышления. Отсюда становится понятным значение среды, прежде всего, культурного окружения, для становления всех сфер психики.

Размышления о роли среды привели Выготского к открытию «социальной ситуации развития» ребенка. Новым является и сам подход Л.С. Выготского к среде, которую он не считал неизменной, стабильной. Он отмечал, что в зависимости от возраста, от развития сознания ребенка значение даже стабильной на первый взгляд среды для него изменяется, он по-другому переживает одни и те же факты, и, следовательно, в разные периоды жизни среда оказывает на ребенка разное влияние. Такое изменение социальной ситуации развития ребенка как раз и происходит в период кризисов, выводя ребенка на новый уровень развития (Выготский, 1983).

Важной идеей здесь становится рассмотрение кризиса, который был лейтмотивом эпохи. Не менее значимой характеристикой когнитивного стиля Выготского стал тот факт, что кризис рассматривался как динамическая категория — чередуясь со стабильными периодами (лизисами), кризис ведет к постепенному личностному росту, восхождению человека к культурной психике, овладению ею через знак. И тут проявляется еще одно влияние эпохи — знак, в отличие от символа — это культурное орудие, это культура, которая вырастает в ребенка, давая ему возможность встать над собой, вырасти как личность. Это, по сути, воплощение в возрастной психологии персоналистической идеи кризиса как одной из детерминант общего развития.

Выготский говорит о динамике переживаний в переходах ребенка от одного возрастного кризиса к другому и показывает связь переживаний с конфликтными ситуациями. В это время дети осо-

бенно остро воспринимают обычную жизненную ситуацию, и это отражается в их переживаниях. Переживания, которые постепенно становятся одной из центральных тем Выготского, являются индикатором различных периодов истории жизни детей, показателем того, что ребенок перешел на новый уровень развития. Следовательно, в переживании представлена личность в социальной ситуации развития. Социальная ситуация развития, конечно, не может связываться только с переживанием (хотя оно остается важным ее параметром), но с необходимостью должна дополняться когнитивным компонентом, опытом взаимодействия с людьми.

Главным в анализе социальной ситуации развития является то, что Л.С. Выготский впервые перешел от утверждения о важности среды для развития к выявлению конкретного механизма этого влияния среды, который, собственно, и изменяет психику ребенка, приводя к появлению специфических для человека высших психических функций (ВПФ). Таким механизмом Л.С. Выготский считал интериоризацию, прежде всего интериоризацию знаков — искусственно созданных человечеством стимулов-средств, предназначенных для управления своим и чужим поведением.

Первый вариант своих теоретических обобщений, касающихся закономерностей развития психики в онтогенезе, Выготский изложил в работе «Развитие высших психических функций», написанной им в 1931 г. В этой работе была представлена схема формирования человеческой психики в процессе использования знаков как средств регуляции психической деятельности. Говоря о том, что существуют натуральные и высшие психические функции, Выготский приходил к выводу о том, что основное различие между ними состоит в уровне произвольности. То есть в отличие от натуральных психических процессов, которые не поддаются регуляции со стороны человека, высшими психическими функциями люди могут сознательно управлять. Эта регуляция связана с опосредованным характером ВПФ, причем опосредуются они знаком или стимулом-средством, который создает дополнительную связь между воздействующим стимулом и реакцией человека (как поведенческой, так и мыслительной). К этому положению, ставшему важным уже для развития людей в цифровом мире, мы еще вернемся.

Здесь же нужно подчеркнуть, что, в отличие от стимула-средства, который может быть изобретен самим ребенком (например, узелок на платке или палочка вместо градусника), знаки не изобретаются детьми, но приобретаются ими в общении со взрослыми. Таким

образом, знак появляется вначале во внешнем плане, в плане общения, а затем переходит во внутренний план, план сознания. При этом знаки, будучи продуктом общественного развития, несут на себе отпечаток культуры того социума, в котором растет ребенок. Дети усваивают знаки в процессе общения и начинают использовать их для управления своей внутренней психической жизнью. Благодаря интериоризации знаков у детей формируется знаковая функция сознания, осуществляется становление таких собственно человеческих психических процессов, как логическое мышление, воля, речь. То есть интериоризация знаков является тем механизмом, который формирует психику детей.

Исходя из своего взгляда на психическое, Выготский придавал особое значение знаковой природе слова, раскрывая его роль как особого социокультурного посредника между индивидом и миром. Знаки (или стимулы-средства) понимаются им как психические орудия, которые, в отличие от орудий труда, изменяют не физический мир, а сознание оперирующего ими субъекта. Так уже на новом этапе своего творчества Выготский соединяет культуру и слово с развитием психики, самосознания и личности человека. Трансформируется и обогащается взгляд на переживание. Ребенок должен активно откликаться на стимулы, которые исходят от среды, иначе не может быть развития. Так в его творчестве соединяются идеи рефлексологии, педологии и эстетических переживаний.

Акт III. Переживания: динамический синтез аффекта и интеллекта

Работы Л.С. Выготского открыли новую страницу в исследовании категории переживания (Марцинковская, 2004). Свою концепцию он выстраивал на базе философских теорий эмоций, здесь в его оппонентный круг попали практически все ведущие философские и психологические теории переживания — Р. Декарта, В. Дильтея и, конечно, его любимого Б. Спинозы.

Выготский, как и Спиноза, подчеркивал энергетический и этический потенциал эмоций. Не менее важной для Выготского была и мысль о связи эмоций с другими категориями философии и психологии. Так как эмоциональная составляющая является непременной частью мотива, то естественно, что категории мотива и переживания тесно связаны. При этом переживания рассматриваются как эмоциональный отклик человека на явления внешнего мира и на свои поступки и мысли. Регуляторная функция переживания связывает

его с категорией деятельности. Изучение взаимосвязи внешней и внутренней деятельности, процессов интериоризации и экстериоризации вновь выводит на первый план проблему переживания, так как на переживании основывается сама возможность присвоения опыта, перехода внешней деятельности во внутренний план. Все эти вопросы актуализируют представления Выготского о роли переживания в процессе современной текучей социализации.

Важным моментом в концепции Выготского была связь переживаний не только с интенциональными, мотивационными и ценностными структурами, но с понятием личности, которое в начале XX в. только зарождалось в психологии. Ведь личность — это сплав аффекта и интеллекта, и поэтому, говоря о ее развитии, необходимо исследовать обе эти стороны — и развитие мышления, и развитие эмоций ребенка. С этой точки зрения Выготский не опровергал позицию Декарта о том, что осознание переживаний тесно связано с разумом, поэтому у взрослого человека причины его поступков и его переживания являются достоянием самосознания. Однако он оспаривал идею Декарта о том, что эмоции не являются интенциональной, динамической категорией и не могут определять отношение к миру. Выготский считал переживание действительной динамической единицей, из которой складывается сознание, в которой представлены все его основные свойства. Поэтому переживание — наиболее полная величина в структуре сознания и выступает как конкретная форма проявления целостной личности.

В переживании заключено отношение человека к тому или иному моменту действительности. Переживание — это не только сплав аффекта и интеллекта, но и единство личности и среды. Поэтому необходимо учитывать, чем данный момент среды является для конкретной личности. Одна и та же ситуация по-разному переживается разными детьми, поэтому среда определяет развитие ребенка через переживание им внешних воздействий. Сама по себе ситуация, взятая безотносительно к ребенку, не может определить характер воздействия на ход его дальнейшего развития. Среда дана только в соотношении к ребенку, в том, как он переживает эту среду. Это «как» зависит от того, в какой мере все особенности, свойства личности, сложившиеся в ходе развития, участвуют здесь в определенную минуту, в данное время в данной конкретной ситуации.

Возвращаясь к идее переживания как маркера кризиса, Выготский говорит о том, что в разные возрастные периоды ребенок по-разному воспринимает воздействия среды, по-разному переживает ее

влияния. Например, во время кризиса семи лет ребенок теряет непосредственность, что возникает из-за обобщения своих переживаний. У дошкольника тоже есть переживания, и каждую реакцию взрослого ребенок переживает как хорошую или плохую его оценку, но эти переживания сиюминутны, они существуют лишь в отдельный момент жизни, а потом быстро проходят. Переживания, таким образом, являются индикатором различных периодов истории жизни детей, показателем того, что ребенок перешел на новый уровень развития.

Таким образом, в концепции Выготского переживание выступает в качестве первичного и исходного психологического факта.

Заключение (эпилог)

Цифровое общество стало новым вызовом не только для современной науки. Новые технологии меняют картину мира и способы переработки информации. Это дает основания говорить о том, что технологическое общество уже перешло в следующую стадию развития, на которой техника не является чем-то внешним для человека. Человек воспринимает машины уже не столько как механизмы, но как часть нашей среды, часто как продолжение наших психических способностей, а не только как орудия труда. Можно, видимо, говорить о том, что технические средства интериоризируются людьми, определяя специфику их восприятия мира, взаимодействия с предметами, общения с окружающими (Войскунский, Солдатова, 2021; Кастельс, 2000; Марцинковская, 2019; 2021). Цифровое общество специфично и в том, что получаемая информация и знания становятся основным параметром оценки человека и социума в целом.

Необходимо учитывать и то, что один из ведущих вызовов сегодня — проблема сохранения эмоционального благополучия и, одновременно, стремления к самореализации. Эти две тенденции — к эмоциональной стабильности и развитию, самореализации, являются континуумами, иногда с противоположными полюсами.

В решении этой проблемы ведущую роль играет орудие-знак, помогающее реализации поисковой активности человека. Таким образом, в качестве модели для исследования поведения и переживаний людей может быть предложена трансформированная схема использования орудия (знака) в разных пространственно-временных континуумах (реальном, сетевом, смешанном).

В этом контексте культура рассматривается как тот запас знаний, который помогает человеку представить то или иное понятие, следовательно, как орудие. Нарушение связей между отдельными

разделами этих знаний либо выпадение тех или иных разделов приводит к нарушению и восприятия, и мышления, и речи. Специфика действия информации как особого вида орудия, тесно связанного с разными пространствами и социокультурными контекстами, получила в свое время эмпирическую проверку в исследованиях, проведенных А.Р. Лурия в Узбекистане (Лурия, 2003), а также в проведенном уже совместно с Л.С. Выготским сравнительном изучении развития психики у приматов и детей (Выготский, 1983).

Изучение качеств личности, которые помогают продуктивной работе с информацией и преобразованию орудия в адекватный ситуации знак, показало, что переживания, как позитивные, так и негативные, могут способствовать интериоризации определенных образов, представлений и знаков. Таким образом, работы Л.С. Выготского, переосмысленные в новое время и в новой социальной ситуации развития человека, показывают, что его понятия орудия, знака, переживания и особенно культуры не теряют своего значения. Представляется также, что понятие интериоризации должно стать одним из краеугольных камней в концепции информационного общества, как и понятие переживания.

Эвристический потенциал его концепции крайне высок, так как тенденции к учету культуры и активности человека в новом изменяющемся цифровом обществе все больше востребованы.

Таким образом можно утверждать, что разносторонность и глубина творчества ученого является одним из важнейших факторов устойчивого интереса к его работам и к его личности в меняющемся и постоянно обновляющемся мире.

Список литературы

Асмолов, А.Г. (2007). Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. Москва: Изд-во «Смысл».

Войсунский, А.Е., Солдатова, Г.У. (2021). Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 18(3), 431–450.

Выготский, Л.С. (1983). Проблемы развития психики. Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 3. Москва: Изд-во «Педагогика».

Выготский, Л.С. (1984). Детская психология. Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 4. Москва: Изд-во «Педагогика».

Кастельс, М. (2000). Информационная эпоха: экономика, общество, культура. Москва: Изд-во ГУ ВШЭ.

Лурия, А.Р. (2003). Психологическое наследие. Москва: Изд-во «Смысл».

Марцинковская, Т.Д. (2004). Категория переживания в психологии и философии: коллективная монография. Москва: Изд-во «Прометей».

Марцинковская, Т.Д. (2015). История, культура, развитие как образующие историко-генетической парадигмы. *Культурно-историческая психология*, (4), 69–78.

Марцинковская, Т.Д. (2019). Информационное пространство транзитивного общества: проблемы и перспективы развития. *Консультативная психология и психотерапия*, 27(3), 77–96.

Марцинковская, Т.Д. (2021). Новая методология исследования транзитивности жизненного пространства изменяющейся личности. *Новые психологические исследования*, (2), 31–45.

Райнов, Т.И. (1934). О типе разностороннего ученого. Социалистическая реконструкция и наука. Москва: Изд-во «Колос».

Собкин, В.С. (2015). Комментарии к театральным рецензиям Льва Выготского. Москва: Изд-во Института социологии образования РАО.

Собкин, В.С. (2022). Трагикомедия исканий Льва Выготского: опыт реконструкции авторских смыслов. Москва: Изд-во Московского ун-та.

Ярошевский, М.Г. (1993). Л.С. Выготский: В поисках новой психологии. Санкт-Петербург: Изд-во Международного фонда истории науки.

Ярошевский, М.Г. (1994). Историческая психология науки. Санкт-Петербург: Изд-во «Наука».

References

Asmolov, A.G. (2007). Psychology of personality: cultural-historical understanding of human development. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)

Castells, M. (2000). The Information Age: Economy, Society, Culture. Moscow: GU VSHE Publ. (In Russ.)

Luria, A.R. (2003). Psychological heritage. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)

Martsinkovskaya, T.D. (2015). History, Culture, Development as Constituents of the Historical-Genetic Paradigm. *Kul'turno-istoricheskaya Psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, (4), 69–78. (In Russ.)

Martsinkovskaya, T.D. (2019). Information Space of The Transitive Society: Problems and Prospects of Development. *Konsul'tativnaya Psikhologiya i Psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 27(3), 77–96. (In Russ.)

Martsinkovskaya, T.D. (2021). A New Methodology for Researching the Transitivity of the Life Space of a Changing Personality. *Novye Psikhologicheskie Issledovaniya = New Psychological Research*, (2), 31–45. (In Russ.)

Martsinkovskaya, T.D. (ed.). (2004). The category of experience in psychology and philosophy: a collective monograph. Moscow: Prometei Publ. (In Russ.)

Rainov, T.I. (1934). On the type of the versatile scientist. Socialist reconstruction and science. Moscow: Kolos Publ. (In Russ.)

Sobkin, V.S. (2015). Comments on theater reviews by Lev Vygotsky. Moscow: Institute of Sociology of Education, RAE Publ. (In Russ.)

Sobkin, V.S. (2022). Tragicomedy of Lev Vygotsky's searches: the experience of reconstructing the author's meanings. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)

Voyskunsky, A.E., Soldatova, G.U. (2021) Social-Cognitive Concept of Digital Socialization: New Ecosystem and Social Evolution of Psyche. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei Shkoly Ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 18(3), 431–450. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1983). Problems of development of psyche. Collected works: in 6 vol. Vol. 3. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1984). Child psychology. Collected works: in 6 vol. Vol. 4. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Yaroshevsky, M.G. (1993). L.S. Vygotsky: In search of a new psychology. St. Petersburg: International Foundation for the History of Science Publ. (In Russ.)

Yaroshevsky, M.G. (1994). Historical psychology of science. St. Petersburg: Nauka Publ. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Татьяна Давидовна Марцинковская, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии подростка Федерального научно-го центра психологических и междисциплинарных исследований; декан факультета общей и клинической психологии Московского института психоанализа; профессор кафедры психологии личности Института психологии Российского государственного гуманитарного университета, Москва, Российская Федерация, martsinkovskaya.t@rggu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2810-2554>

ABOUT THE AUTHOR

Tatyana D. Martsinkovskaya, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Laboratory of Adolescent Psychology at the Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research; Dean of the Faculty of General and Clinical Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis; Professor of the Department of Personality Psychology at the Institute of Psychology of the Russian State Humanitarian University, Moscow, Russian Federation, martsinkovskaya.t@rggu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2810-2554>

Поступила: 04.03.2024; получена после доработки: 20.04.2024; принята в печать: 07.06.2024.

Received: 04.03.2024; revised: 20.04.2024; accepted: 07.06.2024.

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ / HISTORY OF PSYCHOLOGY

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-24-49>
УДК/UDC 159.9

Лев Выготский: письма к Эмме

Н.Л. Савченко ✉, М.В. Сиян

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ savchenko.ni.leo@yandex.ru

Резюме

Актуальность. В публикации представлен текст трех ранее неизвестных писем Л.С. Выготского к Э.И. Хейфец, которые были написаны им в 1918, 1920 и 1921 гг. Проведен психологический анализ текста писем в контексте жизненной ситуации автора в момент их написания.

Цель. Раскрытие ранее неизвестных аспектов личностного и профессионального становления Л.С. Выготского.

Методы. Анализ архивных документов в сопоставлении с биографическими материалами исследуемого периода жизни Выготского.

Результаты. Письма представляют собой уникальный источник для понимания переживаний и морально-этических взглядов молодого Выготского: в них он приводит размышления о своем «Деле жизни», требуемых для его реализации личностных выборах, социальных «жертвах», а также рассуждает о таинстве личных чувств. Анализ показывает, как эти чувства и жизненная позиция Выготского менялись со временем.

Выводы. Проанализированные письма наряду с особенностями взаимоотношений внутри семьи и в микросоциальном окружении выявляют своеобразие самовосприятия и личностного самоопределения Выготского в юношеские годы.

Ключевые слова: Л.С. Выготский, Э.И. Хейфец, Д.И. Выгодский, архивные документы, письма, личностный выбор, самоопределение

Благодарности. Авторы благодарят за деятельное участие в подготовке статьи главного научного сотрудника лаборатории «Центр социокультурных проблем современного образования» ФНЦ ПМИ, академика РАО Владимира Самуиловича Собкина.

Для цитирования: Савченко, Н.Л., Сиян, М.В. (2024). Лев Выготский: письма к Эмме. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(4), 270–296. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-49>

Lev Vygotsky: letters to Emma

Nina L. Savchenko ✉, Marina V. Siyan

Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ savchenko.ni.leo@yandex.ru

Abstract

Background. The current publication presents the text of three previously unknown letters from L. S. Vygotsky to E.I. Heifetz, which were written by him in 1918, 1920 and 1921. A psychological analysis of the letters was carried out in the context of the author's life at the time of their writing.

Objectives. The goal is to disclose previously unknown aspects regarding the personal and professional development of L.S. Vygotsky.

Methods. Analysis of archival documents in comparison with biographical materials from the period of Vygotsky's life under study.

Results. The letters represent a unique source for understanding the experiences and moral and ethical views of the young Vygotsky: in them he provides reflections on his "Life's Work", the personal choices and social "sacrifices" required for its realisation and talks about the mystery of personal feelings. The analysis shows how these feelings and Vygotsky's life views changed over time.

Conclusions. The analysed letters, along with characteristics of relationships within the family and in the microsocial environment, reveal the uniqueness of Vygotsky's self-perception and personal self-determination in his youth.

Keywords: L.S. Vygotsky, E.I. Heifetz, D.I. Vygodsky, archival documents, letters, personal choice, self-determination

Acknowledgements. The authors would like to thank Vladimir S. Sobkin, a chief researcher of the Laboratory of the Center for Sociocultural Problems of Contemporary Education, Federal Scientific Centre of Psychological and Multidisciplinary Research, Academician of the Russian Academy of Sciences for his help in the preparation of this article.

For citation: Savchenko, N.L., Siyan, M.V. (2024). Lev Vygotsky: letters to Emma. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(4), 270–296. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-49>

Предварительные замечания

Архив Льва Семеновича Выготского был тщательно изучен многими исследователями (Г.Л. Выгодская, Т.М. Лифанова, Е.Ю. Завершнева, В.С. Собкин и др.). Обнаруженные в нем ценные материалы преимущественно опубликованы и известны в кругах, интересующихся творчеством великого отечественного ученого. И все же остается ощущение, что многое о его жизни мы до сих пор не знаем. Оно и движет нами. Так, однажды В.С. Собкин, опубликовавший ранее «Комментарии к театральным рецензиям Л.С. Выготского» (Собкин, 2015), а также первую рукопись молодого ученого «Трагикомедия исканий» (Собкин, 2022) и некоторые другие материалы из творческого наследия Выготского, подал нам идею поездки в Санкт-Петербург, где в Отделе рукописей Российской национальной библиотеки хранится архив Давида Исааковича Выгодского, двоюродного брата Льва Семеновича. В разговорах с В.С. Собкиным мы предположили, что в архиве могут быть обнаружены новые материалы о жизни Выготского, оставшиеся благодаря тесному общению и крепкой дружбе между братьями. В этой связи основное внимание при работе с архивом мы уделили поиску следов их переписки.

Эта поездка и состоялась в августе 2022 г. Первые пару дней знакомство с материалами архива было напряженным, но безрезультатным. Отведенные на командировку дни подходили к концу, появлялось чувство обиды за зря потраченное время. Вдруг к нам в руки попался документ: письмо к жене Д.И. Выгодского Эмме. Но письмо было написано не рукой будущего мужа — в качестве подписи стояла буква «Б». Беба! Домашнее имя Л.С. Выготского. Его почерк... Следом еще два письма. Одно было написано спустя два года, другое еще через год. Все три в одной архивной ячейке. В них описаны глубоко личные переживания. Могли ли мы мечтать увидеть что-либо подобное?

Тон статьи, как уже заметил читатель, пока далек от строгого научного изложения. Это объясняется трепетным отношением авторов к найденному материалу. Заметим, что сам Л.С. Выготский просил адресата уничтожить послания — но вопреки его желанию они сохранились, и вот они перед нами. По согласованию с потомками Льва Семеновича было принято решение не лишать профессиональное сообщество возможности прочесть эти письма. Не материал для домыслов и пересудов мы предлагаем читателю, но знакомство с еще одной гранью автора, с его *юношескими переживаниями*, которые



Гомель, 1921 г. Фотография Льва Семеновича, которая хранилась у его учениц
Gomel, 1921. Photograph of Lev Semenovich, kept by his students

оказали серьезное влияние на становление мировоззрения и в том числе научных взглядов в зрелости. Конечно, можно говорить о социальном значении человека, судя по плодам его деятельности. Говорить же о личности без понимания ее отношения к собственной деятельности, к окружающим, без знакомства с ее переживаниями, известными не на основе «реконструкций», а от первого лица, порой невозможно.

Безусловно, претендовать на разгадку всех сокрытых в письмах смыслов было бы слишком смело, но мы постараемся дать комментарии к некоторым важным, на наш взгляд, моментам.

Начнем с контекста.

В 1917 г. Лев Семенович завершает обучение в московских университетах и в декабре возвращается в Гомель (Выгодская, Лифанова, 1996). Однако перед возвращением, осенью этого года он некоторое время пребывает в Самаре, как выяснилось из его переписки с Р.Ю.Э., с которой они задумывали написание книги по еврейскому вопросу. Это время отмечается биографами Выготского как переломное, сложное в эмоциональном отношении; время перестройки мировоззрения (Завершнева, 2013). Сам Л.С. Выготский позже будет говорить о «еще неразумной и несвободной, а потому стихийной, сильной, покоряющей печали наших отроческих лет» в своем письме к Н.Г. Морозовой от 29.07.1930, описывая «минуты и часы бессилия, обморочного состояния души и воли, глубокой горечи — почти отчаяния...» (Выгодская, Лифанова, 1996, с. 165–166).

Но не только духовные поиски и интеллектуальные изыскания наполняли беспокойством и сомнениями двадцатилетнего Льва Выготского. Это время также отмечено тяжелыми внешними обстоятельствами. Идет Первая мировая война, жизнь Гомеля нестабильна: оккупация, смена власти и др. По приезде домой Выготский берет на себя труд заботиться о тяжело болеющих матери и младшем брате. За невозможностью найти постоянную работу он зарабатывает частными уроками. Через некоторое время умирают братья Выготского: от туберкулеза и тифа. Весной 1919 г., с приходом мирной и относительно стабильной жизни города, он посвящает себя народному образованию, с чего начинается период его бурной деятельности в области педагогики и психологии, он активно занимается вопросами литературы и театра (Выгодская, Лифанова, 1996).

Об отношениях Льва Семеновича с Эммой Иосифовной до сих пор было известно не так много. Обнаруженные нами письма написаны в 1918, 1920 и 1921 гг., до того, как в 1922 г. Эмма Иосифовна

Хейфец стала Выгодской — женой Давида Исааковича. Известно также, что в том же 1922 г. Давид Исаакович, Эмма Иосифовна и Лев Семенович совместно работали над выпуском журнала «Вереск» (Собкин, 2015). Сама Эмма Иосифовна — детская писательница; в круг ее общения входили талантливые писатели, переводчики, филологи, бывавшие в их с мужем доме в Петербурге. В 1922 г. она окончила романо-германское отделение историко-филологического факультета 1-го МГУ. Работала с С.Я. Маршаком. После ареста Давида Исааковича в 1938 г. Эмма Иосифовна вела переписку с НКВД, смело отстаивая жизнь своего мужа.

Три письма Эмме

В письмах Л.С. Выготский размышляет о своих отношениях с Эммой Иосифовной (на тот момент еще под фамилией Хейфец). Первое письмо написано за четыре года до брака Эммы Иосифовны и Давида Исааковича, а последнее — за год до него. Таким образом, допустимо, что взаимоотношения молодого Выготского и Хейфец на тот момент могли быть романтическими; по крайней мере между ними была взаимная симпатия. Хотя точный характер их общения за пределами переписки неизвестен, содержание писем указывает либо на разрыв отношений, либо на отказ в сближении. В этой связи важны три идеи, в которых Выготский определяет изменения в своем мироощущении:

- необходимость оторванности от близких для реализации «Дела жизни»;
- стремление сохранить идеализированный образ («тайнство и вечность невозможных чувств»);
- рефлексия собственных личностных изменений.

В письмах присутствует эмоциональная напряженность: судя по тону и содержанию, к моменту написания писем между Львом Семеновичем и Эммой Иосифовной уже сложились непростые отношения. Первое письмо во многом резкое по отношению к самой Эмме и категоричное по характеру высказываний. Второе письмо на этом фоне выглядит пересмотром предыдущей позиции, где Выготский признает свои ошибки и выражает готовность к изменениям. Третье письмо демонстрирует снятие былой напряженности во взаимоотношениях Выготского и Хейфец.

Заметим, что первое письмо было написано 16 ноября. Эмма Иосифовна родилась 15 ноября, Лев Семенович — 17 ноября (по новому стилю). Интересно, что в традиции у многих представителей

еврейского народа не принято праздновать день рождения. В этот день внимание обычно устремляется на состояние собственной внутренней жизни, чтобы подвергнуть анализу ее содержание, вынести уроки и исправить что-то в новом году, который при условии работы над собой принесет счастье. Можно предположить, что отчасти обращение к переосмыслению жизненных планов и ориентиров, что отражено в письме, спровоцировано особым периодом раздумий при переходе в следующий год жизни (в связи с «днем рождения»).

Приведем последовательно тексты самих писем (Архивные материалы, ОР РНБ, ф. 1169, ед. хр. 692).

16-XI-18. Вечер

Сейчас вернулся от Вас. — Вы вся в колебаниях. Вы правы. Я знал давно (еще и до 1 апр.), что это именно так и должно быть. Совместить несовместимое нельзя — даже в отношении к «патологии» (возьму это гадкое слово). Что-то.

Въ Вас это не серьезно последней серьезностью. Въ Вас это не до конца. С вопросом, колебанием, выбором, узнанием.

Разумеется, Вы (хоть не до конца) знаете, что и первое и второе (тем более), Вами услышанное, ≠ не правда. Но правда хуже во много разъ.

Изъ всего этого вывод один. Не как решение или намерение, но как осуществляющееся безъ всякого усилия, да не вопреки ему, действительность, правда дней, часов, минут — вместе и порознь. Этот выход — вернее: уход — не Вами, но — легко, решен. Но все в Вас — одно из — толкование. А остальное — м.б., ответное, отраженное любопытство к себе же самой. И не больше.

Въ этом надо дать себе отчет. Строго и очень трезво.

Я чужой вам человек. М. б., и умственно — в наиболее открытой части — незнакомый. Тем более въ остальном — в главном. У меня есть, несмотря на все, дело жизни — тяжелое, трудное, всепоглощающее. Это — моя Самара. М.б., это мое отъединение от всех. Я стараюсь никого не привязывать к себе — даже с родными, с бесконечно близкими — медленно и верно убиваю всякую душевную связь. Въ этом моя «работа» пока. Я не могу еще «взяться» за большее. Но для меня всякая жизнь невозможна. И все пути в ней, все, что составляет мою жизнь, испытывается последними испытаниями и отпадает, как шелуха. Т.е., м.б., и остается, но так — отмершее, неживое, безразличное. И остается — одно. На этой почве складывается и обрисовывается неудача и расхождение со своими, со всеми, — с Вами.

Вспомните все великое земли, да
же внутреннюю, готическую, красоту,
дней, часов, минут - восток и пороки
Этой восток - Восток: уход - не Ваши, ко-
нечно, ртуть. Но не в мае - одно от-
Гамквании. А оставшее - м.д., отлет-
ное, отраженное лобовое к
себе не самим. И не больше.

Но этим надо дать еще одно. Это
то и очень важно.

А выной вам человек. м.д., и червен-
ко - в наиболее открытой части - катя-
Ковалей. Типичные боты в остав-
ком - в павном. У меня есть,
кеселитер на вы, это мити-
тисное, берудное, бесподлинное.

Это - моя Самара. м.д., это мое
отведение и в ветх. А Самарское
книго не привлекать к сест-
рине с родными, с безмерно

Прибавьте к этому: кто я — и что Вы угадали уже или, во всяком случае, бессознательно начинаете угадывать.

Хочу сказать одно. Я знаю, что нам не вместе — врозь. Вам нужно знание и еще. Мне не то. Но как бы ни сложилась жизнь, как бы плохо Вы впоследствии (и сейчас) не думали про меня, как бы далеко я ни ушелъ из В. жизни и всего, изъ чего она соткана: знайте одно. Мое к Вам — непреходяще. Если оно невозможно и не будет — это оно глубже и тайнее возможности и жизни. Но оно всегда есть — даже в том, что уводит Вас от него. Всегда есть.

Еще одно: идите туда, куда Вы бросились под первым впечатлением. И ответьте на вопрос иначе. Въ этом будет и мое счастье за Вас. Я думаю, если это суждено, — это счастье и радость, и возможность.

Но никогда никому (пусть даже!) не открывайте того, что не было и не могло быть у нас. Этому есть причина, и это Ваша обязанность навсегда, как бы легко Вы не отнеслись впоследствии к этому.

Кончаю. Это еще предпоследние слова мои к Вам. Надеюсь еще сказать последнее. Мы остаемся, м.б., еще на день. Надпись за мной.

Это письмо — непременно уничтожьте, если моя душевнейшая просьба значит для В. что-нибудь. Б.¹

Конверт, на нем подпись: Эмме Иосифовне Хейфец 15(2) апр. 1920

Мне хочется назвать Васъ на этот разъ такъ: дорогая Эмма, п.ч. Вы не только милая, но дорогая; п.ч. Вы дороги мне. — Мне надо сказать Вамъ несколько краткихъ словъ правды — просто и серьезно. Вчера мне было очень горько и больно, не было силъ говорить то, что нужно. Къ тому же, разговоръ наш всегда сбивается на лживый, фальшивый и шуточный тонъ, и серьезныхъ несколько слов надо мне написать.

Я хочу, чтобы вчерашний день был у меня поворотнымъ и решительнымъ днемъ, чтобы никогда больше не было и не повторилось ничто изъ того, что было прежде. Это день важнейшихъ и глубочайшихъ моихъ решений — навсегда.

Мои слова къ Вамъ въ этотъ вечеръ — я хочу повторить ихъ: никогда не забывайте, никогда не отказывайтесь отъ Вашего предрассудка.

¹ Во всех трех письмах Выготский подписывается «Б» в соответствии со своим домашним именем «Беба».

Мне тоже казалось часто, что в конце концов будет то, о чемъ говорили Вы вчера, и что не хочется называть мне.

Такъ испортили и вышутили до дна мы это святое слово. Сейчасъ думается мне (кто знаетъ?), что этого никогда не будетъ.

Выходите замужъ — скорее — просто и строго, и мудро: безъ любви, безъ ожиданий и радости, но на трудное дело жизни. Я никогда не забуду того волнения, которое охватило всего меня, когда въ темной комнате и пустой (Ваши были на даче) Вы сказали, что выходите замужъ; и это волнение даетъ крылья моей мысли и думе о Васъ и позволяетъ сказать Вамъ сейчасъ — на пороге дней моихъ: — да, выходите.

Такъ жизнь пройдет. Но в неизбывный часъ

Я передъ Богомъ за тебя отвечу.

И эта уверенность тоже велитъ мне сказать эти горькие и тяжелые для меня слова.

Что до меня — я навсегда отказываюсь отъ того легкомысленного и пошлого тона моихъ отношений къ Вамъ, которого сейчасъ мучительно стыжусь и который едва ли не худшее изъ всего, в чемъ я грешенъ передъ людьми, передъ собой, передъ Богомъ. У меня нетъ сейчасъ мелкого самолюбия — казаться лучше, чемъ я есть; нетъ и другого — (было! было!) — казаться хуже. Но глубоко глядя въ свою душу и вызывая ее на строгий ответъ и судъ — ничего кроме страшного и неумолимого, кроме жестокого и непоправимого, не нахожу въ ней.

Простите меня.

Пусть лучше я буду, какъ одинъ изъ проходящихъ мимо, какъ чужой.

Всякий разъ лучше пусть буду молча и далеко отъ Васъ, чемъ всякую встречу обращать в пытку. Это говорю безъ декламаций и лжи. Для меня пыткой — и не радостной — были кощунства моихъ легкихъ разговоровъ. Ныне конецъ имъ.

Если не можетъ быть другого разговора, другого общения между нами, лучше пусть не будетъ его вовсе. Это одно изъ важныхъ тоже решений вчерашней моей ночи.

Въ одномъ я не виноватъ передъ Вами: самого жестокого и больного не говорилъ я въ лицо Вамъ, какъ вчера упрекнули Вы.

Беспутной моей ложью я отравилъ себе навсегда радость — видеть Васъ просто, какъ видятъ Васъ родные, близкие и друзья; идти иногда рядомъ, слышать Васъ. Может быть, когда-нибудь это все вернется ко мне. М.б., и Вамъ будетъ спокойнее. Будемъ ждать.

А пока — мне надо, чтобы Вы знали, что я уже не тотъ съ Вами, что былъ, что на новые выходитъ душа моя пути, и оттуда виднее мне — мое къ Вамъ, что я губилъ и расточаль зря.

О 1^{ом} апр.: это день печали для меня, день лжи о правде. Его Въ этотъ день никогда больше не буду съ Вами, но суеверно буду править эту годовщину, когда я хоронилъ часть себя. Но, если буду живъ и буду новый, иной день отдамъ Вамъ. — Навсегда и неизменно, и одной. — Целую Вашу руку. Вашъ Б.

Гомель.

13 марта 1921.

Воскресенье.

Милая Эмма, в эту очень трудную и серьезную для Вас минуту, примите мою белую радость о Вас, о Л.А.

Я почувствовал ее остро, легко, светло. Вволнованно отдаю ее Вам такой же. Примите ее. Прошу Вас.

Вам преданный душевно Б.

Абрис переживания: от субъективной идентификации к авторской позиции

Замечательно, что под знаком этих напряженных и противоречивых взаимоотношений проходит значительный период жизни Выготского, начавшийся по крайней мере не позже упоминаемого «рокового» 1 апреля (напомним, что Лев Семенович уже вернулся в Гомель в начале 1918 г.) и продолжавшийся в течение трех лет.

Об этих письмах мы словами Гамлета могли бы сказать: «Слова, слова, слова...», и добавить к ним из размышлений Выготского об этой пьесе: «Все совершается вне сцены. Здесь как бы только отзвуки и отблески, отражения, отсветы происходящего, только рассказ, только тень...» (Выготский, 1986, с. 367). Суть же неизреченна (indefable) и для самого автора, если, опять же, опираться на представления Выготского тех лет, выраженные в его первой работе о «Гамлете». Обращение к трагедии Шекспира здесь не случайно: произведение было его любимым на протяжении всей жизни, о чем свидетельствует дочь Гита Львовна: Лев Семенович собирал разные издания трагедии, перечитывал ее на разных языках и мог частично цитировать наизусть (Выгодская, Лифанова, 1996). Напомним, что первый серьезный анализ «Трагедия о Гамлете, принце датском, у Шекспира» (1916) был осуществлен им уже в рамках дипломной работы в университете А.Л. Шанявского и позднее высоко оценивался литературными и те-

атральными критиками как свежий, не замеченный ранее взгляд на широко известное произведение.

Мы находим удивительное сходство между тем, как Выготский описывает переживания главного героя трагедии, и тем, как проявляются его собственные переживания в обнаруженных письмах. При этом первое из них было написано спустя два года после завершения анализа «Гамлета». В связи с этим можно высказать два соображения.

Первое касается предположения о том, что идентификация Выготского с Гамлетом развилась до феномена «отраженной субъектности». Так, трагический персонаж, глубоко затронувший юного Выготского, обретает «идеальную представленность» в его личности, становится «источником нового смысла» и способствует «преобразованию жизненных отношений к миру» (Петровский, 1985, с. 18–21). Однако заметим, что интерпретировать можно и иначе: Лев Семенович узнал в Гамлете себя — свои настроения, размышления, — и поэтому герой стал для него близок и дорог. Одно верно — его переживания *вошли в резонанс с переживаниями персонажа*.

Присутствие такой прочной идентификации Выготского с Гамлетом само по себе не удивительно: как отмечает В.С. Собкин, исходной точкой работы с Гамлетом для Выготского является не просто положительное отношение к произведению, а «особое эмоциональное состояние “восторга”» (Собкин, 2015, с. 17). Гамлет, несомненно, оказал огромное влияние на личностное формирование Выготского. При этом он сам отмечает важность механизма идентификации читателя с героем в трагедии: «сущность психологического воздействия трагедии заключается в том, что мы идентифицируем себя с героем. Это совершенно верно, что герой есть точка в трагедии, исходя из которой автор заставляет нас рассматривать всех остальных действующих лиц и все происходящие события» (Выготский, 1986, с. 239).

Второе соображение связано с изменением взгляда Льва Семёновича как на любимое произведение, так и на мир в целом. Позже Выготский напишет, что «сущностью всякого кризиса является перестройка внутреннего переживания», которая подразумевает изменение отношения к среде (Выготский, 1984, с. 385). Опираясь на приведенные письма и публикации Выготского тех лет, мы замечаем, что в кризисный для него период происходила *трансформация переживания*: во многом «гамлетовское», его отношение к миру преобразуется, конфликт изживается, приходит другое понимание действительности и своего места в ней, вместе с этим меняется и понимание трагедии Гамлета. В этом отношении работа «Психология

искусства» (1925) становится итогом пройденного им душевного и творческого пути: от феноменологического взгляда на искусство к попытке его объективного осмысления. Проницательно отметил это изменение в Выготском и один из его адресатов: «Ваш душевный узор — совсем последнее слово современности», — пишет шуточно в письме ко Льву Семеновичу в 1922 г. Р.Ю.Э., с которой он ранее обсуждал национально-религиозную проблематику (Завершнева, 2013, с. 17).

И действительно, после первого этюда о Гамлете (1915–1916), через десять лет, уже в «Психологии искусства» (1925), ставя перед собой задачу разработки объективно-аналитического метода исследования искусства, Лев Семенович пишет, что современные ему исследователи из-за отсутствия такого метода «пользуются вульгарной обывательской психологией и домашними наблюдениями» (Выготский, 1986, с. 34). При этом он подвергает критике «субъективный взгляд», имея уже опыт *читательской критики*, которая основана на собственном переживании и понимании трагедии. Курс исследования меняется диаметрально, и теперь оно призвано в большей степени отвечать требованиям научного знания, чем задаче углубления в собственный внутренний мир. Вместе с этим он предлагает и новый подход к анализу «Гамлета».

В этой связи в письмах к Эмме мы прослеживаем, как переживание в отношениях Выготского с ней меняется на фоне как трансформации его идентификации с Гамлетом, так и отношения к миру в целом.

«Мое отъединение от всех»

«Отъединение Гамлета, его полнейшая оторванность от людей и его новая жизнь» — основной предмет исследования для юного Выготского в его первом анализе «Гамлета» (Выготский, 1986, с. 405). О необходимости «отъединения» он говорит и в своем первом письме Эмме, только уже применительно к собственным планам: «...это мое отъединение от всех. Я стараюсь никого не привязывать к себе — даже с родными, с бесконечно близкими — медленно и верно убивая всякую душевную связь».

В этой связи отметим, что идея *отъединения от всех* не соответствует развиваемым им в дальнейшем научным взглядам, согласно которым взаимодействие со значимыми другими и расширение социальной среды в целом играет ключевую роль в возрастном развитии (Выготский, 1984). Но такая позиция вполне объяснима в контексте

проживаемых Выготским личностных трансформаций в момент написания писем — в ситуации личностного кризиса. Причем она соответствует психологическим особенностям возраста: первое письмо было написано Выготским на пороге 22-летия, второе и третье в 23 и 24 года.

В этой связи, пользуясь терминами Э. Эриксона (который отчасти близок к Выготскому в понимании процессов взросления в контексте взаимоотношений с социальной средой), можно отметить, что во время написания писем Эмме Лев Семенович переживает ситуацию вхождения во «взрослую» жизнь — согласования идентичности во всех ее аспектах. Этим завершается психосоциальный мораторий, «суть которого — подвергнуть испытанию нижний предел некоторой правды, перед тем как вверить силы тела и души части существующего (или грядущего) порядка, подчиниться существующим в обществе законам» (Эриксон, 2006, с. 248). Сам Выготский определяет это время жизни личности как поздний юношеский возраст (18–25 лет), который открывает период зрелости (Выготский, 1984, с. 244–268). В юношестве человек по сути начинает заниматься самоопределением по отношению к той жизненной ситуации, в которой он оказывается, входя во взрослую жизнь. И этот период нельзя назвать спокойным, поскольку он насыщен поиском и сомнениями, сопутствующими самоопределению. По Э. Эриксону, в этот период осуществляется установление и проверка собственных идеалов, стремлений, с которыми молодой человек будет двигаться по жизни.

Продолжим, согласно Эриксону, в поздней юности в качестве отголоска *кризиса идентичности* может возникнуть *кризис интимности*: «юноша, не уверенный в своей идентичности, избегает межличностной интимности» (Эриксон, 2006, с. 147). При этом «неотъемлемой частью интимности является дистанцированность», но в ситуации кризиса может проявляться ее крайняя форма — изолированность (Эриксон, 2006, с. 147). Удивительно, что именно ситуацию Гамлета Эриксон приводит в пример для попытки «проникновения в сущность одного из “возрастов человека”», что, по его мнению, удалось совершить Шекспиру в трагедии (Эриксон, 2006, с. 248). Тема правды и верности, прежде всего верности самому себе — честности перед собой, — лежит в основании поведения героя. Гамлет, по мнению Эриксона, находится в том возрасте, когда «он готов лишиться своего моратория» и должен действовать на основе собственной идентичности, которая, однако, спутана (Эриксон, 2006, с. 248). И тогда он, пребывая во внутреннем поиске, погружается в состояние

«отчуждения (курсив наш. — Н.С., М.С.) от человеческого существования» (Эриксон, 2006, с. 250).

Таким образом, в письме к Эмме, на наш взгляд, не только прослеживается проявление идентификации Выготского с Гамлетом, но и отражена общая закономерность проживания характерного возрастного кризиса. Более того, можно сделать вывод о том, что Гамлет выступает как особое *знаковое средство*, тот символ, который Выготский неявно использует для «работы» со своими переживаниями. Это способ *культурного овладения собственным поведением* в ситуации «обыденной» жизни.

Главной идеей первого письма становится невозможность совмещения Выготским его «Дела жизни» («*моя Самара*») и любой душевной связи с окружающими. В первую очередь возникает вопрос о том, в чем же именно он видит свое «Дело», требующее от него уединения («*отъединение от всех*»). В письме к Р.Ю.Э. Выготский делится своими размышлениями в связи с задуманной «*Книгой о Нации*», в которой он хочет представить особый взгляд на судьбу поколения (Завершнева, 2013, с. 11).

Подобно тому как Лаэрт предостерегает Офелию *от связи* с Гамлетом («Он в *подданстве у своего рожденья* (курсив наш. — Н.С., М.С.) <...> От выбора его зависят жизнь и здравье всей державы»), сам Лев Семенович предостерегает Эмму *от связи* с самим собой, поскольку он видит свою особую роль (*жизненную задачу*) в понимании своеобразия судьбы своего народа, еврейской национальной идеи.

Здесь намечается явная перекличка с характеристикой, данной Лаэртом Гамлету:

«Природа в нас растет; но вместе с этим храмом
Внутри его растет служение ума.
И духа».

Так точно и молодой Выготский находится в поиске духовном; он ищет национальные, мировоззренческие основания, на которые может опереться.

Как Гамлет, вернувшись в Эльсинор из университета в Виттенберге, томится в родном городе от чуждых его внутреннему миру внешних обстоятельств, так и Выготский, вернувшись в Гомель из Москвы, не может применить свои знания, приобретенные в ходе обучения в московских университетах. Об этом свидетельствует в своих воспоминаниях С.Ф. Добкин: «Все, что он знал, далеко выходило за пределы гомельской обыденности того времени. Приложить свои

знания он не мог. Это было очень тяжелое для него время» (Добкин, 1996, с. 55). Режим оккупации, неопределенность судеб родного края, отсутствие места работы, тяжелые семейные обстоятельства — все это удручало и давало поводы для раздумий о будущем.

Об этих раздумьях в контексте собственной биографии и значимости в ней отношений с Эммой можно также судить и по неотправленному письму к Р.Ю.Э., где Выготский дает набросок предисловия к задуманной им «Книге о Нации»: «Книга — автобиография в некот. смысле. Наш язык (русский), смысл, душевная жизнь, капитал психологичности (житейскость, время [пре]провождения, интересы, вкусы, стремления, <суд> себя), *разговоры с Эммой* (курсив наш. — Н.С., М.С.). Помянуть кружок, который был вдохновлен размышлениями над судьбой, смыслом евр-ва...» (Завершнева, 2013, с. 11). Таким образом, среди того, что повлияло на мировоззрение Выготского, специальное место уделено Эмме как значимому собеседнику.

На этом фоне неожиданно звучат его слова в письме, адресованном самой Эмме: «Я чужой вам человек. М.б., и умственно — в наиболее открытой части — незнакомый. Тем более въ остальном — в главном». Подобное противоречие выявляет остро переживаемый кризис в личных отношениях. Но это не просто разрыв, а вызванная «тяжелым, трудным, всепоглощающим делом жизни» необходимость «медленно и верно убивать всякую душевную связь».

За этим скрывается особая «гамлетовская» боль. Заметим, что за три года до первого письма Эмме, где он делится с ней своими переживаниями, Выготский в «Этюде о Гамлете» (1915–1916) во многом схоже описывает переживания принца Датского: «Для Гамлета, отмеченного траурной скорбью не отсюда, нет женской любви. Любовь вся в мире, он вне мира; а в его душе нет ей места <...> Он не только отрешен от людей и к ним так относится — он отрешен от самого себя и к себе относится так же <...> Любовь как косвенное утверждение жизни (начала жизни), рождения, браков, мира, всего, что отвергает трагедия, — ей нет места в душе Гамлета» (Выготский, 1986, с. 441–444).

Выготский, анализируя Гамлета, сфокусирован на внутренних конфликтах героя, особенно на его отрешенности от окружающего мира и невозможности принять любовь как позитивное и жизнеутверждающее начало. Как Гамлет в восприятии Выготского, так и сам Выготский испытывают оторванность от мира и отказываются от связи с окружающими. Но если у Гамлета это связано с трагедией смерти отца, то у Выготского — с Делом жизни, которое становится для него

приоритетным. Если у Гамлета взгляд на реальность обусловлен связью с *потусторонним* миром (тень отца), то у Выготского — поиском исторических корней, национально-религиозным самоопределением.

Через призму переживаний Гамлета Выготский рассматривает действующих лиц и происходящие события, но уже не в трагедии, а в драме собственной жизни, что подтверждают его интонации в первом письме: *«правда хуже во много раз», «для меня всякая жизнь невозможна», «...останется отмершее, неживое, безразличное».*

Идея отъединенности у Выготского, как и у Гамлета, связана с ощущением «изначальной скорби бытия». Эта скорбь — трагична: «и как мы не назовем непосредственно, ближайшим образом причину трагического состояния: роком или характером героя, мы придем все равно к истоку этого состояния; к бесконечной, вечной отъединенности “я”, к тому, что каждый из нас бесконечно одинок» (Выготский, 1986, с. 487).

«Самый факт человеческого бытия — его рождение, его данная ему жизнь, его отдельное существование, оторванность от всего, отъединенность и одиночество во вселенной, заброшенность из мира неведомого в мир ведомый и постоянно отсюда проистекающая его отданность двум мирам — трагичен» (Выготский, 1986, с. 358). Мысли об ином мире, самоопределение в пространстве духовных и религиозных вопросов являются одними из самых насущных для Выготского в те годы (Собкин, Климова, 2017а; 2017b; 2018; Sobkin et al., 2024а; 2024b; 2024с). С.Ф. Добкин отмечает, что Выготский получил очень хорошее религиозное образование, глубоко изучал корни иудаистского мировоззрения. Его размышления в этой области носили скорее «историко-моральный», чем «клерикальный» характер (Добкин, 1996, с. 40). И поиски в этом направлении он начинал по крайней мере с 16-летнего возраста, когда подготовил доклад «Трагикомедия исканий» на основе размышлений над текстом ветхозаветной книги Екклезиаста (Собкин, 2022). Опираясь на предложенное Выготским распределение строк из нее по периодам жизни, нельзя не заметить сходство самоощущения молодого Выготского в 1917 — 1920-е гг. с тем душевным состоянием, которым располагает его герой во второй период жизни. Это и «утрача цели и смысла деятельности» (или, по крайней мере, сомнения и неопределенность в этом отношении), и «желание испытать себя», и острое ощущение времени, и признание и установление отношений с Богом (Собкин, 2022, с. 56–60).

Таинственная гамлетовская проблема стремится найти свое разрешение в жизни Выготского в его размышлениях о судьбах еврейского народа (Завершнева, 2013). Делом жизни для него становится воплощение идей о непреходящем в контексте современности, о сохранении единства, традиций и, главное, — духа. Не завершив еще столь сложный диалог в своей душе и не донеся его до современников, он не может отдаваться другому. Обостренному чувству общности с собственным народом у него сопутствует чувство отчужденности и одиночества среди близких и родных людей. При этом обратим внимание и еще на одну деталь: перестройка отношений с ближайшим окружением связана с актуализацией для него не только темы истории народа, но и истории собственной жизни, автобиографии. Подобный взгляд на свое прошлое в контексте настоящего является своеобразным способом (психотехникой) преодоления личностного кризиса.

Таинство невозможных чувств

Второй сюжет в письмах — абсолютная уверенность Выготского в глубине своих чувств, неизменная при любых обстоятельствах и не зависящая от его собственного решения отдалиться от окружающих.

«Но как бы ни сложилась жизнь, как бы плохо Вы впоследствии (и сейчас) не думали про меня, как бы далеко я ни ушел из В. жизни и всего, изъ чего она соткана: знайте одно. Мое к Вам — непреходяще. Если оно невозможно и не будет — это оно глубже и тайнее возможности и жизни. Но оно всегда есть — даже в том, что уводит Вас от него. Всегда есть».

Во-первых, стоит отметить, что Выготский ни в одном из писем не дает название своим чувствам: «мое к Вам», «оно» — нечто невыразимое. И вновь при обращении к тексту Выготского о Гамлете обнаруживается определенное сходство, становится понятно, что подобный способ выражения личных переживаний не случаен. Выготский делает особый акцент на специфике чувств Гамлета к Офелии: «Все время он ее любит, но об этом в пьесе почти ни слова — лучший пример невыразимости его ощущений» (Выготский, 1986, с. 441).

Невыразимость чувств Гамлета к Офелии, Выготского к Эмме — важный элемент трагедии, часть ее тайны в обоих случаях. Именно неопределенность и непостижимость этих чувств делают их вечными и глубокими.

У раннего Выготского часто встречается мысль о том, что литературное творчество не заканчивается вместе с завершением процесса

создания произведения, а продолжается в процессе субъективного восприятия читателем. Именно таким образом Выготский пытался рассматривать «Гамлета» — не с традиционной, академической точки зрения, а с субъективной, изучая произведение как тайну, не поддающуюся логическому растолкованию, ведь «если критики хотят снять загадку с трагедии, то они лишают самую трагедию ее существенной части» (Выготский, 1986, с. 207). Вместо восприятия произведения в качестве «секрета», имеющего определенную разгадку, Выготский воспринимает его как *тайну* — необъяснимую и вечную (Пузырей, 2005).

Также Выготский выражает и свое чувство — неназываемое «*мое к Вам*», «*оно*», — которое он испытывает к Эмме. Это чувство «*тайнее возможности и жизни*» именно из-за своей невозможности, неосуществимости. И именно поэтому «*оно всегда есть*» — как необъяснимая *тайна*.

Личностное изменение под влиянием чувств

Пессимизм и отрешенность, характерные для личных переживаний Выготского в первом письме, подчеркивают сложность его взаимоотношений с окружающими и стремление к изоляции в условиях внутреннего конфликта. Причем инициатором отъединения от близких становится сам Выготский. Заметим, что в письме к Эмме он стремится охарактеризовать свое поведение иронически. Но это своеобразная *маска*. О причинах этого мы также можем судить по тому, как Выготский интерпретирует Гамлета.

«В сцене представления Гамлет говорит Офелии колкости. В цинизме этого разговора есть что-то маскирующее, что прикрывает, завешивает. Но ведь и завеса и маска в высшей степени характерны и важны. Здесь (Гамлет ждет представления, смотрит на сцену) слышится что-то надрывное, что-то унизительно-отрадное и злое, когда позор души, грех сорвал все внешние приличия и стеснения, когда обнаженность души уже не цинична (это необходимо отметить — цинизм — пошлость, а у Гамлета в этих словах глубокая боль и надрыв души)» (Выготский, 1986, с. 444).

Циничность слов Гамлета воспринимается Выготским в качестве проявления его душевной боли; заметно, как тон первого письма Выготского к Эмме также во многом диктуется маскировкой внутренних сомнений, противоречий. Такая болезненная маскировка проявлялась не только в письмах, но и в личном общении между ними, что Выготский сам подчеркивает во втором письме: «*Вчера мне было очень*

горько и больно, не было сил говорить то, что нужно. Къ тому же, разговоръ наш всегда сбивается на лживый, фальшивый и шуточный тонъ, и серьезныхъ несколько слов надо мне написать».

И действительно, второе письмо более искреннее, по сравнению с первым. Вот его начало: «Мне хочется назвать Васъ на этот разъ такъ: дорогая Эмма, п.ч. Вы не только милая, но дорогая; п.ч. Вы дороги мне». Какой контраст наблюдается в таком развернутом обращении по сравнению с первым письмом, в котором обращение к Эмме в принципе отсутствует! Создается впечатление, что это письмо действительно пишется *Дорогой Эмме*, в то время как первое письмо начинает казаться и не письмом вовсе, а отрывком из произведения «Трагедия о Выготском».

Во втором письме Выготский пытается выразить свои *невыразимые* чувства к Эмме. Он все еще обозначает их как «мое к Вам», но теперь он действительно общается с Эммой, пытается передать ей смысл «своего» отношения. Сброшена маска цинизма, которой прикрыты агрессия и обида, появляется нежность, вина. Выготский пишет, что отказывается от «легкомысленного и пошлого тона» своих отношений, желания казаться лучше/хуже, просит прощения. И внезапно появляется ощущение, что второе письмо писал другой человек: возможно, Выготский, в котором стало меньше *Гамлета*, но больше *Выготского*.

Стоит заметить, что рассуждения в тщательно обдуманном втором письме (в нем даже выдержано дореволюционное правило ставить в конце слов букву «ъ») носят исповедальный характер. Признание вины перед людьми и перед Богом, такие мысли, как «сейчас — на пороге дней моихъ», «на новые выходитъ душа моя пути, и оттуда виднее мне — мое къ Вамъ, что я губилъ и расточалъ зря», «если буду живъ и буду новый», дают повод предполагать, что по какой-то причине Выготский в то время размышлял о конечности жизни. Возможно, близость смерти он ощущал в связи с обострением туберкулеза, которым, по некоторым свидетельствам, он заболел уже в «гомельский период».

В момент написания первого письма в самовосприятии Выготского ключевую роль играет его идентификация с Гамлетом. Но со временем в его мироощущении появляются новые мотивы, не соответствующие его «внутреннему Гамлету». И если в первом письме он пытается сформировать представление о собственных чувствах на основе своих представлений о чувствах Гамлета, то во втором обнаруживает себя новое самоощущение — более зрелое и оформленное.

Во всем мне хочется дойти
До самой сути.
В работе, в поисках пути,
В сердечной смуте.

Б. Пастернак

О том, каким чувством жил Выготский по отношению к Эмме, мы можем только догадываться, но его же словами о воспитании чувств из «Педагогической психологии» мы скажем: он «не только талантливо мыслил, но и талантливо чувствовал» (Выготский, 2012, с. 27). Ему принадлежат также слова: «любовь может сделаться таким же талантом и даже гениальностью, как и открытие дифференциального исчисления» (Выготский, 2012, с. 27). Так мог написать только тот, кто в действительности прикоснулся к разным граням любви, тот, кто любил. Подчеркивая первостепенное для развития личности значение преобразования переживания, он несомненно опирался на собственный опыт переживаний. Ему, как мы видим, хорошо была понятна роль чувств в воспитании: «ни одна моральная проповедь так не воспитывает, как живая боль, живое чувство» (Выготский, 2012, с. 26). И оно, живое, бьется в найденных строках.

Отметим, что для Выготского в его концепции понятийного мышления особенно важно объединение аффективного и когнитивного начал, на основе которого и развивается самосознание. И слово здесь является связующим звеном, средством и показателем развития: «чтобы уловить свои душевные движения, чтобы осмыслить свои внешние восприятия, человек должен каждое из них объективировать в слове и это слово привести в связь с другими словами» (Выготский, 1984, с. 68). Он настаивает на значении чувств и их интеллектуализации для жизни, для действия: «Не лучшей крайностью эмоционального воспитания является чрезмерная и ложно раздутая чувствительность, которую следует отличать от чувства. Под чувствительностью надо понимать такие формы эмоциональных реакций, когда эмоция не связывается ни с каким действием и вся без остатка разрешается в тех внутренних реакциях, которые ее сопровождают. <...> Насколько эмоция могущественна и важна для действия, настолько сентимент бесплоден и ничтожен» (Выготский, 2012, с. 27). Осуществление этих принципов мы видим в его собственной жизни, на примере этих писем: ему недостаточно чувствовать, хочется понимать, хочется быть искренним, настоящим, хочется отразить свои отношения.

Итог своей рефлексии по поводу собственных чувств Выготский подводит в двух строках:

*Такъ жизнь пройдет. Но в неизбывный часъ
Я передъ Богомъ за тебя отвечу.*

Заметим, что это неявное обращение к стихам А. Блока:

*В огне и холоде тревог —
Так жизнь пройдет. Запомним оба,
Что встретиться судил нам бог
В час искупительный — у гроба.*

А. Блок — второй, после Пушкина, как утверждает Добкин, любимый поэт Выготского. Причем его всегда в большей степени привлекали философские и трагические мотивы в стихах (Добкин, 1996, с. 41–42). В данном случае Выготский обращается к Блоку в попытке обозначить своеобразие отношений, связывающих его и Эмму. При этом он уверен, что Эмма знает это стихотворение и может понять его истинное отношение к ней. Подобное *иносказание* своего отношения необходимо в силу ее предстоящего замужества. В то же время это момент переосмысления, обновления: его словами, он *«уже не тот, что был»*.

И здесь особую важность играет третье письмо. В нем Выготский выражает *«белую радость»* о неизвестном событии, связанном с Эммой, проявляя внимание к ее жизни и свою готовность поддержать в *«серьезную и трудную»* для нее минуту. Хотя это письмо гораздо короче предыдущих, оно дает нам возможность сделать ключевой для данной истории вывод о перерождении былых страстей в иную форму взаимоотношений, характеризующуюся заботой и поддержкой.

Через год Эмма станет женой его двоюродного брата Давида Выгодского. Для завершения истории приведем выдержку из еще одного письма, которое мы обнаружили в том же архиве, что и первые три. Это совместное письмо Льва Семеновича и его жены Розы Ноевны в Петербург Давиду Выгодскому. В письме много сюжетов (Собкин, Емелин, 2023). Но вот интересующий нас шуточный фрагмент, касающийся Эммы в характеристике Розы:

«О жене твоей могу сообщить тебе сведения только мало утешительного характера. Мы видели ее только один раз, остальное время она находит удовольствие коротать со своими родственниками... Я однажды потратила на нее целый день, ожидая ее, условившись

накануне, конечно. Но она не из тех мелочных и бюрократических людей и головотяпски заставила меня разгильдяйствовать в городе, в ожидании ее.

Думаю, что по возвращении ты сделаешь ей соответствующее внушение и возьмешь с нее подписку, если не о невыезде, — то об относительно аккуратных наездах».

Мы видим, что отношения Выготского и Эммы изменились и встроились в систему близких межсемейных. Их определяет уже другой контекст. И здесь, улыбнемся, своя диалектика, когда история повторяется дважды — «первый раз в виде трагедии, второй раз в виде фарса» (Маркс, 1957, с. 119). Можно думать, что Лев и Эмма, уже *смеясь*, относятся к своему прошлому.

Заключение

Письмо — продолжение разговора, удержание и продление мысли. И приведенные письма, по крайней мере первое и второе, написаны вслед за напряженными встречами, «недоговоренными» словами, фразами, ответами на вопросы. Понятно, что в личной переписке содержатся черты устного высказывания, которые не требуют уточнения контекста и деталей, очевидных для собеседника. Читательнице-собеседнице писем Выготского легко представить, как бы это было сказано — с какой интонацией, выражением лица. Скажем об этом словами самого Выготского: «Психическая близость собеседников... создает у говорящих общность апперцепции, что, в свою очередь, является определяющим моментом для понимания с намека, для сокращенности речи» (Выготский, 1982, с. 343).

И в то же время письмо — это опосредованный личный разговор, поэтому в нем «речевые отношения становятся определителями, источниками переживаний, появляющихся в сознании по поводу их самих (т. е. речевых отношений)» (Выготский, 1982, с. 340). Мы также замечаем, что движимое душевным порывом первое письмо напоминает «мысленный черновик» — внутреннюю речь. И, вспоминая о том, что «внутренний смысл (или подтекст) передаваемого сообщения может быть гораздо богаче, чем его внешнее грамматическое содержание» (Кнебель, Лурия, 1971, с. 77), должны сказать, что мир души Выготского для нас еще загадок полон.

В заключение еще раз заметим: эти письма никогда не были и не должны были стать публичными, они — живое чувство, очень личные. Пусть ни один наш домысел не потревожит память гения отечественной психологии, но каждое предположение будет служить

как одна из тропинок познания его личности, многогранной, неисследимой и незабвенной.

Список литературы

Архивные материалы. Отдел Рукописей Российской национально библиотеки. Ф. 1169. Ед. хр. 692. Л. 1–9.

Архивные материалы. Отдел Рукописей Российской национально библиотеки. Ф. 1169. Ед. хр. 601. Л. 6–7.

Выготский, Л.С. (1982). Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 2. Проблемы общей психологии. Под ред. В.В. Давыдова. Москва: Изд-во «Педагогика».

Выготский, Л.С. (1984). Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 4. Детская психология. Под ред. Д.Б. Эльконина. Москва: Изд-во «Педагогика».

Выготский, Л.С. (1986). Психология искусства. Под ред. В.В. Иванова, коммент. Л.С. Выготского и В.В. Иванова, вступит. ст. А.Н. Леонтьева. 3-е изд. Москва: Изд-во «Искусство».

Выготский, Л.С. (2012). Воспитание чувств. *Вестник практической психологии образования*, 9(4), 26–27.

Выгодская, Г.Л., Лифанова, Т.М. (1996). Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. Москва: Изд-во «Смысл».

Добкин, С.Ф. (1996). Л.С. Выготский: начало пути. Воспоминания С.Ф. Добкина о Льве Выготском. Ранние статьи Л.С. Выготского. Под ред. И.М. Фейгенберга. Иерусалим: Иерусалимский издательский центр.

Завершнева, Е.Ю. (2013). «Молвь о даре душевного усилия»: мысли и настроения Л.С. Выготского в 1917–1918 гг. *Вопросы психологии*, (2), 1–21.

Кнебель, М.О., Лурия, А.Р. (1971). Пути и средства кодирования смысла. *Вопросы психологии*, (4), 77–83.

Маркс, К. (1957). Восемнадцатое брюмера Луи Бонапарта. В: К. Маркс, Ф. Энгельс, Сочинения: в 30 тт. Т. 8 (2-е изд.). Москва: Государственное издательство политической литературы.

Петровский, В.А. (1985). Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности. *Вопросы психологии*, (4), 17–31.

Пузырей, А.А. (2005). Психология. Психотехника. Психагогика. Москва: Изд-во «Смысл».

Собкин, В.С. (2015). Комментарии к театральным рецензиям Льва Выготского: Выготский Л.С. Театральные рецензии. Москва: Федеральное государственное научное учреждение «Институт социологии образования» РАО.

Собкин, В.С. (2022). «Трагикомедия исканий» Льва Выготского: опыт реконструкции авторских смыслов. Москва: Изд-во Московского ун-та.

Собкин, В.С., Емелин, Г.Д. (2023). Критика Выготским фашизма в немецкой психологии 1930-х: политические, социально-психологические и личностные контексты. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 46(3), 189–215.

Собкин, В.С., Климова, Т.А. (2017а). Лев Выготский о радости и скорби (комментарии к статье «Мысли и настроения»). *Культурно-историческая психология*, 3(23), 71–82.

Собкин, В.С., Климова, Т.А. (2017б). «Траурные строки»: к вопросу о национально-культурном самоопределении Л.С. Выготского. *Культурно-историческая психология*, 13(2), 4–12.

Собкин, В.С., Климова, Т.А. (2018). Лев Выготский: кто мы, откуда и куда? (К вопросу о национально-религиозной идентичности). *Культурно-историческая психология*, 14(1), 116–125.

Эриксон, Э. (2006). Идентичность: юность и кризис. Пер. с англ. Москва: Флинта.

Sobkin, V.S., Klimova, T.A., Prestes, Z., Tunes, E., Santos de Araujo, E. (2024a). “Linhas do Luto”: sobre a autodeterminação nacional e cultural de L.S. Vygotski. *Educação Em Foco*, (29) (Especial), e29005.

Sobkin, V.S., Klimova, T.A., Prestes, Z., Tunes, E., Santos de Araujo, E. (2024b). Lev Vygotski: sobre alegria e tristeza: Comentários ao artigo “Ideias e ânimos”. *Educação Em Foco*, (29) (Especial), e29006.

Sobkin, V.S., Klimova, T.A., Prestes, Z., Tunes, E., Santos de Araujo, E. (2024c). Lev Vygotski: quem somos, de onde viemos e para onde vamos? Acerca da questão da identidade nacional e religiosa. *Educação Em Foco*, (29) (Especial), e29007.

References

Archival materials. The Manuscripts Department of the National Library of Russia. F. 1169. D. 692. L. 1–9. (In Russ.)

Archival materials. The Manuscripts Department of the National Library of Russia. F. 1169. D. 601. L. 6–7. (In Russ.)

Dobkin, S.F. (1996). L.S. Vygotsky: The way he started. In: I.M. Feigenberg (eds.), S.F. Dobkin's Memoirs. Vygotsky's early essays. Jerusalem: Jerusalem Publishing Center. (In Russ.)

Erickson, E. (2006). Identity: youth and crisis. Moscow: Flint Publ. (In Russ.)

Knebel, M.O., Luria, A.R. (1971). Ways and Means of Encoding Meaning. *Voprosy Psihologii*, (4), 77–83. (In Russ.)

Marx, K. (1957). The Eighteenth Brumaire of Louis Bonaparte. In the collection of K. Marx and F. Engels Works: in 30 vol. Vol. 8. (2nd ed.). Moscow: State Publishing House of Political Literature. (In Russ.)

Petrovsky, V.A. (1985). The Principle of Reflected Subjectivity in the Psychological Study of Personality. *Voprosy Psihologii*, (4), 17–31. (In Russ.)

Puzyrej, A.A. (2005). Psychology. Psychotechnics. Psychogogy. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)

Sobkin, V.S. (2015). Commentaries on Lev Vygotsky's Theatrical Reviews. Moscow: Institute of Sociology of Education RAO. (In Russ.)

Sobkin, V.S. (2022). Lev Vygotsky's Tragicomedy of Strivings: the experience of reconstruction of author's meanings. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)

Sobkin, V.S., Emelin, G.D. (2023). Vygotsky's Criticism of Fascism in German Psychology of the 1930s: Political, Socio-psychological and Personal Contexts. *Lomonosov Psychology Journal*, 46(3), 189–215. (In Russ.)

Sobkin, V.S., Klimova, T.A. (2017a). Lev Vygotsky on Joy and Sorrow (Comments on the Article “Thoughts and Moods”). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 3(23), 71–82. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2017130309>

Sobkin, V.S., Klimova, T.A. (2017b). “Mourning Lines”: on the of National-Cultural Self-Determination of L.S. Vygotsky. *Kul'turno-istoricheskaya Psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 13(2), 4–12. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2017130201>

Sobkin, V.S., Klimova, T.A. (2018). Lev Vygotsky: Who Are We? Where Do We Come From and Where Are We Heading For? (On the Question of National and Religious Identity). *Kul'turno-istoricheskaya Psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 14(1), 116–125. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2018140113>

Sobkin, V.S., Klimova, T.A., Prestes, Z., Tunes, E., Santos de Araujo, E. (2024a). “Linhas do Luto”: sobre a autodeterminação nacional e cultural de L.S. Vigotski. *Educação Em Foco*, (29) (Especial), e29005.

Sobkin, V.S., Klimova, T.A., Prestes, Z., Tunes, E., Santos de Araujo, E. (2024b). Lev Vigotski: sobre alegria e tristeza: Comentários ao artigo “Ideias e ânimos”. *Educação Em Foco*, (29) (Especial), e29006.

Sobkin, V.S., Klimova, T.A., Prestes, Z., Tunes, E., Santos de Araujo, E. (2024c). Lev Vigotski: quem somos, de onde viemos e para onde vamos? Acerca da questão da identidade nacional e religiosa. *Educação Em Foco*, (29) (Especial), e29007.

Vygotsky, L.S. (1982). *Collected works: Problems of general psychology* (2nd ed.). Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1984). *Collected works: Child psychology* (4th ed.). Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1986). *Psychology of Art*. Moscow: Art. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (2012). Education of Feelings. *Vestnik Prakticheskoy Psihologii Obrazovaniya = Bulletin of Practical Educational Psychology*, 9(4), 26–27 (In Russ.)

Vygodskaya, G.L., Lifanova, T.M. (1996). Lev Semenovich Vygotsky. Life. Activity. Touches to the Portrait. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)

Zavershneva, E.Y. (2013). “I Pray for the Gift of Spiritual Effort”: L.S. Vygotsky's Thoughts and Moods in 1917–1918. *Voprosy Psichologii*, (2), 1–21. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Нина Леонидовна Савченко, младший научный сотрудник лаборатории Центра социокультурных проблем современного образования Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, savchenko.ni.leo@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8250-9254>

Марина Валерьевна Сиян, младший научный сотрудник лаборатории Центра социокультурных проблем современного образования Федерального

научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, siyan.marina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1680-6896>

ABOUT THE AUTHORS

Nina L. Savchenko, Junior Researcher at the Laboratory of the Center for Sociocultural Problems of Contemporary Education, Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, savchenko.ni.leo@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8250-9254>

Marina V. Siyan, Junior Researcher at the Laboratory of the Center for Sociocultural Problems of Contemporary Education, Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, siyan.marina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1680-6896>

Поступила: 16.04.2024; получена после доработки: 11.05.2024; принята в печать: 04.06.2024.

Received: 16.04.2024; revised: 11.05.2024; accepted: 04.06.2024.

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ / HISTORY OF PSYCHOLOGY

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/LPJ-24-50>

УДК/UDC 159.9

Заметки по поводу «Психологии искусства» Льва Выготского: метаморфозы ее оценки отечественными психологами

В.С. Собкин ✉

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ sobkin@mail.ru

Резюме

Актуальность. Связана со значимостью ранних исследований Л.С. Выготского для формирования основ культурно-исторического подхода в психологии и теоретико-методологических принципов современных исследований по психологии искусства.

Цель. Определение особенностей подхода к исследованию эстетической реакции в работе Выготского «Психология искусства». Выявление содержательных аспектов, касающихся исследовательского «метода Выготского» по изучению психологического своеобразия художественного переживания. Установление теоретических и идеологических контекстов, определяющих неоднозначность оценок «Психологии искусства» отечественными психологами.

Методы. Историко-критический теоретический анализ, сравнительный текстологический анализ исходного текста диссертации Выготского «Психология искусства. Анализ эстетической реакции» (архив семьи Выгодских), последующих редакций «Психологии искусства», критических статей ведущих отечественных психологов по поводу «Психологии искусства».

Результаты. Показано, что при изучении особенностей эстетической реакции и катарсического переживания Выготский в «Психологии искусства» использует не только принципы структурного, функционального и генетического анализа художественного произведения, но и широкий набор психотехнических приемов, направленных на интерпретацию смысла художественного произведения. При этом, выявлено своеобразие использования им методологических принципов реактологического и психоаналитического подходов, моделей мысленного эксперимента при анализе психологических

особенностей воздействия художественного произведения. Выявлено, что на последующие критические оценки «Психологии искусства» оказывали явное влияние не только теоретические установки различных авторов, но и идеологические подтексты («идеологические фильтры», «механизмы социальной защиты текста» и др.). Зафиксирован сдвиг в содержательных критических оценках работы: от динамического анализа художественного переживания («трата энергии», «взрывная реакция») к задачам на личностный смысл по разрешению аффективных противоречий, возникающих при восприятии разных уровней организации художественного произведения. Показано, что именно установка на общественно-биологический тип развития человека определяет пафос исследования «Психологии искусства», как «общественной техники чувств».

Выводы. В «Психологии искусства» фундаментально проработан основной круг вопросов о механизмах знакового опосредования эмоциональных психических процессов и смыслообразования.

Ключевые слова: психология искусства, эстетическая реакция, катарсис, структурно-функциональный анализ текста, художественная форма, мысленный эксперимент, понимание текста, культурно-историческая теория психики

Для цитирования: Собкин, В.С. (2024). Заметки по поводу «Психологии искусства» Льва Выготского: метаморфозы ее оценки отечественными психологами. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(4), 297–332. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-50>

Notes on Lev Vygotsky's "The Psychology of Art": The Metamorphoses of Its Evaluation by Russian Psychologists

Vladimir S. Sobkin ✉

Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research,
Moscow, Russian Federation

✉ sobkin@mail.ru

Abstract

Background. The relevance of the work is connected with the significance of L.S. Vygotsky's early studies both for the formation of the foundations of the cultural-historical approach in psychology and theoretical and methodological principles of modern research on the psychology of art.

Objectives. The aim is to determine the peculiarities of the approach to the study of aesthetic response in Vygotsky's work "The Psychology of Art". Identification of substantive aspects concerning Vygotsky's research "method" is important for studying the psychological uniqueness of artistic experience. The theoretical and ideological contexts that determine the ambiguity of assessments of "The Psychology of Art" by Russian psychologists are established.

Study Participants. The original text of Vygotsky's dissertation "The Psychology of Art. Analysis of Aesthetic Reaction" (archive of the Vygotsky family), subsequent editions of "The Psychology of Art", critical articles by leading Russian psychologists on the "The Psychology of Art".

Methods. Critical historical theoretical analysis, comparative textual analysis of the original text of Vygotsky's dissertation "The Psychology of Art. Analysis of Aesthetic Response" (archive of the Vygotsky family), subsequent editions of "The Psychology of Art", critical articles by leading Russian psychologists regarding "The Psychology of Art".

Results. It is shown that in "The Psychology of Art" when studying the peculiarities of aesthetic reaction and cathartic experience Vygotsky uses not only the principles of structural, functional and genetic analysis of the artwork, but also a wide range of psychotechnical techniques aimed at interpreting the meaning of the artwork. At the same time, the peculiarity of his use of methodological principles of reactological and psychoanalytical approaches, models of mental experiment in analyzing psychological features of the artwork impact are revealed. It is revealed that the subsequent critical evaluations of "The Psychology of Art" were clearly influenced not only by the theoretical attitudes of various authors, but also by ideological connotations ("ideological filters", "mechanisms of social protection of the text", etc.). A shift in the substantive critical assessments of the work was recorded: from the dynamic analysis of artistic experience ("waste of energy", "explosive reaction") to the tasks of personal meaning to resolve affective contradictions arising in the perception of different levels of the organization of the artwork. It is shown that it is the attitude to the socio-biological type of human development that determines the pathos of the study of "The Psychology of Art" as a "social technique of feelings".

Conclusions. In "The Psychology of Art" the main range of questions about the mechanisms of sign mediation of emotional mental processes and meaning-making is fundamentally worked out.

Keywords: The Psychology of Art, aesthetic reaction, catharsis, structural-functional analysis of text, artistic form, mental experiment, text comprehension, cultural-historical theory of psyche

For citation: Sobkin, V.S. (2024). Notes on Lev Vygotsky's "The Psychology of Art": the metamorphoses of its evaluation by Russian psychologists. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(4), 297–332. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-50>

*«Мой отчаяньем сорванный голос
Современные средства науки
Превратили в приятный фальцет»*

Владимир Высоцкий, «Памятник»

*«Каждый пишет, что он слышит,
Каждый слышит, как он дышит,
Как он дышит, так и пишет»*

Булат Окуджава, «Я пишу исторический роман»

Предварительные замечания

Настоящие «заметки» написаны в связи с подготовкой нового издания «Психологии искусства» Л.С. Выготского. Первоначальным поводом послужило сделанное мне дочерью и внучкой Выготского более десяти лет назад предложение подготовить первый том задуманного ими 16-томного полного собрания сочинений Льва Семеновича. В отличие от «Собрания сочинений в шести томах» (1982) в это издание должны были, по их задумке, войти также уже вышедшие отдельными изданиями работы Выготского. К их числу относятся и монография «Психология искусства», опубликованная в 1965 г. (второе издание — исправленное и дополненное — вышло в 1968). После этого книга издавалась неоднократно с разными «предисловиями» и «послесловиями», но текст оставался практически инвариантным.

«Психология искусства» должна была стать основной работой первого тома, его содержательным центром, куда также вошли бы и другие тексты Выготского по искусству. Дочь Льва Семеновича Гита Львовна Выгодская и его внучка Елена Евгеньевна Кравцова хотели, чтобы текст «Психологии искусства» был издан в первоначальном виде, без внесенных при первых изданиях купюр; изъятий весьма значительных фрагментов из исходного авторского текста. Для этого они предоставили мне имеющиеся в семейном архиве материалы (оцифрованный исходный вариант машинописного текста «Психологии искусства», многочисленные статьи Выготского по искусству, записки, письма и т.п.). Я с благодарностью принял их предложение, но уже при первом поверхностном знакомстве с предоставленными мне

материалами понял, что по объему работы Выготского по искусству и комментарии к ним явно «не укладываются» в один том. Поэтому предложил сделать два. Предложение было принято, и в 2015 г. под моей редакцией, со вступительной статьей и комментариями вышел первый том Льва Семеновича Выготского «Драматургия и театр» (Выготский, 2015). Помимо этого, отдельными изданиями вышли мои «Комментарии к театральным рецензиям Льва Выготского» (Собкин, 2015b) и небольшая монография «Трагикомедия исканий» Льва Выготского (Собкин, 2022).

К сожалению, после ухода из жизни Гиты Львовны и Елены Евгеньевны работа над изданием прекратилась и ни один, из задуманных ими 16 томов (кроме 1-го), так и не вышел.

В последнее время, в связи с предложением издательства МГУ, я возобновил работу по подготовке к изданию «Психологии искусства» Льва Выготского. Помимо необходимой редакционно-корректорской работы, которая проведена совместно с Е.И. Ташкеевой (восстановление изъятых при предыдущих изданиях фрагментов, сверка используемых в тексте цитат, уточнение часто не указанных в тексте цитируемых авторов, дополнение списка литературы, корректорская правка и т.п.), возникла также необходимость и в редакторском «Предисловии» к новому изданию. Приведенные ниже заметки и являются, в каком-то смысле, его содержательным каркасом.

Проблема, цели и задачи

Прошло 100 лет со времени написания, а «Психологию искусства» интересно читать и сегодня. Много ли найдется таких кандидатских диссертаций по психологии? Думаю — единицы. Причем текст интересен не только психологам, но и искусствоведам, филологам, социологам, культурологам, физиологам; короче, специалистам самых разных профессий. Возможно, это происходит потому, что работа представляет собой опыт реализации, как бы мы сегодня сказали, комплексного исследования. В этом отношении, оценивая «Психологию искусства», можно сделать вывод о том, что она представляет собой пример научной работы, где ее основной предмет — «эстетическая реакция» — рассматривается под разным углом зрения; описывается на языках разных научных дисциплин. Подобная «полифония голосов» и обеспечивает тот, организованный ее автором, внутренний диалог в самом тексте по поводу основного заявленного предмета исследования; диалог, как «родовспомогательный метод для порождения истины». В этом отношении, повторюсь, сама книга по

своей общей композиции, структурной организации глав, стилистике, –внутренне диалогична. Попытка услышать эти разные голоса, в диалоге с которыми находится ее автор, и задает, пожалуй, основную смысловую интригу при чтении книги, ее понимании сегодня.

Текст «приглашает» нас к диалогу, более того, — он на него рассчитан. Но, что значит принять участие в диалоге? Напомню, что мышление по природе своей, как отмечал сам Выготский, внутренне диалогично (Выготский, 1982); следовательно, приглашение к диалогу есть и приглашение читателя к со-мышлению, особому ответному пониманию.

Отсюда и другая, — специальная задача. Кратко ее обозначу. Действительно, после первой публикации «Психологии искусства» прошло уже 60 лет. За это время ее прочитало несколько поколений психологов. Понятно, что содержательные акценты при интерпретации работы Выготского ими расставлялись по-разному; в зависимости как от представлений и предпочтений в сфере искусства, так и от собственных научных взглядов. При этом специальный интерес — и, соответственно, предмет моего анализа — представляет рассмотрение отношения к «Психологии искусства» именно тех, кто относил себя к ближайшим коллегам или последователям Выготского. Замечу, что среди них эта работа так же оценивалась неоднозначно. Поэтому я попытаюсь, хотя бы в первом приближении, представить абрис их мнений по поводу «Психологии искусства». Возможно обнаружение различий в оценке и интерпретации ими этой ранней работы Выготского будет полезно для понимания не только противоречий, но и «зоны ближайшего развития» культурно-исторического подхода в психологии сегодня.

Основные результаты

1. Первая профессиональная оценка — К.Н. Корнилов

В семейном архиве сохранилось письмо Корнилова, адресованное Выготскому. Письмо написано в октябре 1925 г., накануне защиты Выготским диссертации, материалом которой и являлся текст «Психология искусства». Корнилов в это время был директором Психологического института, где Выготский работал, и где должна была состояться защита. «Психология искусства» была представлена Корнилову для экспертной оценки на ее соответствие научным требованиям диссертационного исследования по психологии. Но перед защитой Выготский оказался в больнице в связи с обострившейся

у него легочной болезнью. Этим и объясняется появление письма. То, что письмо хранится в семейном архиве в течении 100 лет свидетельствует о его большой личностной значимости и для Льва Семеновича, и для его семьи. Вот его полный текст.

Конверт:

Здесь. Б.Серпуховская, д.17, кв. 1.

Льву Семеновичу Выготскому

На штепмеле — отправлено и получено 13.10.25 г.

Дорогой Лев Семенович!

Если бы я не прочел Вашей диссертации (А я только сию минуту закончил ее), я бы назвал Вас обычным словом «многоуважаемый», но теперь мне хочется сказать так, как этого просит все мое существо — «дорогой». И вот почему.

Не скрою от Вас, что начал я чтение Вашей работы еще весной, но дочитал только до 5-й главы. Вопреки моему ожиданию, читал я ее с большим напряжением. Первые Ваши главы интересны для специалиста, для словесника, историка литературы. Басня, рассказ, драма, Крылов, Бунин, Шекспир, — все это по-своему интересно, но специально, а самое существенное — не улавливаешь, куда Вы ведете своего читателя. И это чуть не до 9-ой главы. И вот только здесь Вы раскрываете карты своей позиции, только здесь-то и начинается то, что составляет всю суть Вашей работы и где видишь воочию лицо автора. Вы, согласно Вашей теории о двух противоположных тенденциях, раздирающих всякое художественное произведение, построили так и Вашу работу, отдавши в начало все менее интересное и менее принципиальное и сосредоточивши в конце все наиболее важное и принципиальное. От такого построения работа проигрывает для тех, кто не обладает достаточным терпением, чтобы дочитать ее до конца, но зато оставляет исключительное впечатление у того, кто одолеет все до последней строчки.

Что меня поразило в Вашей работе, это исключительная идеологическая близость занятых нами позиций. Ведь Вы же последний пришли к нам в Институт и, как мне казалось, пришли с большим недоверием и, пожалуй, предубеждением, навеянным на Вас (так мне показалось) Ивановским [скорее всего, имеется ввиду монография Вл.Н. Ивановского «Методологическое введение в науку и философию» (1923). — В.С.]. А теперь вот эта громадная лежащая передо мной работа, работа — Ваш первенец, как первая крупная работа, в которой нельзя поэтому одному быть неискренним, эта работа говорит об исключительной близости в области психологии наших

позиций. В самом деле, Ваше применение принципа однополюсной траты энергии к области эмоций исключительно хорошо, до такого истолкования применения этого принципа я не додумался. Но что особенно меня поразило — это одновременность поднятого и Вами и мной вопроса о взрывных реакциях. В то время, как Вы пришли к этим взрывным реакциям чисто из теоретических соображений об искусстве, я, как Вы знаете, пришел к этому вопросу чисто экспериментально, как прямому продолжению исследования реакций наиболее усложненного порядка. И если в своем прошлогоднем сообщении о полученном мной результате, я не мог еще с точностью дать ответа на вопрос о том, существует ли взрывной характер реакций, то на основании прошлогодней работы, где я ввел чрезвычайно усложненный тип реакций (умственный счет), результаты получились, как об этом я писал и Александру Романовичу в Берлин, совершенно отчетливые. У всех без исключения испытуемых при сложных умственных операциях, охватывающих до 3-х — 5-ти минут, взрывность совершенно ясная, что можно видеть по их кривым. И сейчас, когда я обрабатываю для печати этот вопрос об экспериментальном исследовании взрывных реакций, я не имел наглядных иллюстраций для подтверждения этого из жизненных фактов, вроде тех, заимствованных из литературы и искусства, которые я подобрал для обоснования принципа однополюсности. И теперь мне и не нужно подбирать: мне остается только целиком сослаться на Вашу работу, которая идя своим собственным путем, приходит к тем же выводам. Вот это-то совпадение результатов при совершенно различных методах — и поразило меня: оно-то и есть лучшее доказательство идеологической близости между нами. И мне впервые вырисовалось как-то отчетливо в сознании, что если бы нам удалось поработать еще несколько лет вместе, несомненно, мы бы представляли исключительно спаянный идеологически коллектив. И почему-то мне подумалось, что именно никто иной, как Вы, с Вашей творческой натурой, могли бы органически вращать в этот коллектив, сохраняя в то же время все богатство своей индивидуальности. Вот почему мне до чрезвычайности болезненно почувствовать Ваше временное выбытие из нашего строя, в силу Вашего заболевания. Будем надеяться, что оно носит временный характер и скоро Вы оправитесь. Жалею очень, что нам не удастся устроить публичной защиты Вашей диссертации, чтобы иметь возможность сказать перед всеми о исключительной ее ценности. Но я думаю, что только именно теперь, когда у Вас обострилась болезнь, мы проведем

все формальности через коллегия и прочие инстанции. Когда же Вы окрепнете, мы, независимо ни от каких формальностей, устроим публичное обсуждение Вашей работы. Мы возьмем свое, а пока дадим Вам возможность использовать все Ваши права, связанные с Вашей работой, на что Вы имеете безоговорочное право.

Неделю я сидел над Вашей работой, учась у Вас трактованию эстетической реакции, как его нужно давать с точки зрения нашей позиции. Вы это превосходно сделали, и я бесконечно рад, что имею такого сильного товарища по совместной работе, вот эта-то радость и дала мне право назвать Вас «дорогим», на что, надеюсь, Вы не посетуете.

С глубоким и искренним уважением к Вам К. Корнилов

12/X- 25. P.S. Ответа никакого не надо, так как всякое напряжение для Вас сейчас должно быть устранено. Поговорим после.

Обращает на себя внимание сам стиль и уважительный тон письма; это общение, предполагающее равных собеседников. И все же нельзя забывать, что Корнилов являлся директором Психологического института, да и старше был на двадцать лет. По сути дела, признание им работы, как состоявшегося диссертационного исследования, открывало дорогу молодому Выготскому в профессиональную психологическую науку.

Подчеркну, что приведенное выше письмо, является первой профессиональной оценкой «Психологии искусства». При этом, отмечая эрудицию и тонкость искусствоведческого анализа, проведенного в первых главах работы, Корнилов уделяет основное внимание девятой главе, которая посвящена исследованию переживания катарсиса при восприятии искусства. Причем для автора письма важно подчеркнуть, что «Психология искусства» выполнена в русле развиваемого им (Корниловым) реактологического подхода в психологии. Основание для этого у него безусловно было. Так, например, уже само обозначение Выготским предмета своего исследования — «эстетическая реакция» — свидетельствует о значимости для него представлений Корнилова о связи психических процессов и переживаний в единой реакции организма на раздражители среды. В этом отношении эстетическая реакция, согласно Корнилову, может рассматриваться как «атом душевной жизни» при восприятии искусства, поскольку реакция, с его точки зрения, содержит, наряду с телесной, и субъективную сторону.

При этом Корнилов отмечает, что выявленные в диссертации на материале искусства тенденции, подтверждают его закон об «однополюсной трате энергии»: чем больше нервная энергия тратится на мыслительные процессы, тем меньше ее остается для проявления вовне, т.е. умственные и физиологические проявления обратно пропорциональны друг другу. Активизацией мыслительных процессов, ролью воображения, в частности, и объясняется своеобразие эстетической реакции, как реакции с «заторможенным концом», что специально обсуждает Выготский (интеллект — заторможенная воля; фантазия — заторможенное чувство). Но, пожалуй, самое важное, по мнению Корнилова, это объяснение Выготским взрывного механизма катарсического переживания, основой которого является противоречие художественной формы и материала, — процесс «замыкания» разных содержательных планов организации художественного произведения в одной точке. А это и есть проявление той же тенденции, которую, по мнению Корнилова, он обнаружил в своих экспериментальных исследованиях, где было показано, что доведенное до предела усложнение раздражителей приводит к взрывной реакции испытуемого, — аффективному разрешению противоречий.

Замечу, что именно этот сюжет, касающийся реактологических теоретических оснований интерпретации Выготским эстетической реакции, отмечает и М.Г. Ярошевский в своем «Послесловии» к «Психологии искусства», переизданной в 1989 г. (Ярошевский, 1989). В основе катарсического действия эстетической реакции, лежит то противочувствие, аффективное разрешение которого обусловлено объективным строением художественного произведения, — противоречием материала и формы.

2. Смена социокультурного контекста и теоретических ориентиров — А.Н. Леонтьев

Сорок лет машинописный текст «Психологии искусства» пролежал в семейном архиве, и только в 1965 появилось ее первое издание, «с незначительными» (как отмечает редактор издания Вяч.Вс. Иванов) сокращениями. Понятно, что до этого знакомы с текстом были лишь немногие; те, кто входил в «близкий круг». Замечу, что были и другие машинописные экземпляры. Один из них, беловая машинописная рукопись с авторской правкой Выготского, был обнаружен в архиве С.М. Эйзенштейна. По нему и сделано второе — «исправленное и дополненное» — издание «Психологии искусства» 1968 года, которое до последнего времени являлось каноническим.

Вступительная статья к первым изданиям написана А.Н. Леонтьевым. Сегодня она представляет особый интерес, как в связи с опытом интерпретации этой ранней работы Выготского в логике деятельностного подхода (по мнению Леонтьева в ней Выготский «говорит свое часто не своими еще словами»), так и относительно содержащихся в статье идеологических подтекстов, обусловленных желанием обезопасить текст со стороны возможной официальной критики в 1960-е гг. Услышать и «вычитать» эти подтексты сегодня важно; в этом отношении статья Леонтьева представляет и безусловный культурологический интерес. Отмечу четыре момента.

2.1. Трансформация исходного текста — влияние идеологических фильтров

Один из мотивов вступительной статьи, как мне представляется, состоял в стремлении Алексея Николаевича опубликовать явно «сомнительный» по цензурным соображениям текст монографии, обезопасив его от возможных запретов. В этой связи он использует прием снижения значимости текста для самого Выготского: «Как известно, “Психология искусства” не издавалась при жизни автора. Можно ли видеть в этом только случайность, только результат неблагоприятного стечения обстоятельств? Это маловероятно. Ведь за немногие годы после того, как была написана “Психология искусства”, Выготский опубликовал около ста работ... Скорее это объясняется внутренними мотивами, в силу которых Выготский почти не возвращался к теме об искусстве» (Леонтьев, 1968, с. 10–11).

Что же это за «внутренние мотивы» Выготского, по которым он не публиковал данную работу? Во-многом они проявляются, если мы обратимся к тем «незначительным сокращениям», которые сделаны редактором. Преимущественно все они касаются ссылок в тексте Выготского на Троцкого и Бухарина в первой и последней главах книги. По отношению к общему объему этих глав, объем редакторских изъятий составляет около 16%. Судить об их «незначительности» читателю, который сможет прочесть теперь полный текст.

Приведу лишь, в качестве примера, фрагмент из первоначального текста, которым практически заканчивал свою книгу Выготский (курсивом мною выделен опущенный в издании текст Троцкого. — В.С.): «Поскольку в плане будущего несомненно лежит не только переустройство всего человечества на новых началах, не только овладение социальными и хозяйственными процессами, но и «перековка» человека, постольку несомненно переменится и роль искусства.

*“Человек, — говорит Троцкий, — захочет овладеть полубессознательными, а затем и бессознательными процессами в собственном организме: дыханием, кровообращением, пищеварением, оплодотворением — и, в необходимых пределах, подчинить их контролю разума и воли. Жизнь, даже чисто физиологическая, станет коллективно-экспериментальной; человеческий род, застывший *homo sapiens*, снова вступит в радикальную переработку и станет — под собственными пальцами — объектом сложнейших методов искусственного отбора и психофизической тренировки. Это целиком лежит на линии развития... Человек поставит себе целью овладеть собственными чувствами, поднять инстинкты на вершину сознательности, сделать их прозрачными, протянуть провода воли в подспудное и подпольное и тем самым поднять себя на новую ступень — создать более высокий общественно-биологический тип, если угодно — сверхчеловека”* (Троцкий, 1924). Нельзя и представить себе, какую роль в этой переплавке человека призвано будет сыграть искусство...» (Выготский, 1925, с. 263–264).

Таким образом, для Выготского отказ от издания своей книги скорее всего связан с самоцензурой, поскольку в идеологическом отношении «Психология искусства» уже через полтора года после защиты им диссертации оказалась «не ко времени» (в 1927 г. Троцкий был снят со всех постов и отправлен в ссылку). Для инициаторов же публикации текста в 1965 г. (Леонтьева и Иванова) «незначительные изъятия», это вынужденный компромисс, для того чтобы книга вообще увидела свет; хотя бы в 1960-е.

Вместе с тем, на мой взгляд, цитата из Троцкого в смысловом отношении была крайне важна для Выготского, именно как поясняющая последнюю строку, которой и завершается весь текст «Психологии искусства»: «...как сказал Спиноза: “Того к чему способно тело, никто еще не определил”» (Выготский, 1968, с. 331). Добавлю, что эта фраза Спинозы вынесена и в эпиграф ко всей книге. С нее начинается работа, она определяет идейный и эмоциональный тон исследования. Но дело не только в том, что здесь Выготский использует тот стилистический прием, который характерен для поэтики его текстов (особенно критических статей по искусству), когда сопоставляются (буквально повторяются) начало и конец текста; как бы катарсически разрешая в *смысловом взрыве* размышление автора (и, добавлю, заинтересованного читателя) по поводу поставленной в начале проблемы (Собкин, 1981; 2015b). Цитируя Троцкого, уже в самом конце книги (ставя «финальную точку»), Выготский тем самым стремится

подчеркнуть именно *социальный пафос* своей работы, ту ориентацию на будущее развитие особенностей психики человека («общественную технику чувства»), которая его воодушевляла как автора исследования. Скажу иначе: подобный финал обнажает смысловое «замыкание» (эмоциональный взрыв) движения авторской мысли, переживание им интеллектуального катарсиса.

Не знаю, насколько «незначительно» это изъятие, не мне судить...

Подчеркну лишь, что важность для Выготского особой социокультурной линии эволюции в развитии психики человека отчетливо обозначена им уже здесь, — в работе по психологии искусства. А в этом, как мы знаем, и состоит своеобразие и «*социальный пафос*» культурно-исторической психологии: биологическая линия развития человека практически закончилась (ср.: «застывший *homo sapiens*») и на передний план выступают социокультурные факторы в создании нового «*общественно-биологический типа*». Эти факторы и становятся важнейшим предметом психологических исследований, как самого Выготского, так и его последователей.

Кстати, сегодня мы являемся свидетелями этой отчетливо выраженной тенденции влияния техно-эволюционных процессов в современной культуре на изменение психических процессов. Так, многочисленные исследования показывают, как компьютерные технологии меняют особенности психического развития уже в раннем детстве.

2.2. От реактологии к деятельностному подходу

Помимо преодоления собственно идеологических барьеров, затрудняющих публикацию «Психологии искусства» в 1960-е гг., перед Леонтьевым безусловно встала и другая проблема; проблема уточнения именно тех теоретических психологических оснований, на которых строится эта ранняя работа Выготского.

По понятным для историка отечественной психологии причинам, Леонтьев должен был затронуть неизбежно возникающий вопрос о связи «Психологии искусства» с теоретическими идеями реактологии. Как я отметил выше, именно так и прочел работу Выготского сам Корнилов, поддерживая ее как состоявшееся оригинальное *психологическое диссертационное исследование* (Корнилов, 1925). Между тем, стоит напомнить, что в 1931 г. в Психологическом институте прошла «реактологическая дискуссия», в которой Корнилов и представители, возглавляемого им направления, были подвергнуты острой критике. Суть обвинений касалась игнорирования качественной специфики высших психических процессов, непонимания «сущности

социальной обусловленности сознания человека». Понятно, что Леонтьев хорошо помнил эту дискуссию, тем более что в ней с критикой реактологического подхода выступали и Лурия, и Выготский. Учитывая эту критику и ее негативные административные последствия для сторонников реактологии, Леонтьеву важно было (даже через 35 лет) подчеркнуть отсутствие связей «Психологии искусства» с теоретико-методологическими основаниями реактологии. Прочитав его высказывание по этому поводу: «В своей книге Л.С. Выготский не всегда находит для выражения мысли точные психологические понятия. В ту пору, когда она писалась, понятия эти еще не были разработаны; еще не было создано учение об общественно-исторической природе психики человека, *не были преодолены элементы «реактологического» подхода, пропагандировавшегося К.Н. Корниловым* (выделено мною. — В.С.); конкретно-психологическая теория сознания намечалась лишь в самых общих чертах. Поэтому в этой книге Выготский говорит свое часто не своими еще словами» (Леонтьев, 1968, с. 10).

И все же, следует иметь в виду, что для самого Выготского вопрос исследования именно *эстетической реакции* имел ключевое значение. Более того, подчеркивая значимость этой темы, он специально вынес ее даже в само название книги. Текст, который хранится в семейном архиве, озаглавлен: «Психология искусства. Анализ эстетической реакции» (Выготский, 1925). В издании же 1965 г. (и всех последующих) вторая часть заглавия книги — «Анализ эстетической реакции» — отсутствует. Но, замечу, что заглавие, как особая категория поэтики, рассматривается как некий *заданный автором ключ* к пониманию и интерпретации произведения. Таким образом, в «слегка» измененном названии нам дан «ключ», но приспособленный как бы «для другого замка»; для понимания текста Выготского в другом социокультурном и научном контексте, — то есть в рамках деятельностной парадигмы. В этом направлении и будет развернуто большинство его последующих интерпретаций.

2.3. Об объективно аналитическом методе Выготского и психоанализе

Несмотря на то, что специальная глава в книге посвящена критике Выготским психоаналитического подхода при исследовании искусства, Леонтьев посчитал необходимым усилить негативное отношение Выготского к психоаналитическим исследованиям. Объясняется это довольно просто и связано с философско-теоретическими противоречиями между марксистской и западной психологией; и, что

наиболее важно для Леонтьева, противостоянием деятельностного подхода, как продолжением исследовательской линии Выготского, психоанализу. Однако, выполнить эту задачу в своей небольшой вступительной статье корректно Алексею Николаевичу, на мой взгляд, не удастся. Приведу характерный пример, который касается ключевого вопроса об используемом Выготским методе исследования.

Леонтьев пишет: «...в своей книге он (Выготский. — В.С.) выступает против традиционного *психологизма* в трактовке искусства. Избранный им метод является объективным, аналитическим» (Леонтьев, 1968, с. 7). В цитируемой фразе я специально выделил жирным шрифтом запятую. Казалось бы, мелочь... Но все мы помним с детства крылатое выражение «казнить нельзя помиловать», где от места запятой кардинально меняется смысл высказывания. Вот и здесь, поставив запятую, Алексей Николаевич пытается разрушить привычную для профессионального читателя-психолога ассоциацию работы Выготского с объективно аналитическим методом Фрейда. Однако подобный прием малоубедителен, поскольку у самого Выготского уже в «Предисловии» к книге читаем: «Центральной идеей психологии искусства мы считаем признание преодоления материала художественной формой или, что то же, признание искусства *общественной техникой чувства*. Методом исследования этой проблемы мы считаем объективно аналитический метод (заметим, запятая отсутствует. — В.С.), исходящий из анализа искусства, чтобы прийти к психологическому синтезу, — метод анализа художественных систем раздражителей» (Выготский, 1968, с. 17). И здесь же следует пояснительная сноска самого Выготского: «Сходным методом воссоздает З. Фрейд психологию остроумия в своей книге “Остроумие и его отношение к бессознательному”» (Выготский, 1968, с. 504). Можно заметить, что в этом месте издатели идут на «небольшую хитрость», помещая это уточнение Выготского в самом конце книги, в разделе «Комментарии» (то есть читателю надо пролистать 500 страниц, чтобы понять методическую связь исследования Выготским «эстетической реакции» с подходом Фрейда к анализу «смеховой реакции»).

Отступление 1. Комментарии по поводу «метода Выготского». Запятая, поставленная Леонтьевым между словами объективный и аналитический, не проясняет суть метода, а, скорее напротив, — затемняет. В этой связи, важно обратиться к этюду Выготского о Гамлете, написанному в 1915 г., где развернуто представлен его «опыт читательской критики», а также к его театральным рецензиям 1917–1923 гг. (Выготский, 1968; 2015). Именно здесь, как мне

представляется, проявляются существенные особенности тех психотехнических приемов и способов, которыми он пользуется при интерпретации произведений искусства. Понятно, что в «Психологии искусства» сама «психотехника» обнаружения смысла, выявления подтекста подчинена другим, собственно исследовательским задачам. И, вместе с тем, способность Выготского «напарываться на смысл», ставить и решать «задачи на смысл» при чтении текста имеет важное значение для его объективно аналитического метода; вне этого его «живое исследование» осталось бы, — «душно пахнущими, мертвыми словами» (Н. Гумилев, «Слово») об искусстве.

Обсуждая своеобразие «метода Выготского», отмечу лишь четыре момента.

Момент первый. В этюде Выготского о Гамлете предполагается (и это одно из ключевых исходных психотехнических условий его анализа), что читатель-критик сам испытал острое эмоциональное переживание (*катарсис*) при восприятии данного художественного произведения. Причем, важно отбросить другие известные интерпретации и остаться с текстом «один на один», поскольку это именно свое прочтение. При этом читатель-критик в процессе чтения находится как бы в *двойной позиции*: одновременно соотнося изменение своих смысловых переживаний с художественными особенностями и содержанием текста. Таким образом, текст рассматривается как своеобразная «нотная запись» партитуры смысловых переживаний читателя. Эти «ноты» надо не просто уметь *прочитать* (знать особенности художественного языка, его средств выразительности и т.п.), но именно *уметь играть по ним*, вызывать в себе соответствующие чувства, переживания. И здесь принципиальное значение имеет способность к обнаружению в структуре и содержании текста тех внутренних аффективных противоречий, которые обуславливают дальнейшее развитие художественного переживания; развитие смыслового понимания текста. Подчеркну, важно не только *обнаружение*, но и *отклик*.

Вернусь, в этой связи, к определению Выготским своего метода: «...объективно аналитический метод, исходящий из анализа искусства, чтобы прийти к психологическому синтезу, — метод анализа художественных систем раздражителей» (Выготский, 1968, с. 17). Заметим, что здесь *анализ* касается художественного произведения, а *синтез*, — тех переживаний и смыслов, которые возникают у читателя. Именно это *аналитико-синтетическое единство* и определяет своеобразие метода.

Причем Выготский специально детально иллюстрирует суть такой аналитико-синтетической деятельности на примере двух глав, посвященных исследованию басни: одна из которых касается способов *анализа элементов* построения басни (5-я глава), а другая (6-я) — *синтезу*, — тем приемам обнаружения аффективного противоречия и «тонкого яда» переживаний при ее (басни) восприятии. В целом же исследование басни демонстрирует способ выявления конфликта между декларированной идеей басни (моральная сентенция) и логикой развития процесса читательского переживания при ее восприятии; обнаружения хода процесса того «противочувствия», которое *опровергает* сформулированную на уровне значений мораль басни.

Второй момент, характеризующий «метод Выготского», связан с приобретенным им опытом профессиональной художественной критики при написании многочисленных (около 70) театральных рецензий (Собкин, 2015а). Если опыт «читательской критики» сориентирован на интроспекцию собственных переживаний в связи со структурными особенностями текста, то основным предметом профессиональной критики является *художественное обобщение*, направленное на выявление, с одной стороны, авторской идеи (ее «сверх-задачи»), а, с другой, — круга тех основных социальных проблем, которые определяют идеологию произведения. Здесь критик уже оказывается особым культурным посредником между автором, текстом и аудиторией. А это, в свою очередь, требует «расширения социального контекста», придания тексту общекультурной значимости, его особого «о-смысления». И, в этом отношении, художественный текст принципиально открыт не только для индивидуальных «вчувствований», но и искусствоведческих, культурологических интерпретаций.

Соответственно меняется и метод психологического анализа художественного произведения, поскольку необходимо найти не только содержательные связи между различными структурными уровнями текста и смысловыми переживаниями, но важно также *перевести эти смыслы в значения*, обратившись для этого к социальным, культурным, политическим контекстам. Подобный переход из «*интра в интер*» для исследовательского метода Выготского необходим, поскольку именно он и позволяет провести психологический анализ искусства как «общественной техники чувства».

Причем, здесь явно проявляется своеобразный «челночный» характер процесса интерпретации художественного произведения: первоначальное эмоциональное переживание, связанное с тем или

иным фрагментом (эпизодом, поступком персонажа, сюжетом, художественным приемом и тому подобное) осмысливается в контексте общей структуры художественного произведения при поиске его идейного замысла. Но затем вновь, уже на основе осознания, тот же фрагмент текста переживается заново, в новых взаимосвязях, в новом смысловом контексте. Подобный «челночный» процесс (порой многократный) эмоционального переживания и его осмысления, характеризует сложное «брожения смысла», *когда слеза первоначальной эмоции превращается в вино пережитого читателем чувства*. Это, в конечном счете, направлено на определение логики того социально-психологического механизма, который лежит в основе искусства как «общественной техники чувства».

Третьей особенностью «метода Выготского» является использование *мысленного эксперимента*. Его своеобразие нуждается в специальном пояснении. В этой связи приведу несколько иную формулировку определения Выготским своего объективно аналитического метода: «...всякое произведение искусства естественно рассматривается психологом как система раздражителей, *сознательно и преднамеренно* (выделено мною. — В.С.) организованных с таким расчетом, чтобы вызвать эстетическую реакцию. При этом, анализируя структуру раздражителей, мы воссоздаем структуру реакции» (Выготский, 1968, с. 40). В данном определении важно обратить внимание на «сознательную и преднамеренную организованность» художественной структуры.

По этому поводу замечу, что *мысленный эксперимент* предполагает наличие у исследователя особой способности к постановке себя в *авторскую позицию*: владение психотехникой приемов организации особой художественной коммуникации «писатель — текст — читатель». Исследователь-психолог в ходе подобного мысленного эксперимента как бы «прощупывает» то, как те или иные изменения соотношений определенных элементов формы и содержания художественного произведения влияют на его (произведения) эмоционально-смысловое восприятие («эстетическую реакцию»); он пытается «вернуть и зрячих пальцев стыд, и выпуклую радость узнавания» (О. Мандельштам, «Ласточка»). Причем принципиальное отличие от «живого» реального процесса художественного общения состоит здесь именно в рефлексивном анализе содержания проводимых психологом мысленных «опытов», где переменными выступают вносимые в текст изменения и деформации, а результатами, — оценки

особенностей возможных эмоционально-смысловых сдвигов в собственном переживании, как *отклике* на подобные изменения.

По сути дела, речь идет о выявлении значимых элементов художественной формы, когда проведенные исследователем мысленные ее деформации ведут к исчезновению художественного переживания (эстетической реакции). В подтверждение приведу здесь еще одно, сделанное Выготским, примечание по поводу своего метода: «За основу исследования, за его исходную точку объективно аналитический метод берет *различие*, обнаруживающееся между эстетическим и неэстетическим объектом. Элементы художественного произведения существуют до него, и их действие более или менее изучено. Новым для искусства фактом является способ построения этих элементов. Следовательно, именно в различении художественной структуры элементов и внеэстетического их объединения ключ к разгадке специфических особенностей искусства. Основной способ исследования — сравнение с внехудожественным построением тех же элементов. Вот почему предметом анализа служит форма; она есть то, что отличает искусство от неискусства: все содержание искусства возможно и как совершенно внеэстетический факт» (Выготский, 1968, с. 506).

Отчетливо подобный способ исследования представлен Выготским в 7-й главе книги, посвященной анализу рассказа И. Бунина «Легкое дыхание». В ней он рассматривает соотношение между фабулой и сюжетом, выявляя то внутреннее противоречие, которое возникает между последовательностью событий реальной жизни героини и тем, как они представлены в новелле. Замечу, что саму логику подобного анализа он, причем совершенно не случайно, определяет через оппозицию «анатомия — физиология» рассказа. Это имеет принципиальное значение. Дело в том, что здесь «физиология» предполагает определение той функции, которую играет тот или иной элемент художественного произведения (конкретно, — в анализе рассказа его «событийная» сторона) для порождения художественного переживания, — катарсиса. Таким образом, именно относительно функциональной цели (оказания определенного «эстетического» воздействия), и рассматривается структура текста (его «анатомия»). При этом подчеркну, в самой оппозиции («анатомия — физиология») уже содержится принципиальное для последующих психологических исследований Выготского методологическое положение: «функция порождает орган»; положение, как мы знаем, важное не только для линии биологической эволюции, но и линии социокультурного

развития человека; его высших знаково-опосредованных психических функций.

Добавлю, что обозначенный здесь Выготским принцип деформации текста возможен не только в виде «мысленного эксперимента», но и на реальном материале. Например, сам Лев Семенович на страницах своей книги неоднократно обращается к сравнительному анализу разных переводов на русский язык одного и того же текста, фиксируя при этом различные смысловые сдвиги в его понимании и переживании. В целом подобный подход открывает широкие перспективы для развития исследований по экспериментальной эстетике (Лотман, Петров, 1972; Грачева и др., 1988); сошлюсь и на некоторые свои исследования (Собкин, 2006; Собкин, Адамчук, 2012; Собкин, Маркина, 2010; Собкин, Шмелев, 1986).

Причем замечу, что возможна и другая линия экспериментальных психологических исследований в области психологии искусства, направленная не на *деформацию*, а, напротив, на *порождение* художественных текстов (Собкин, 1985). Кстати, подобный *порождающий принцип* в реальной художественной практике проявляется, когда, например, мастеру надо «чуть-чуть» подправить работу ученика, чтобы она «эстетически зазвучала». Принцип хорошо известен в художественной педагогике; на подобное со-творчество учителя и ученика также обращает внимание и Выготский.

По сути дела, здесь надо сделать лишь один небольшой шаг, чтобы обнаружить связь между принципом *порождающего эксперимента* в искусстве и идеей Выготского о «зоне ближайшего развития». Шаг «небольшой», но за ним лежит важное, на мой взгляд, уточнение. Дело в том, что, обсуждая вопрос о *зоне ближайшего развития* как пространстве совместной деятельности взрослого и ребенка, часто упускается из виду, что «зона» определяет единое (общее) именно *смысловое пространство* деятельности учителя и ученика (шире — взрослого и ребенка). А это предполагает умение взрослого встать в позицию ребенка, посмотреть на проблему его глазами, почувствовать его смыслы при решении проблемной ситуации. По сути дела в «зоне» прорабатываются, проживаются мотивационно-целевые аспекты деятельности; это особое пространство, — поле смыслового развития.

И, наконец, четвертый момент, связанный с особенностью «метода Выготского» отчетливо проявляется при рассмотрении общего методологического замысла эмпирической части исследования в «Психологии искусства», его программы: «наиболее удобным было

расположить исследование от простого к более сложному, и мы намерены рассмотреть басню, новеллу и трагедию как три постепенно усложняющихся и возвышающиеся одна над другой литературные формы» (Выготский, 1968, с. 117).

Что же имеется в виду, когда Выготский говорит об «усложнении»? Замечу, что подобное *усложнение и возвышение форм* обусловлено, в свою очередь, принятием гегелевской классификации поэзии на эпос, лирику и драму, которые рассматриваются как три рода *исторического развития* литературы. Таким образом, для Выготского в «Психологии искусства», в конечном счете, важно не просто исследовать различия «эстетической реакции» в разных видах и жанрах литературы, а именно изучить *историческую эволюцию эстетической реакции*: как из исходного «зерна» противоречий в басне (противоположной направленности действия, противоречий фабулы и сюжета, противоречий характера) прорастают и развиваются разные конкретные более «сложные» типы эстетической реакции. Отсюда вполне правомерен и вывод о том, что в этой ранней работе Выготский исходит из идеи о том, что анализ *исторической эволюции структурных особенностей литературных форм* позволяет проследить, в свою очередь, *филогенез развития психологических особенностей эстетической реакции*; обнаружить именно *историческое развитие психологических механизмов художественного переживания искусства*. А это, замечу, один из ключевых теоретических постулатов, лежащий в основе его культурно-исторической психологии; постулат о необходимости сопоставления развития психических процессов в фило- и онтогенезе.

Апробация возможностей исследования филогенеза развития эстетической реакции и осуществляется в «Психологии искусства». Здесь эволюционная линия усложнения художественного переживания проявляется в движении от обнаружения аффективного противоречия между действиями персонажей и моралью (басня), к чувству уничтожения материала формой (новелла) и к переживанию катастрофы на основе механизма идентификации с героем (трагедия). Причем эволюция эстетической реакции рассматривается именно как «вбирание» предшествующих форм и надстраивание психологических механизмов, обуславливающих художественное переживание.

Обобщая сказанное выше по поводу «метода Выготского», можно сделать вывод о том, что в «Психологии искусства» в неявном виде уже содержится та ключевая триада — *структурный, функциональный*

и генетический анализ, которая характеризует методологическое своеобразие организации исследований по изучению особенностей психических процессов и механизмов в рамках культурно-исторического подхода. Безусловно, эта констатация важна, но для понимания своеобразия используемого Выготским *метода* в «Психологии искусства» саму «триаду» нельзя рассматривать в отрыве от тех *психотехнических приемов* аналитико-синтетической деятельности по обнаружению субъективных аффективных переживаний и способов интерпретации художественного произведения. Понятно, что психотехническое своеобразие этой аналитико-синтетической деятельности — *восхождение от абстрактных значений к смыслам* — здесь представлено Выготским лишь на конкретных примерах исследования тех или иных художественных произведений и не раскрыто во всей своей полноте. Но главное требование очевидно: чувствительность исследователя-психолога при анализе искусства к аффективным противоречиям и способность удивляться, откликаться на них. Это и дает мне основание назвать Выготского *смысловиком* в психологии; определить его тем словом, которое было брошено Осипом Мандельштамом относительно своего близкого круга, говоря: «мы — смысловики». Как отмечает С.С. Аверинцев, смысловика характеризует «исключительная цепкость, с которой ум поэта прослеживает, не отступая, одну и ту же мысль, то уходящую на глубину, то выступающую на поверхность» (Аверинцев, 1996). А я добавлю: «и ум психолога-смысловика».

2.4. Катарсис, как содержательный центр эстетической реакции

В самом начале статьи я отметил, что еще Корнилов обратил внимание на *взрывной* характер эстетической реакции, как на важнейший результат исследования Выготского в «Психологии искусства». Но добавлю, — завершением «взрыва» является состояние *гармонии*, когда все части сходятся в одно целое, в единый гештальт. Здесь противочувствование находит свое разрешение и это вызывает своеобразное *наслаждение*, гармонизируя эмоциональную сферу личности при переживании катарсиса. Таким образом, если обсуждать динамический аспект катарсического переживания, то в основе его лежит одновременный взрыв аффективных противоречий и, в то же время, чувство завершенности гештальта художественного произведения.

Вместе с тем подчеркну, что вопросы катарсиса, затрагиваются Выготским при обсуждении разнообразных аспектов, касающихся

психологического своеобразия эстетической реакции: мышления, воображения, эмоционально-волевых процессов, проблем понимания, личностных особенностей и др. Причем в ходе анализа психологической феноменологии эстетической реакции часто используются (скорее, апробируются) различные уже существующие теоретические представления и объяснительные схемы. Это и дало Леонтьеву право сказать: «говорит *свое* часто *не своими* еще словами». Для меня же здесь важно обратить внимание на другое: у Выготского анализ это не просто «сведение к известному», а готовность вступить в *диалог* с другими авторами, стремление показать, что для объяснения феноменологии эстетической реакции требуются новые подходы. И в этих диалогах он, действительно, — «говорит свое».

Так, например, обсуждая своеобразие художественного познания, значение образности и иносказания в искусстве, Выготский вводит специальное понятие *эмоциональный интеллект*, которое рассматривается им как особый тип мышления с помощью синтетических суждений, основанных на аффективных состояниях при создании и восприятии художественных произведений. Анализируя проблематику понимания, он сопоставляет такие разные способы интерпретации художественных произведений как «вычитывание» из текста и «вчитывание» в текст читателем своих представлений, где важную роль играют эмоциональные психические процессы: удовольствие, гедонизм. Обсуждая значение идеологических аспектов в искусстве, Выготский параллельно специально анализирует феноменологию бессознательных психических явлений и ту роль, которую играют здесь механизмы замещения, «обмана» цензуры, маскировки, вытеснения, рационализации, деавтоматизации восприятия и связанные с ними переживания: сублимация желаний; трата и экономия усилий; сгущение, концентрация, задержка и торможение аффективных состояний; содержательная динамика вытеснения и перехода от мучительных негативных состояний к удовольствию и наслаждению. В этом отношении катарсис выступает как важнейший механизм превращения бессознательного в осознанное социальное; механизм расширения личного опыта «Я» в общем процессе воздействия искусства и его социальной роли как «общественной техники чувств».

Более того, рассматривая вопросы, связанные с переживанием катарсиса в искусстве, Выготский акцентирует внимание на принципиальной важности воображения и фантазии, которые с помощью актуализации особого психологического процесса «вчувствования»

позволяют читателю изнутри себя внести в произведение искусства — *вчувствоваться* в него — те или иные собственные чувства, что и определяет своеобразие катарсического переживания в процессе эстетической реакции. Причем он подчеркивает возможность существования аффектов двоякого рода. Один, — *симпатическое вчувствование*, когда мы вместе с Отелло переживаем его ревность, его страдание, когда мы *сострадаем* ему; другой, — *содействующий аффект*, когда мы переживаем за Дездемону, которая не знает, что ей грозит. Характерно, что в обоих случаях (и сострадавая, и содействуя) мы чувствуем свою *ценность участия в другом*. Именно это и определяет позитивное эмоциональное переживание в результате катарсиса: «мы выплакиваем свое горе», а не персонажа.

Подчеркну, что все перечисленные содержательные моменты различных направлений его анализа эстетической реакции сориентированы на выявление центрального момента, — своеобразие переживания катарсиса в искусстве.

Но вернемся к вступительной статье Леонтьева к изданию «Психологии искусства» 1968 г. В ней он, хотя и кратко, специально останавливается на теме катарсиса. Причем, также, как и по поводу используемого Выготским метода исследования, он вновь подчеркивает явное отличие подхода Выготского от психоаналитических интерпретаций катарсиса. Вот это место: «Значение этого термина у Выготского, однако, не совпадает с тем значением, которое оно имеет у Аристотеля; тем менее оно похоже на то плоское значение, которое оно получило в фрейдизме. Катарсис для Выготского не просто изживание подавленных аффективных влечений, освобождение через искусство от их «скверны». Это, скорее, решение некоторой личностной задачи, открытие более высокой, более человеческой правды жизненных явлений, ситуаций» (Леонтьев, 1968, с. 10).

Безусловно, подобная интерпретация понимания Выготским катарсиса правомерна. Причем, здесь проявляется и явное стремление Леонтьева *вписать* «Психологию искусства» в теоретические представления, развиваемого им самим деятельностного подхода; желание «*проговорить слова Выготского уже своими словами*»; на своем языке, уже в своих, близких для Леонтьева (и, замечу, также и для позднего Выготского) терминах и понятиях. При этом центральным оказывается различие *значения и смысла; постановка задачи на личностный смысл*.

Между тем, важно иметь ввиду, что Выготский явно учитывает как аристотелевскую *феноменологию* переживания катарсиса при

характеристике своеобразия эстетической реакции, так и роль *бессознательных процессов и механизмов* при интерпретации того *эффекта наслаждения*, который возникает при восприятии искусства. Это, замечу, я и хотел показать выше. При этом, важно иметь ввиду ту феноменологию, тот «образ» эстетической реакции, которым руководствовался Выготский.

Отступление 2. О своеобразии катарсических переживаний в искусстве. Попробую определить тот «образ» катарсического переживания, который в своем исследовании мог учитывать Выготский; образ той своеобразной культурной нормы художественного переживания, который как ценностно-целевой ориентир определяет, в свою очередь, содержательный характер исследования различных аспектов эстетической реакции. Эта норма, как говорится, «на слуху». Приведу характерные цитаты, — закрепившиеся в культуре устойчивые «формулы» эстетического переживания. Каждая из них фиксирует определенные его грани.

Вот классическое определение Аристотеля: «Итак, трагедия есть подражание действию важному и законченному, имеющему определенный объем, [подражание] при помощи речи, в каждой из своих частей различно украшенной; посредством действия, а не рассказа, совершающее путем сострадания и страха очищение подобных аффектов» (Аристотель, 1957, с. 56). Интерпретаций этого определения множество и их рассмотрение не входит в мою задачу. Вместе с тем, можно предположить, что наиболее близкой для Выготского была позиция И.В. Гете, который под катарсисом понимал умиротворяющую завершенность между состраданием и страхом. Это перекликается с идеей Выготского о замыкании в катарсическом переживании содержательно разных аффективных линий. Причем у Гете подобное примирение различных страстей осуществляется с помощью *сознания*, — осмысления и раскрытия сущности явлений, породивших трагическое действие. В этой связи замечу, что Выготский не просто учитывает важность участия сознания, но делает специальный акцент на самом характере, своеобразии «осмысления» при очищении аффектов; это осмысление осуществляется с помощью *особого эмоционального интеллекта*.

Но есть и другой аспект в определении Аристотеля. Он касается особой роли *действия* («подражание действию») в переживании катарсиса при восприятии трагедии. Поскольку Выготский был хорошо знаком с системой Станиславского (Выготский, 2015; Собкин, 2015b), то действенную основу катарсиса, своеобразии *со-действия*

зрителя (читателя) персонажу, он прекрасно чувствовал и понимал. Отсюда и то особое значение, которое он придавал необходимости вычленения *действия и противодействия* при структурном анализе разных уровней организации художественного произведения.

И, наконец, специальный интерес представляет рассмотрение роли механизма действенной идентификации в катарсическом переживании, связанное с чувствами *сострадания и страха*. Подобная двойственность, двуплановость имеет принципиальное значение для понимания своеобразия художественном переживании: если *сострадание*, на мой взгляд, относится к герою, то *страх* — к самому себе, действующему в воображаемой трагедийной ситуации.

Помимо Аристотеля, в отечественной культуре безусловно ключевое значение в определении своеобразия психологического влияния искусства на личность имеют высказывания А. Пушкина. Приведу лишь три, которые затрагивают важные грани данной проблемы; это те его высказывания, которые несомненно были известны Выготскому, как человеку, получившему профессиональное филологическое образование.

В 1830 г. Пушкин пишет стихотворение «Элегия» (Пушкин, 1957, с. 178). Оно начинается с описания угнетенного эмоционального состояния лирического героя («Безумных лет угасшее веселье / Мне тяжело, как смутное похмелье... / Мой путь уныл. Сулит мне труд и горе»). Но заканчивается стихотворение просветленным чувством: «И может быть — на мой закат печальный / Блеснет любовь улыбкою прощальной». По сути дела здесь в поэтической форме и дано описание состояния катарсиса; описание связанное с «очищением» героя от негативных переживаний.

Но я сказал не все; точнее, — не сказал самого главного. В структуре этого стихотворения включены еще три строки: «Меж горестей, забот и треволненья: / Порой опять гармонией упьюсь, / Над вымыслом слезами обольюсь». Вот эти-то три строки и характеризуют тот своеобразный способ, когда с помощью искусства (переживая эстетическое чувство красоты — «гармонией упьюсь») герой разрешает свои жизненные противоречия. Это необходимый выход из реальной жизненной ситуации в воображаемую, мнимую. Подчеркну, что *осознание, осмысление* трагичности своей личной ситуации (ср. у Гете, — ее «умиротворение») включено Пушкиным и в саму структуру художественного текста. Подобный художественный прием «моделирования» способа разрешения конфликта путем включения самого способа осмысления конфликтной ситуации в структуру ху-

дожественного произведения, позволяет сделать вывод о принципиальном значении *рефлексивного выхода* по поводу своих негативных состояний при переживании катарсиса в искусстве; рефлексивный выход, постановка себя *над* своей реальной жизненной ситуацией, и оказывается механизмом личностного развития.

Между тем, замечу, что в художественной среде из всего этого стихотворения, как правило, цитируется лишь одна строка: «Над вымыслом слезами обольюсь». Емкая и принципиальная для понимания особенностей восприятия искусства мысль выражена здесь в четкой запоминающейся «формуле». Действительно, при восприятии искусства мы удерживаем два плана: свой реальный, жизненный и план художественный, вымышленный. Сложность же состоит в объяснении психологического механизма этого фундаментального феномена: наших *реальных слез* по поводу *вымышленной ситуации*. Гамлетовский вопрос: «Что он Гекубе, что ему Гекуба?», все еще ждет своего психологического разрешения.

В этой связи важно обратить внимание и на две предшествующие строки. В них Пушкин дает нам своеобразную подсказку. У воспринимающего художественное произведения должен быть свой *личный опыт переживаний* — свои «горести». Причем сам воспринимающий должен находиться в определенном психологическом состоянии *готовности к отклику* на произведение искусства, готовности *узнать* в произведении искусства свою личную проблему, свои «горести, заботы, треволнения». Без этого, он не может почувствовать гармонии искусства («упиться гармонией»), чтобы, в свою очередь, гармонизировать и себя самого.

В том же 1830 г. Пушкин пишет стихотворение «Герой», где также есть две строки, которые и сегодня часто встречаются в оценочных суждениях по поводу искусства: «Тьмы низких истин мне дороже, / Нас возвышающий обман» (Пушкин, 1957, с. 200). Здесь важны два момента. Один касается противопоставления «банальность — неординарность»; шире, — противопоставление жизненной обыденной ситуации, и той необычной конструкции, тех *форм* организации *пространства и времени, событий и характеров*, которые определяют своеобразие произведений искусства. Кстати, это замечательно было показано Выготским и в анализе басни, и новеллы Бунина «Легкое дыхание», и в анализе Гамлета.

Другой момент связан со значениями используемых Пушкиным слов «возвышающий» и «обман» для понимания своеобразие того чувства, которое возникает при восприятии искусства.

Так, «обман» это не просто вымышленная, условная, мнимая ситуация. Это специальное разграничение между *правдой жизни* и *правдой вымысла*. Здесь подмечена особая крайне важная грань: искусство это «не как в жизни», это — «обман», это — «небывальщина». Кстати, Выготский обращает на это специальное внимание, проводя параллели и, в тоже время, фиксируя различия между условностью в искусстве и в игре; между мнимой ситуацией в детской игре и воображаемой мнимой («обманной») ситуацией в искусстве. Говоря о важности «обмана» в искусстве, следует подчеркнуть, что со стороны воспринимающего это *добровольное участие в обмане*; более того, *он хочет быть обманутым*. Замечательно об этом сказал режиссер А.Я. Таиров: «Театральный билет — это договор об обмане. Театр обязуется обманывать, а зритель — верить (то есть быть обманутым, поддаться обману). Для соблюдения договора требуется, чтобы обе стороны выполняли свои обязанности хорошо и добровольно, охотно» (Таиров, 1970, с. 475). Но и игра добровольна, и в нее ребенок *хочет* играть и играет без внешнего принуждения. Но кого он *обманывает*, почему он *это любит*, у кого и в «какой валюте покупает билет»? В чем природа этого «*Homo ludens*»?

И наконец, о «возвышающем» обмане. Мысль понятна: связанные с восприятием искусства катарсические переживания делают человека лучше, возвышают его над самим собой. В этом отношении искусство это своеобразный амплификатор культурных потенциалов человека. И, в то же время, искусство предполагает проявление *творческой активности* со стороны воспринимающего (читателя, зрителя, слушателя): в искусстве человек творит себя по мере человеческого рода. В этом отношении становится очевиден социокультурный контекст, позволивший Выготскому сформулировать основной тезис своей работы о социальной функции искусства как «общественной технике чувства».

Приведу последнее, третье высказывание Пушкина, которое для меня важно в связи с определением своеобразия феноменологии художественного переживания. Осенью того же 1830 г. Пушкин пишет статью «О народной драме и драме “Марфа Посадница”». И в ней мы встречаем еще одно, доведенное до формулы, суждение: «Истина страстей, правдоподобие чувствований в предполагаемых обстоятельствах — вот чего требует наш ум от драматического писателя» (Пушкин, 1958, с. 213).

Суждение, особенно распространенное в театральной среде. Правда его смысл, как правило, существенно трансформирован,

поскольку высказывание часто относят к актеру, а не к драматургу, как у Пушкина. Поэтому, следуя как бы за Станиславским, вместо «предполагаемых обстоятельств» часто говорится о *предлагаемых* обстоятельствах. Внешне различия незначительны, но на самом деле они весьма существенны. Так, *предполагаемые* обстоятельства подразумевают творческую активность, фантазию писателя для которого ситуация еще не завершена, ее надо придумать, *предположить*. Для актера же творческий процесс разворачивается по другой линии — он работает с уже «готовой», именно предлагаемой драматургом ситуацией. Здесь другой творческий психологический механизм, скорее не фантазия, а воображение; механизм, когда надо, как и читателю, включить себя именно в *предлагаемые* обстоятельства. В этой связи замечу, что Выготский в «Психологии искусства» тонко улавливает, несмотря на внешнюю синонимичность, эти психологические различия между фантазией и воображением.

Следует также обратить внимание на своеобразное сочетание в этом высказывании Пушкина двух переживаний: «истина страстей и правдоподобие чувствований». Почему он их так странно соединил? И что означает эта оппозиция: «истина — правдоподобие»?

Из контекста статьи понятно, что речь идет о сопоставлении «правды жизни», и «правды в искусстве». С одной стороны, искусство должно отражать жизнь, и здесь важны истинные человеческие проявления («истинные страсти»), но с другой, — чувства должны быть выражены в художественной форме, соответствовать нормам искусства, поэтому они условны («правдоподобны»). Замечу, что здесь подчеркивается не только своеобразие художественного переживания (двойственная природа чувства в самой эстетической реакции), но и своеобразие природы художественной коммуникации, того *«чего требует наш ум от драматического писателя»*.

Завершая это «отступление по поводу катарсиса», затрону еще один аспект. Для понимания природы катарсиса он принципиален. Но для этого мне надо обратиться к творчеству другого поэта, — к стихам Осипа Мандельштама. Ровно сто лет спустя после трагической гибели на дуэли Пушкина, находясь в воронежской ссылке Мандельштам в 1937 г. пишет: «Может быть, это точка безумия, / Может быть, это совесть твоя — / Узел жизни, в котором мы узнаны / И развязаны для бытия» (Мандельштам, 1991, с. 258–259). «Узел жизни»... Это распространенная на еврейских надгробных камнях эпитафия, означающая связь души с Богом. Если же «совесть твоя» не чиста, то душа будет им отброшена как пращей, отвергнута. В этом

отношении катарсис предполагает *испытание* человека в предельной, трагической ситуации морально-нравственного выбора в условном пространстве *бытия*, пространстве искусства. Как отметил Аверинцев, это борьба «за полное сознание на самой границе бреда, борьба за катарсис на самом пределе абсурда» (Аверинцев, 2011, с. 19). Возможно, именно это и имел ввиду Леонтьев, когда написал: «Катарсис для Выготского... это, скорее, решение некоторой личностной задачи, открытие более высокой, более человеческой правды жизненных явлений, ситуаций» (Леонтьев, 1968, с. 5).

3. «Психология искусства» как начало неклассической психологии — Д.Б. Эльконин

Издание «Психологии искусства» 1968 г., помимо «Вступительной статьи» Леонтьева, содержало также и подробные «Комментарии» Вяч. Вс. Иванова. Они важны, поскольку позволяли не только «вписать» работу Выготского в современный для того времени контекст отечественных и зарубежных исследований по психологии искусства, но и обращали внимание читателей на детали, касающиеся *многоуровневой структурной организации художественного текста*; на те разнообразные знаковые средства, своеобразие психологического воздействия которых и исследовал Выготский (Иванов, 1968). Позднее, Иванов уделил также специальное внимание детальному анализу значения работ Выготского для понимания глубинных структур семиотических систем искусства (Иванов, 1976). Таким образом, в качестве особой линии подчеркивалась важность этой ранней работы Выготского по психологии искусства именно как психологического направления исследования роли сложных знаковых систем.

Но все же, основным ориентиром для психологов при чтении «Психологии искусства» оставалась вступительная статья Леонтьева, где эта работа оценивалась еще как ранняя и несовершенная. Однако в 1984 г., в связи с 50-летием смерти Выготского, Д.Б. Эльконин делает специальный доклад, где, напротив, подчеркивает принципиальную важность «Психологии искусства» как ключевой работы, определяющей своеобразие культурно-исторического направления психологических исследований. И центром в ней выступает именно проблематика знакового опосредования психики (Эльконин, 1989).

Вот как Эльконин пишет о своеобразии этого подхода: «...от формы художественного произведения через функциональный анализ его элементов и структуры необходимо идти к воссозданию аффективно-смыслового образования, которое автор произведения

хочет передать читателям. Образование уже существует объективно в литературном произведении, и оно дано тем, кто его читает. Поэтому очень важно найти элементы структуры произведения, понять их функциональный смысл и какую функцию они играют в том, чтобы вести за собой читателей, вынуждая их принять или, может быть, отвергнуть то или иное смысловое образование» (Эльконин, 1989, с. 477). Замечу, что сам этот принцип, лежащий в основе метода Выготского, я уже неоднократно отмечал в ходе статьи. Так в чем же тогда «неклассичность»?

Отвечая на этот вопрос, Эльконин подчеркивает, что сущность *неклассичности* состоит в том, что «первичные формы аффективно-смысловых образований человеческого сознания существуют объективно вне каждого отдельного человека, существуют в человеческом обществе в виде произведений искусств или в других каких-либо материальных творениях людей, т.е. эти формы существуют раньше, чем индивидуальные или субъективные аффективно-смысловые образования» (там же). Отсюда понимание психологических процессов и механизмов можно исследовать именно через «устройство» подобных систем, как порождающих аффективно-смысловые образования. Иными словами, понимая, как можно вызвать соответствующее аффективное состояние с помощью произведения искусства, мы реконструируем и способ — закономерность — их возникновения. Природа психологических закономерности лежит не внутри, а во-вне. Таким образом именно в «Психологии искусства», Выготский уже опирается на фундаментальный теоретический принцип своей теории: переход из *интерпсихических* форм в *интра-*

В произведении искусства психологические механизмы находятся в «покое», существуют в снятом виде. Но, чтобы их «оживить», «узнать», переведя в субъективные переживания читателя, необходима особая психотехника, например, особая «читательская критика», которую использовал Выготский в своей ранней работе о Гамлете. Выше я специально обсуждал этот момент, рассматривая круг вопросов, касающихся «метода Выготского». Но теперь необходимо сделать уточнение, пожалуй, последнее в этой статье.

В 1986 г. появляется книга А.А. Пузыря, посвященная теоретическим проблемам культурно-исторической теории (Пузырей, 1986). Обсуждая «Психологию искусства» Выготского, он отмечает, что само произведение искусства рассматривается как своеобразная «ловушка» для психики, ориентированная на определенные психологические закономерности. Цитируя Выготского: «Каждое лирическое

стихотворение — есть такой эксперимент. Задача анализа — вскрыть лежащий в основе природного эксперимента закон» (там же, с. 47). Но при этом, и это принципиально, своеобразие художественного произведения как «ловушки» состоит в том, что оно порождает содержательно новое переживание, которого до этого в нас не было. Продолжая его мысль скажу: художественное произведение это особая «машина чувств»; до чтения соответствующего художественного текста этого переживания в нас не было. Поэтому искусство — это особый усилитель (амплификатор) наших психологических возможностей.

Заключение

Понятно, что в статье я дал лишь общий абрис тех проблем, которые мне представляются важными в «Психологии искусства» Выготского. При этом я хотел показать, хотя бы в первом приближении, как менялись взгляды на эту работу среди его последователей и коллег. Конечно, выбранный для рассмотрения круг авторов далеко не полон, но я был ограничен рамками статьи. Две темы — «метод Выготского» и своеобразие художественного переживания («катарсиса») — мне представляются особенно важными, поэтому им я уделил специальное внимание.

Разные поколения читали текст монографии, ставя разные смысловые акценты. Как прочтут «Психологию искусства» те, кто входит сегодня в психологию? Не знаю... Культурная ситуация меняется, многие произведения и имена уходят на второй план, забываются, вытесняются.

Но, надеюсь, что книга Льва Семеновича приобретет новое «легкое дыхание» и новое поколение психологов «вычитает» и «вчитает» в нее новые смыслы. Возможно, каким-то чудесным образом, она станет «зоной ближайшего развития» для тех, кто приходит сегодня в психологию.

Список литературы

- Аверинцев, С.С. (1996). Поэты. Москва: Изд-во «Языки русской культуры».
- Аверинцев, С.С. (2011). Мы — смысловики. В кн.: Аверинцев и Мандельштам. Статьи и материалы. Под ред. П. Нерлера, Д. Мамедовой. (С. 19–24). Москва: Изд-во РГГУ.
- Аристотель (1957). Об искусстве поэзии. Москва: Изд-во «Художественная литература».

Выготский, Л.С. (1925). Психология искусства. Анализ эстетической реакции. Москва: Текст из архива семьи Выготских.

Выготский, Л.С. (1968). Психология искусства. Москва: Изд-во «Искусство».

Выготский, Л.С. (1982). Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 2. Мышление и речь. Москва: Изд-во «Педагогика».

Выготский, Л.С. (2015). Полное собрание сочинений: в 16 т. Т.1. Драматургия и театр. Москва: Изд-во «Левъ».

Грачева, А.М., Нистратов, А.А., Петренко, В.Ф., Собкин, В.С. (1988). Психосемантический анализ понимания мотивационной структуры поведения киноперсонажа. *Вопросы психологии*, (5), 123–131.

Иванов, В.В. (1968). Комментарии к «Психологии искусства» Л.С. Выготского. Москва: Изд-во «Искусство».

Иванов, В.В. (1976). Очерки по истории семиотики в СССР. Москва: Изд-во «Наука».

Ивановский, В.Н. (1923). Методологическое введение в науку и философию. Минск: Изд-во «Белтрестпечатъ».

Корнилов, К.Н. (1925). Письмо Л.С. Выготскому от 12.10.1925 г. Архив семьи Л.С. Выготского.

Леонтьев, А.Н. (1968). Вступительная статья к книге Л.С. Выготского «Психология Искусства». Москва: Изд-во «Искусство».

Лотман, Ю.М., Петров, В.П. (1972). Семиотика и искусствознание. Москва: Мир.

Мандельштам, О.Э. (1991). Собрание сочинений: в 4 тт. Т. 1. Стихотворения. Москва: Изд-во «Тerra».

Пушкин, А.С. (1957). Полное собрание сочинений: в 10 тт. Т. 3. Стихотворения 1827–1836. Москва: Изд-во Академии наук СССР.

Пушкин, А.С. (1958). Полное собрание сочинений: в 10 тт. Т. 7. О народной драме и драме «Марфа Посадница». Москва: Изд-во Академии наук СССР.

Пузырей, А.А. (1986). Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и современная психология. Москва: Изд-во Московского ун-та.

Собкин, В.С. (1981). К исследованию поэтики текстов Л.С. Выготского. Москва.

Собкин, В.С. (1985). К исследованию механизмов смыслообразования при порождении художественных текстов. Материалы VII Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории массовых коммуникаций (тезисы докладов). Москва.

Собкин, В.С. (2006). Мультифильм как средство социально-психологического анализа морально-нравственного развития ребенка (по материалам исследований 1985 и 2006 гг.). В кн.: Социология дошкольного воспитания: Труды по социологии образования. Под ред. В.С. Собкина. Т. XI, вып. XIX. Москва: Изд-во Института социологии образования РАО.

Собкин, В.С. (2015а). Вступительная статья. Полное собрание сочинений Л.С. Выготского: в 16 тт. Т. 1. Драматургия и театр. Москва: Изд-во «Левъ».

Собкин, В.С. (2015b). Комментарии к театральным рецензиям Льва Выготского. Москва: Изд-во Института социологии образования РАО.

Собкин, В.С. (2022). «Трагикомедия исканий» Льва Выготского: опыт реконструкции авторских смыслов. Москва: Изд-во Московского ун-та.

Собкин, В.С., Адамчук, Д.В. (2012). Особенности восприятия живописи Пикассо: опыт психосемантического исследования. Труды по социологии образования. Т. XVI. Вып. XXVIII. Москва: Изд-во Института социологии образования РАО.

Собкин, В.С., Маркина, О.С. (2010). Фильм «Чучело» глазами современных школьников. Москва: Изд-во Института социологии образования РАО.

Собкин, В.С., Шмелев, А.Г. (1986). Психосемантическое исследование актуализации социально-ролевых стереотипов. *Вопросы психологии*, (1), 124–136.

Таиров, А.Я. (1970). Записки режиссера. Статьи. Беседы. Речи. Письма. Москва: Изд-во ВТО.

Эльконин, Д.Б. (1989). Об источниках неклассической психологии. Москва: Изд-во «Педагогика».

Ярошевский, М.Г. (1989). Послесловие. Л.С. Выготский как исследователь проблем психологии искусства. Москва: Педагогика.

References

- Averintsev, S.S. (1996). Poets. Moscow: Yazyki russkoi kul'tury Publ. (In Russ.)
- Averintsev, S.S. (2011). We are the Meaning-Makers. In: P. Nerler, D. Mamedova, (eds.). In: Averintsev and Mandelstam. Articles and Materials. (pp. 19–24). Moscow: RSUH Publ. (In Russ.)
- Aristotle. (1957). On the Art of Poetry. Moscow: Khudozhestvennaya literatura Publ. (In Russ.)
- Vygotsky, L.S. (1925). The Psychology of Art. Analysis of Aesthetic Response. Text from the Vygotsky Family Archive. (In Russ.)
- Vygotsky, L.S. (1968). The Psychology of Art. Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.)
- Vygotsky, L.S. (1982). Collected works: in 6 vol. Vol. 2. Thinking and Speech. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)
- Vygotsky, L.S. (2015). Collected works: in 16 vol. Vol. 1. Drama and Theater. Moscow: Lev Publ. (In Russ.)
- Gracheva, A.M., Nistratov, A.A., Petrenko, V.F., Sobkin, V.S. (1988). Psychosemantic Analysis of Understanding the Motivational Structure of a Film Character's Behavior. *Voprosy psikhologii*, (5), 123–131. (In Russ.)
- Ivanov, V.V. (1976). Essays on the History of Semiotics in the USSR. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Ivanov, V.V. (1968). Comments on Vygotsky's Psychology of Art. Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.)
- Ivanovsky, V.N. (1923). Methodological Introduction to Science and Philosophy. Minsk: Belrestpechat Publ (In Russ.)

Kornilov, K.N. (1925). Letter to L.S. Vygotsky dated 12.10.1925. L.S. Vygotsky Family Archive. (In Russ.)

Leontiev, A.N. (1968). Introduction to L.S. Vygotsky's Psychology of Art. Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.)

Lotman, Yu.M., Petrov, V.P. (1972). Semiotics and Art Measurement. Moscow: Mir Publ. (In Russ.)

Mandelstam, O.E. (1991). Collected works: in 4 vol. Vol. 1. Poems. Moscow: Terra Publ. (In Russ.)

Pushkin, A.S. (1957). Complete works: in 10 vol. Vol. 3. Poems 1827–1836. Moscow: USSR Academy of Sciences Publ. (In Russ.)

Pushkin, A.S. (1958). Complete works: in 10 vol. Vol. 7. On the Folk Drama and the Drama “Marfa Posadnitsa”. Moscow: USSR Academy of Sciences Publ. (In Russ.)

Puzrey, A.A. (1986). The Cultural-Historical Theory of L.S. Vygotsky and Modern Psychology. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)

Sobkin, V.S. (1981). On the Study of the Poetics of L.S. Vygotsky's Texts. Moscow. (In Russ.)

Sobkin, V.S. (1985). On the Study of the Mechanisms of Meaning Formation in the Generation of Fiction. Proceedings of the VII All-Union Symposium on Psycholinguistics and Theory of Mass Communications (abstracts of reports). Moscow. (In Russ.)

Sobkin, V.S. (2006). Cartoon as a means of socio-psychological analysis of the moral and ethical development of a child (based on research materials from 1985 and 2006). In: Sociology of preschool education: Works on the sociology of education. In: V.S. Sobkin, (ed.). Vol. XI. Issue XIX. Moscow: Institute of Sociology of Education of the RAE Publ. (In Russ.)

Sobkin, V.S. (2015a). Introductory article. Complete works of L.S. Vygotsky: in 16 vol. Vol. 1. Drama and Theater. Moscow: Lev Publ. (In Russ.)

Sobkin, V.S. (2015b). Comments on theatrical reviews by Lev Vygotsky. Moscow: Institute of Sociology of Education of the RAE Publ. (In Russ.)

Sobkin, V.S. (2022). “Tragicomedy of Searching” by Lev Vygotsky: an attempt to reconstruct the author's meanings. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)

Sobkin, V.S., Adamchuk, D.V. (2012). Features of the perception of Picasso's painting: an attempt at psychosemantic research. Works on the sociology of education. Vol. XVI. Issue XXVIII. Moscow: Institute of Sociology of Education of the RAE Publ. (In Russ.)

Sobkin, V.S., Markina, O.S. (2010). The film “Scarecrow” through the eyes of modern schoolchildren. Moscow: Institute of Sociology of Education of the RAE Publ. (In Russ.)

Sobkin, V.S., Shmelev, A.G. (1986). Psychosemantic study of the actualization of social-role stereotypes. *Voprosy psikhologii*, (1), 124–136. (In Russ.)

Tairov, A.Ya. (1970). Director's notes. Articles. Conversations. Speeches. Letters. Moscow: VTO Publ. (In Russ.)

Elkonin, D.B. (1989). On the Sources of Non-Classical Psychology. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Yaroshevsky, M.G. (1989). Afterword. L.S. Vygotsky as a Researcher of Problems of the Psychology of Art. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Владимир Самуилович Собкин, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией «Центр социокультурных проблем современного образования» Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, sobkin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>

ABOUT THE AUTHOR

Vladimir S. Sobkin, Academician of RAE, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Center for Socio-Cultural Problems of Modern Education, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, sobkin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>

Поступила: 05.07.2024; получена после доработки: 08.07.2024; принята в печать: 13.07.2024.

Received: 05.07.2024; revised: 08.07.2024; accepted: 13.07.2024.

ДИСКУССИИ, РАЗМЫШЛЕНИЯ / DISCUSSIONS AND REFLECTIONS

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-24-51>
УДК/UDC 159.9.07; 159.9.016.5

О классичности «неклассической» психологии

Г.Г. Кравцов¹, О.Г. Кравцов²✉

¹ Российский государственный гуманитарный университет, Москва,
Российская Федерация

² Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, Москва,
Российская Федерация

✉ kravtsovog@gmail.com

Резюме

Актуальность. В статье обсуждается актуальная проблема методологических основ психологической науки. В статье утверждается, что смертельно опасный для психологии кризис, который анализировал Л.С. Выготский, нигде не делся, но лишь из острой формы перешел в хроническую. «Методологический плюрализм» в современной психологии — это торжество вопиющей эклектики. Главную причину беспросветного тупика, в который зашла психология, авторы видят в стремлении этой науки уподобиться положительным наукам из области естествознания.

Цель. Целью статьи является обоснование точки зрения, согласно которой Л.С. Выготский создал единственно возможную научную психологию будущего, которая по праву будет классической.

Методы. В статье обсуждаются основополагающие принципы и постулаты культурно-исторического подхода, намечаются пути исследовательской конкретизации идеи системного и смыслового строения сознания.

Результаты. Авторами проанализированы методологические и философские основания психологической науки. На основе проведенного анализа в статье освещается подход, предложенный Л.С. Выготским.

Выводы. Сравнение научной судьбы Г. Галилея с научной судьбой Л.С. Выготского позволило авторам утверждать, что ни у того, ни у другого первооткрывателя принципиально нового метода постижения действительности при их жизни не было единомышленников. Слишком высоко у них была поднята теоретико-методологическая планка, что делало их работы недоступными для понимания современниками. В статье делается вывод о том,

что наследие Л.С. Выготского это не историческое прошлое психологической науки, а ее единственно возможное и наиболее перспективное будущее.

Ключевые слова: культурно-историческая концепция, «неклассическая» наука, кризис в психологии, категория развития, логика самодвижения, свободная индивидуальность, психологические средства, проблема универсалий, орудие и знак, строение сознания

Для цитирования: Кравцов, Г.Г., Кравцов, О.Г. (2024). О классичности «неклассической» психологии. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(4), 333–352. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-51>

On the Classicism of “Non-classical” Psychology

Gennady G. Kravtsov¹, Oleg G. Kravtsov² ✉

¹ Russian State University for the Humanities, Moscow, Russian Federation

² V.Ya. Kikot’ Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation

✉ kravtsovog@gmail.com

Abstract

Background. The article discusses the current problem of the methodological foundations of psychological science. The article argues that the dangerous crisis for psychology, which was analysed by L.S. Vygotsky has not gone away, but moved from an acute form to a chronic one. “Methodological pluralism” in modern psychology is the triumph of blatant eclecticism. The authors see the main reason for the impasse which psychology has reached as the desire of this science to become like positive sciences from the field of natural science.

Objective. The purpose of the article is to substantiate the point of view according to which L.S. Vygotsky created the only possible scientific psychology of the future, which will rightfully be classical.

Method. The article discusses the fundamental principles and postulates of the cultural-historical approach, and outlines ways of research conceptualising the idea of a systemic and semantic structure of consciousness.

Results. The authors analysed the methodological and philosophical foundations of psychological science. Based on the analysis carried out, the article highlights the approach proposed by L.S. Vygotsky.

Conclusions. Comparison of the scientific fate of Galileo with the scientific fate of L.S. Vygotsky allowed the authors to assert that neither one nor the other discoverer of a fundamentally new method of comprehending reality had like-minded people during their lifetime. Their theoretical and methodological bar was raised too high,

which made their work inaccessible to understanding by their contemporaries. The article concludes that the legacy of L.S. Vygotsky is not the historical past of psychological science, but its only possible and most promising future.

Keywords: cultural-historical concept, “non-classical” science, crisis in psychology, category of development, logic of self-motion, free individuality, psychological means, problem of universals, tool and sign, structure of consciousness

For citation: Kravtsov, G.G., Kravtsov, O.G. (2024). On the classicism of “non-classical” psychology. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(4), 333–352. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-51>

Введение

С легкой руки Д.Б. Эльконина культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского стали называть «неклассической психологией». Для этого есть все основания. Так, подводя итоги психологического анализа исследования в первой главе монографии «Истории развития высших психических функций» (Выготский, 1983), Л.С. Выготский приходит к заключению, что традиционная детская психология не могла даже верно поставить проблему личности, поскольку она не знала самого главного, а именно истории культурного развития ребенка. В этом же заключительном абзаце первой главы упомянутой монографии он утверждает, что только решительный выход за методологические пределы традиционной детской психологии позволит приблизиться к изучению того высшего психического синтеза, который по праву называется личностью ребенка. Вот только в чем именно состоит этот «решительный выход за методологические пределы старой психологии» Л.С. Выготский не уточняет, хотя в оставленном им научном наследии этот «выход» в пространство «неклассической» психологии осуществлен на деле.

Следует отметить, что первым из современных психологов высказал мысль о том, что «неклассическая» психология Л.С. Выготского как раз и есть та самая единственно возможная и подлинно классическая психологическая наука, В.Т. Кудрявцев. Авторы этих строк присоединяются к этой точке зрения. В целях ее обоснования и подтверждения правомерности ее существования можно сослаться на тот исторический факт, что традиционная наука, которая ныне почитается как классическая, при своем возникновении воспринималась не просто как что-то противоречащее общепризнанной в то

время физике Аристотеля, а как откровенная ересь и покушение на догматы католической церкви. А с еретиками инквизиция боролась единственным способом — их приговаривали к сожжению живьем на костре.

Классическая наука

Первым человеком, увидевшим умственным зрением предмет научной физики, был, как известно, Г. Галилей. Нередко можно встретить суждение, что Галилей был подвергнут суду инквизиции за то, что он придерживался коперниканской системы объяснения движения небесных тел, а не общепризнанной тогда птолемеевской системы взглядов на небесную механику. Это ошибочное мнение, так как во времена Галилея теория Н. Коперника уже считалась хотя и весьма спорной и даже греховной, но не противоречащей догматам католицизма, как это было несколько раньше, когда Джордано Бруно был приговорен инквизицией к сожжению на костре. Г. Галилей «впал в ересь» в молодости, написав статью «Пробирщик», где, вслед за Демокритом, доказывал атомарное строение вещества. А вот это явно противоречило Аристотелю, у которого все вещи — это модусы субстанции с присущими им акциденциями. Аристотеля и в Средние века, и потом называли отцом всех наук. Однако все якобы «научные» изыскания и творения Стагирита базировались исключительно на здравом смысле, который, будучи обобщенным жизненным опытом и не более того, ничего общего с подлинно научным знанием не имеет. Особенно страстным почитателем Аристотеля был доминиканский монах Фома Аквинский, признанный одним из учителей католической церкви. В зрелом возрасте Г. Галилей написал исключительно интересную для гносеологии и психологии познания работу «Беседы и математические доказательства, касающиеся двух новых отраслей науки» (1638 г.). Вот за эту работу Галилей точно был бы сожжен на костре, если бы раньше не воспользовался подсказкой своего покровителя — ни много ни мало самого папы римского Пия VIII, который, хотя и не мог повлиять на инквизицию, видел, что Галилей гениальный человек и его нужно любой ценой спасти. Римский папа был много старше и опытнее Галилея, и он предложил признаться в малом, простительном грехе, публично раскаяться и отказаться от своих гелиоцентрических взглядов, избежав тем самым мучительной смерти, поскольку дважды привлечь человека к суду инквизиция не имела права.

Вышеуказанную монографию иногда называют «Диалогами» Галилея, поскольку в этой работе на сцену выведены три персонажа, которые ведут между собой околонаучные беседы и споры по поводу законов и принципов элементарного движения физических тел. Один из персонажей разделял взгляды, изложенные в «физике» Аристотеля, другой был сторонником Галилея, а третий был простым обывателем, мало что понимающим в вопросах физики движения твердых тел. Проблемная ситуация задавалась умственным представлением, согласно которому участники мысленного эксперимента находились в трюме корабля с закрытым входным люком и задраенными иллюминаторами, но в их распоряжении были любые физические приборы и инструменты. Им нужно было ответить на вопрос — корабль плывет или стоит на якоре. После всех споров и дискуссий участники этого эксперимента, напоминающего майевтические беседы Сократа, приходили к заключению, что никакие физические приборы не позволяют установить, плывут они на корабле или стоят на месте. Из этого Галилей делает итоговый вывод, что равномерное прямолинейное движение и покой суть одно и то же, и формулирует фундаментальный закон физики, согласно которому тело движется равномерно, поступательно и прямолинейно или покоится, если на него не действует никакая сила. Но ведь это радикально противоречит законам физики Аристотеля, согласно которым тело движется, если на него действует приводящая его в движение внешняя сила. Кроме этого, в сформулированном Галилеем законе инерции вроде бы игнорируется фундаментальный для логики закон исключенного третьего. Ведь для обыденного сознания, оперирующего житейскими понятиями и представлениями, дело обстоит так, что тело либо движется, либо покоится. Третьего не дано. Трансцендировать за границы здравого смысла и житейского опыта неискушенному обывателю было невозможно. Поэтому все попытки Г. Галилея обрести единомышленников были безрезультатными. Даже самые образованные люди того времени не могли взглянуть на мир его, галилеевскими глазами и увидеть умственным зрением предмет научной физики. Для этого они должны были либо быть такими же гениями, как Г. Галилей, либо владеть методом научной физики. У Галилея этого метода не было. Он будет создан только через полвека И. Ньютоном.

Незадолго до ухода из жизни Л.С. Выготский с грустью констатировал, что его судьба напоминает ему судьбу Моисея, который сорок лет водил свой народ по пустыне, заведомо зная, что сам он земли обетованной никогда не увидит. С нашей точки зрения, еще

больше судьба Л.С. Выготского похожа на судьбу Г. Галилея, который предложил человечеству качественно новый способ познания действительности, радикально отличный от гносеологических установок аристотелевского учения. Научный подвиг Л.С. Выготского вполне сопоставим с открытиями Г. Галилея, хотя на самом деле оставленное им наследие значительнее и масштабнее, чем физика Галилея. Осмысляя стоящие перед ним жизненные цели, Л.С. Выготский подчеркивал, что он не хочет, понадегав цитат из классиков, сочинить очередную психологическую теорию, а вот, научившись на всем методе К. Маркса, написать в психологии свой «Капитал» — это и есть истинная задача. Л.С. Выготскому удалось создать нечто большее, чем любой «Капитал». Он заложил основы того высшего способа постижения действительности, который Б. Спиноза называл интуитивным.

Кризис в психологии

В методологической работе «Исторический смысл психологического кризиса» (Выготский, 1982а) Л.С. Выготский анализирует состояние психологии на 1926 г., в когда было опубликовано это исследование. Он приходит к заключению, что психологическая наука переживает смертельно опасное заболевание, внешне проявляющееся в наличии в этой науке множества теорий, подходов и научных школ. Однако это — внешнее проявление кризиса в психологии, а его внутренняя суть состоит в потере этой наукой своего предмета. Л.С. Выготский приводит известные в психологии того времени слова о том, что психолог уподобился царю Приаму на развалинах Трои — предмета у его науки нет, методологии нет, кто такой психолог и зачем он нужен, не понятно. Остается только посыпать голову пеплом. Вся научная жизнь Л.С. Выготского пришлось на «период открытого кризиса» в психологии 1910–1930-х гг. (это словосочетание легло в основу названия хрестоматии по истории психологии П.Я. Гальперина и А.Н. Ждан). Однако главная беда психологии в том, что этот смертельно опасный кризис никуда не делся и в наши дни. Просто из острой формы он перешел в хроническое заболевание, с которым свыклись и даже как-то к нему приспособились. Мы отталкаиваем от себя осознание того факта, что это заболевание несет в себе смертельный приговор для психологической науки. Подтвердить справедливость этого суждения могут, например, попытки ответить на простейший вопрос — а какой психологии следует учить студентов на психологических факультетах? Нередко можно услышать мнение,

что учить надо всем психологиям, какие существуют в настоящее время. Такой «методологический плюрализм» в учебном процессе, дескать, обеспечит у студентов кругозор и широкое познание, являясь залогом будущего расцвета психологической науки. С нашей точки зрения это не просто наивная ошибка, а откровенно вредоносное суждение. То, что в современном мире у нас множество всевозможных психологических теорий и подходов, означает, что никакой настоящей психологии в наши дни просто-напросто не существует. Тотальная методологическая эклектика порождает либо суррогат псевдознаний, либо, в лучшем случае, отдельные островки более или менее успешных психологических практик. В силу этого выпускники психологических факультетов в своем большинстве оказываются псевдоспециалистами «без царя в голове».

Главная беда и «первородный грех» всей претендующей на научность психологии, с нашей точки зрения, состоит в ее неумном стремлении уподобиться своим старшим сестрам из области естествознания, чтобы стать всамделишной положительной наукой, как, например, физика, химия, биология, генетика и т.д. Для этих традиционных естественных наук, еще со времен И. Ньютона, сохраняет свою силу фраза — чем больше в той или иной дисциплине математики, тем больше она наука. Однако то, что годится для естествознания, непригодно для психологии, которая не может быть отнесена ни к естественным, ни к гуманитарным, ни к точным наукам. Для психологии нет места в этом классификационном треугольнике Б.М. Кедрова. Она должна быть вынесена из его плоскости в вершину образованного на его основании тетраэдра.

Следует отметить, что традиционное естествознание неуклонно подчиняется логике обоснования через иное, которая следует из формальной логики Аристотеля. Обоснование через иное означает, что все на свете имеет свою причину, то есть мир, в котором мы живем, каузально детерминирован. В этой картезианской картине мира для человеческой свободы нет места. В механике И. Ньютона, базирующейся на философии европейского рационализма, созданной Р. Декартом, первым основополагающим постулатом является утверждение, согласно которому у каждого действия есть равное по силе, но противоположное по направлению противодействие. Примечательно, что даже в тех областях знаний и практик, где без признания человеческой свободы никак не обойтись, на самом деле никакой реальной свободы у человека нет. Так, например, в юридических науках, в том числе в криминологической литературе признается

тот узаконенный факт, что сам институт вменения вины базируется на свободе, то есть на подконтрольности деяний сознанию человека и его свободному выбору. Если при совершении предусмотренного уголовным кодексом деяния у человека не было свободы, то он не может быть признан виновным. Однако в криминологических статьях сплошь и рядом встречаются фразы типа «так называемый принцип “свободы воли”». По поводу этого выражения сразу же напрашиваются три возражения. Во-первых, само словосочетание «свобода воли» тавтологично, поскольку несвободной воли просто не бывает. Волевая сфера психики является высшим инструментом сознания, позволяющим человеку обрести и осуществить свою свободу. Во-вторых, словосочетание «так называемый», которым начинается вышеприведенная фраза, сразу же настраивает читателя на недоверчивое восприятие и ироничное отношение к тому, что будет далее сказано автором. Для усиления этой недоверчивости слова «свобода воли» поскорее берутся в кавычки. Вся эта словесная эквилибристика нужна авторам подобных фраз для того, чтобы сохранить свою репутацию настоящего ученого, верного тем законам и канонам, которые неукоснительно соблюдаются положительной наукой. Вот только сциентизм, навязанный человечеству традиционной наукой, был развенчан и опровергнут еще в начале XX в. в монографии Л. Шестова «Апофеоз беспочвенности».

Исключительно любопытным представляется то обстоятельство, что все фундаментальные постулаты картезианской философии опроверг человек, который всегда и везде утверждал, что он верный ученик и последователь Р. Декарта, хотя они никогда не встречались. Этот человек известен нам как Б. Спиноза. Есть все основания утверждать, что Л.С. Выготский учился не только на всем методе К. Маркса, как он сам указывал, но и на философии Б. Спинозы. Во всяком случае, портрет Б. Спинозы висел у него дома над его рабочим столом, а в качестве эпитафии к его первой фундаментальной монографии «Психология искусства» он приводит цитату из «Этики» Б. Спинозы, начинающуюся словами: «... того, к чему способно тело, до сих пор никто еще не определил...» (Выготский, 1968).

Г.В.Ф. Гегель, учение которого признано вершиной немецкой классической философии, утверждал, что после работ Б. Спинозы все мы, хотим того или не хотим, вынуждены быть спинозистами. Именно Б. Спиноза сформулировал непротиворечивое решение знаменитой психофизической проблемы Р. Декарта. Механистическая картина мира, свойственная картезианской философии, навяз-

зывает нам гносеологический принцип, согласно которому до конца и по-настоящему познаваемым является только то, что человек сам создал, а сущность вещей, сотворенных Богом или Природой, для нас непостижима.

В философии Б. Спинозы выделяется три вида познания действительности. Первый вид является чувственным познанием, который часто ведет к заблуждениям, а полученные с его помощью знания Б. Спиноза называет мнениями. Второй вид познания, который опирается на рассудок и разум, является источником достоверных истин. С нашей точки зрения, этот вид познания вполне может быть назван научным, хотя никакой науки во времена Б. Спинозы еще не было. Основополагающий труд И. Ньютона будет опубликован только через 10 лет после ухода из жизни Б. Спинозы. А вот третий вид познания, выделяемый Б. Спинозой, очень похож на ту будущую единую науку о человеке, о которой упоминал В.И. Ленин в «Философских тетрадах». Б. Спиноза писал: «Кроме этих двух родов познания существует, как я покажу впоследствии, еще и третий, который будем называть знанием интуитивным (*scientia intuitiva*). Этот род познания ведет от адекватной идеи о формальной сущности каких-либо атрибутов Бога к адекватному познанию сущности вещей» (Спиноза, 1892, с. 117). Третий вид познания сопряжен с выдвинутой Б. Спинозой идеей «*causa sui*» — внутренней причиной собственного бытия и самодвижения.

Как уже указывалось, согласно Г.В.Ф. Гегелю, все мы вынуждены быть спинозистами, однако сам он не удержался на том уровне гносеологического мышления, который был задан работами Б. Спинозы. Камнем преткновения для Г.В.Ф. Гегеля стала категория развития. Он прекрасно понимал, что развитие — это всегда саморазвитие, то есть свободное, внутренне обусловленное самодвижение. Единцей, способной к саморазвитию, у Гегеля является тотальность, названная им Абсолютным духом, а присущее этой тотальности саморазвитие является самопознанием Абсолютного духа с помощью Объективного и Субъективного духа. В этой системе объективного идеализма, созданной Гегелем, человеческая индивидуальность нередко характеризуется как «дурная субъективность», поскольку человек как индивид ограничен, греховен, смертен и очень часто предвзят. В философии К. Маркса тупик объективного идеализма был преодолен, а человек был наделен достоинством такой единицы, которая является потенциальной тотальностью, способной к саморазвитию. К сожалению, в сознание и мышление многих психологов

никак не вмещается известное положение К. Маркса о том, что давно пора перестать противопоставлять абстрактно понятое общество и индивида, поскольку человеческий индивид является непосредственно общественным существом.

В приведенном тезисе К. Маркса все слова вроде бы, совсем простые и всем известные, хотя в этих словосочетаниях есть некоторые философские тонкости. Например, «абстрактно понятое общество» это тот или иной социум, который всегда является конечным и имеющим определенные границы. А вот общество — это весь род человеческий, включающий в себя все поколения людей, которые жили до нас, всех, кто живет сейчас, а также всех, кто будет жить после нас. У К. Маркса человеческий индивид актуально конечен и ограничен, но потенциально универсален и, соответственно, является той самой тотальностью, которая способна к саморазвитию.

У Л.С. Выготского есть исключительно важное понятие для понимания теоретических основ как детской, так и общей психологии, а именно сознание типа «Пра-мы». Это понятие он обсуждает в статье «Младенческий возраст» и называет его психологическим новообразованием этого возрастного периода (Выготский, 1984, с. 269–317). Суть этого понятия в том, что при тесном общении взрослого с маленьким ребенком у них нет границы, разделяющей их сознание. Можно сказать, что психологически они составляют единое целое — своеобразную «диадо-монаду», которая и есть та самая человеческая тотальность, способная к саморазвитию. У К. Маркса под «абстрактно понятым обществом» подразумевается противопоставление слов «социум» и «общество». Глубокий анализ и освещение этих понятий можно найти в монографии А.С. Арсеньева «Философские основания понимания личности» (Арсеньев, 2001). Надо признать, что человек, конечно же, социальное существо. Точно так же он является биологической особью. Однако если мы будем сводить сущность его к социальности или же к биологической детерминированности, то мы неизбежно попадаем либо в безысходный тупик социологизаторства, либо в столь же безрадостный тупик биологизаторства. А все попытки выстроить мало-мальски приемлемую теорию конвергенции двух факторов заведомо обречены на провал, поскольку невозможно из двух ложных теорий создать нечто, хотя бы внешне похожее на верную теорию.

Следует заметить, что не только общество может быть истолковано абстрактно, но и человеческий индивид может быть взят в качестве объекта изучения в виде реальной «живой абстракции».

Например, именно так индивид истолкован в статье В.В. Давыдова «Соотношение понятий “формирование” и “развитие” психики» (Давыдов, 1966, с. 35–48). Он утверждал: «Достоинством “развития” в диалектическом понимании обладают лишь такие объекты, которые являются целостными системами (“тотальностями”), существующие по своим и только им принадлежащим законам (закон — это всеобщий способ связи особенных явлений внутри данной системы). Является ли отдельный человек (индивид) подобной системой? Весь смысл теорий, последовательно вскрывающих несостоятельность “Робинзонад”, как раз состоит в том, что приводит к отрицательному ответу на поставленный вопрос. Отдельный человек не является такой системой, которая имеет “входы” и “выходы” в самой себе. Он лишь элемент той подлинно целостной системы, которая суть “общество”. Именно последнему — и только ему — присуще развитие как саморазвертывание имманентных противоречий. Индивиду же, взятому самому по себе, такое развитие не свойственно» (Давыдов, 1966, с. 37–38).

В последнем предложении вышеприведенной цитаты из текста статьи В.В. Давыдова мы видим, что то ли вольно, то ли невольно, но он назвал причину, заставившую его категорически утверждать, что к индивиду понятие развития не применимо. Это будет вполне справедливое утверждение, если применять его к индивиду, «взятому самому по себе», как это имеет место в рассуждениях В.В. Давыдова. Это и есть тот самый случай, когда реальный, обладающий бытием живой человек лишен собственной сущности и является пустопорожней абстракцией. Это и есть тот самый случай, когда слова К. Маркса о том, что человеческий индивид — это непосредственно общественное существо, не вмещаются в головы теоретиков от психологии. А ведь этот тезис в философии К. Маркса означает, что человек, в отличие от всех животных этого мира, является не видовым, а непосредственно родовым существом, а слово человек одновременно означает и индивида, и человечество в целом. Математики сказали бы, что это эквивалентные по мощности множества. Поэтому между личностью и обществом не может быть противоречий, так как, по большому счету, это одно и то же. А вот с тем или иным социумом эти противоречия, похоже, неизбежны. В этом контексте примечателен тот факт, что в концепции А. Маслоу одним из качеств, отличающих людей, достигших вершин самоактуализации, является сопротивление социализации. Еще одним соображением на тему соотношения индивида и рода может быть теоретическая

неразрешимость нравственной проблемы Ф.М. Достоевского, поставленной им в «Братьях Карамазовых» в виде вопроса — а можно ли пожертвовать одним младенцем ради благополучия всего человечества? Однако во все времена, да и в наши дни тоже, в нескончаемых войнах убивали и убивают всех без разбора, причем без каких-либо идей, оправдывающих эти чудовищные деяния.

С нашей точки зрения, теоретико-методологические ошибки В.В. Давыдова во многом были обусловлены тем, что он был пламенным почитателем философии Э.В. Ильенкова, который истолковывал К. Маркса с позиций гегелевской системы объективного идеализма. В.В. Давыдов всегда позиционировал себя как представитель научной школы Л.С. Выготского. Однако он никак не мог быть выготчанином, поскольку он разделял все принципы и постулаты деятельностного подхода и был верным сторонником теории деятельности А.Н. Леонтьева, а культурно-исторический и деятельностный подходы принципиально не совместимы.

Очень серьезная и глубокая критика деятельностного подхода «изнутри» была осуществлена Э.Г. Юдиным, однако, к сожалению, она не была воспринята в должной мере нашей психологической наукой, и «мыльный пузырь» деятельностного подхода до сих пор никак не лопнет. Критика Э.Г. Юдина была вполне конструктивной (Юдин, 1978). Он считал, что понятие деятельности является весьма ценным для психологической науки и оно должно быть сохранено. Вот только предметная деятельность, которую А.Н. Леонтьев возвел на пьедестал объяснительного принципа психологической теории, должна быть сброшена с него, чтобы занять принадлежащее ей по праву место важнейшего рабочего понятия психологической науки.

Неклассическая наука

В 1975 г. В.С. Библер опубликовал монографию «Мышление как творчество», в которой он анализировал фундаментальные вопросы психологической науки и в том числе логико-философские и методологические проблемы культурно-исторической психологии Л.С. Выготского (Библер, 1975). В этой работе он размышлял над понятийным устройством принципиально новой науки, справедливо названной «неклассической», одним из создателей которой был Нильс Бор. Это была квантовая механика. В этой механике работают качественно иные законы и закономерности, по сравнению с классической механикой И. Ньютона, которая опирается на картезианскую

картину мира, на гносеологическое субъект-объектное отношение, на рабочие понятия, введенные в науку Г. Галилеем, и на формальную логику, доставшуюся нам от «отца всех наук» — Стагирита. Вполне самоочевидно, что на такой логико-философской базе может быть выстроен только такой метод познания действительности, который не оставляет в этой самой «действительности» ровным счетом никакого места для человеческой свободы.

В «Записных книжках», где Л.С. Выготский фиксировал для себя приходившие ему в голову мысли, он отмечал, что высшей проблемой психологической науки является проблема человеческой свободы. А вот в упоминавшейся монографии В.С. Библера «Мышление как творчество» утверждается, что для осуществления Спинозовской идеи «*causa sui*» исследователю нужно отказаться от ныне господствующей логики обоснования через иное и трансцендентировать в пространство логики внутреннего самообоснования. Однако такая логика, по словам В.С. Библера, пока еще не создана. Это значит, что Л.С. Выготскому, поставившему перед собой задачу создания такой психологической науки, которая могла бы адекватно подойти к изучению центральной проблемы всей психологии — проблемы личности, пришлось в своих исследовательских поисках во-многом идти вслепую и наощупь, нередко прибегая к «универсальному» методу проб и ошибок. Эта сказочная по своей трудности задача содержит в себе сказочный же приказ — «пойди туда, не знаю куда, принеси то, не знаю что». В этих поисках Л.С. Выготский не раз заходил в тупики неверных решений, но не боялся в этом признаться и предпринимал новые исследовательские попытки, надеясь в том числе на свою удивительную научную интуицию.

Как-то раз Д.Б. Эльконин рассказал примечательную историю о том, что сотрудники лаборатории Л.С. Выготского однажды подошли к своему руководителю и спросили, где описана применявшаяся им экспериментальная методика, по результатам которой была опубликована его научная статья. Л.С. Выготский ответил, что такой методики у него нет, и он вообще не проводил никакого эксперимента, поскольку он достоверно знает, что все описанное им в статье соответствует реальности. Автор этих строк признается, что в молодости он также решил перепроверить некоторые выводы и заключения Л.С. Выготского экспериментальным путем, поскольку в его работах они никак не обосновываются. Например, стабильные возрастные периоды у него подразделяются на две части, а критические возрасты, согласно Л.С. Выготскому, состоят из трех частей.

Последующая наша многолетняя исследовательская работа в области психологии образования и развития детей полностью подтвердила эти положения Л.С. Выготского. Здесь вполне уместно напомнить, что высший, третий вид познания Спиноза называет интуитивным. Согласно Спинозе: «Высшее стремление души и высшая ее добродетель состоит в познании вещей по третьему роду познания (Теорема 25)» (Спиноза, 1892, с. 367).

Проведенное Л.С. Выготским в 1926 г. методологическое исследование «Исторический смысл психологического кризиса» позволило ему сделать принципиально важное заключение о том, что психология с необходимостью должна быть объяснительной и экспериментальной наукой. Это значит, во-первых, что метод психологии имеет в качестве важнейшей своей части психологическую теорию, базирующуюся на объяснительном принципе, в статусе которого выступает некоторое фундаментальное понятие. Однако, как подчеркивает Л.С. Выготский, такое понятие должно доказать свое «королевское происхождение» и право быть объяснительным принципом психологической теории, то есть это понятие должно быть философски отрефлектировано. Во-вторых, поскольку психология, согласно Л.С. Выготскому, это экспериментальная наука, то объяснительный принцип ее теории должен быть не только философски обоснован, но и проверен в решающем эксперименте, который раньше назывался «*experimentum crucis*».

Л.С. Выготский в своих работах не объявляет напрямую и «в лоб», какое именно фундаментальное понятие является объяснительным принципом теории в созданной им культурно-исторической психологии. В то же время он не делает из этого секрета, недвусмысленно указывая на высшую форму движения, обозначаемую в философии категорией развития, как на ту «объективную реальность», о которой ровным счетом ничего не знает ни традиционная детская психология, ни общая психология в любых ее разновидностях и в самых разных научных школах и подходах. Это наше категоричное утверждение в полной мере применимо как к психологии 1920–1930-х гг., так и ко всем многочисленным «психологиям», существующим в настоящее время. Исключением из этого правила является только культурно-историческая психология, однако ее, как говорится ныне, «днем с огнем не сыщешь». Так, в нашей стране в большинстве завершенных психологических исследований указывается в качестве их методологической основы культурно-исторический подход, а затем вместе и рядом с ним перечисляются другие теории и подходы, несмотря на

то, что они принципиально не совместимы. Похоже, что авторы таких работ придерживаются известного житейского принципа — «кашу маслом не испортишь».

Мы намеренно подчеркнули, что движение развития — это не сугубо умственный конструкт, а «объективная реальность». Это качество объяснительного принципа в теории Л.С. Выготского исключительно важно, поскольку оно позволяет избежать обязательного в картезианской философии и теории познания расщепления того, что изучается, на объект и предмет. В «Капитале» К. Маркса исходная абстракция в виде непосредственно товарного обмена, лежащая в основе последующего восхождения от абстрактного к конкретному, также не вмещается в методологические рамки того метода познания действительности, который оставил нам Р. Декарт. Его метод познания, как уже отмечалось, позволяет по-настоящему познать только то, что человек сам создал, а вот весь окружающий человека природный мир, включая самого человека, навсегда остается принципиально непознаваемым. Так, например, мы успешно пользуемся законами и закономерностями, открытыми наукой в области физики электричества, однако что такое само электричество и в чем его сущность, мы не знаем, а по Декарту, никогда и не узнаем, поскольку рациональная наука позволяет выявлять не более чем существенные свойства вещей, но никак не их сущность. Кстати сказать, в том огосударствленном марксизме, который стал в Стране Советов господствующей идеологией, электрон тоже было принято считать столь же бесконечным в его глубокой непознаваемости, как и атом, то есть в нашей стране, как и во всем остальном мире, царила и «правила бал» картезианская, а не марксистская теория познания, несмотря на существование Института марксизма-ленинизма и многочисленных философов-марксоведов.

На начальных этапах исследовательских поисков Л.С. Выготский возлагал большие надежды на идею опосредствования. Элементарные психические функции и процессы, по его гипотезе, будучи опосредствованными, превращаются в высшие, культурные. Психологическим средством в концепции Л.С. Выготского, как известно, является знак, а знак потому и знак, что он обладает значением, а значение, в свою очередь, это обобщение. Проблема обобщений в Средние века называлась проблемой универсалий и была центральной проблемой всей европейской философии (Кравцов, Кравцов, 2022).

В работе «Орудие и знак» Л.С. Выготский проводит мысль о том, что орудия труда — это средства, с помощью которых мы овладеваем

внешним миром, а знаки, среди которых особо важное место занимают слова нашей речи, являются средствами овладения человеком собственным поведением и своими психическими процессами. Можно отметить, что сама по себе идея опосредствования выглядит довольно простой и даже в чем-то механической. Однако если повнимательнее взглянуть в эту идею во всех ее неожиданных ракурсах, то окажется, что она нуждается в специальном психологическом анализе и разъяснении связанных с нею феноменов и казусов. Так, у Ф. Бэкона, которого цитирует Л.С. Выготский в связи с идеей опосредствования, есть пример с циркулем как средством, существенно облегчающим рисование окружности. Любой человек, научившийся правильно пользоваться циркулем, легко нарисует идеальную окружность в нужном месте и заданного размера. Можно сказать, что циркуль уравнивает всех нас, поднимая до уровня абсолютно точного и совершенного выполнения задания нарисовать окружность. Но ведь циркуль — это не орудие труда, способствующее овладению внешним миром, а, скорее, инструмент умственной работы в области начертательной геометрии.

В психологии хорошо известен «феномен щупа», описанный А.Н. Леонтьевым. Так, перед началом операции хирург с помощью металлического стержня обследует рану, чтобы определить местоположение пули, которую предстоит извлечь. На вопрос, а где в это время сконцентрировано сознание хирурга, А.Н. Леонтьев дает однозначный ответ — на кончике щупа, с помощью которого хирург зондирует рану. Точно так же сознание и чувствительность столяра, работающего со стамеской, вынесены на режущую кромку этого инструмента. У Л.С. Выготского есть исключительно точное словосочетание, объясняющее сущность вышеприведенных феноменов, — «вращивание средств». Есть основания полагать, что именно эта удивительная подвижность сознания побудила Л.С. Выготского объявить его предметом психологической науки. Вот только сознание нужно понимать не так, как оно понималось в старой психологии сознания, например, в физиологической психологии В. Вундта или в работах ассоцианистов. Старая психология, по словам Л.С. Выготского, изучала то, что происходит на сцене сознания, а изучение фактов самого сознания было ей недоступно.

С нашей точки зрения, самая значительная, самая богатая идея Л.С. Выготского была сформулирована им как принцип системного и смыслового строения сознания. Системность сознания он считал его внешней характеристикой, обозначающей специфику и особен-

ности межфункциональных связей на разных этапах онтогенеза психики, а вот смысловое строение сознания, согласно Л.С. Выготскому, является его внутренней, а значит наиболее существенной характеристикой, сопряженной с появлением новых, более высоких уровней и видов обобщений. В связи с этим он пишет поразительную по своей глубине и значимости фразу, согласно которой обобщение и общение это две стороны одной медали — как мы общаемся, так мы и обобщаем, и наоборот.

Заключение

Расшифровкой и конкретизацией принципа системности сознания, по нашему мнению, вполне может быть периодизация психического развития ребенка, выстроенная на основе научного наследия Л.С. Выготского. Он не оставил нам завершенной периодизации, но в его работах есть более чем достаточная теоретико-методологическая канва для ее построения. Системообразующими параметрами в такой четырехмерной периодизации будут следующие фундаментальные понятия, введенные в психологическую науку Л.С. Выготским: центральное возрастное психологическое новообразование, социальная ситуация развития, центральная психологическая функция и ведущая деятельность.

А вот с принципом смыслового строения сознания все обстоит много сложнее. Здесь, согласно Л.С. Выготскому, мы имеем дело с обобщениями и их развитием, то есть перед нами во весь рост встает центральная для всей европейской философии и гносеологии многовековая проблема универсалий. Л.С. Выготский отважился на ее экспериментальное изучение в психологическом исследовании, представленном им в монографии «Мышление и речь» (Выготский, 1982b). Главной целью этого исследования, по словам Л.С. Выготского, было изучение развития значений слов. Эксперимент проводился с помощью методики двойной стимуляции, известной также как методика Л.С. Выготского, Л.С. Сахарова. Эта методика, как отмечает Л.С. Выготский, была позаимствована у Н. Аха, вот только инструкция и процедура эксперимента в этой методике были существенно изменены и стали качественно иными, вроде бы позволяющими изучать процессы развития значений слов. На самом деле методика Н. Аха содержала в себе ту неустранимую из нее трактовку природы и происхождения обобщений, которая была навязана всему человечеству Аристотелем. Он, чтобы противопоставить свое учение философии Сократа и Платона, вынужден был пойти на откровенную

подмену категории общего на понятие одинакового, поскольку в его гносеологии источником как истинного, так и ложного знания является исключительно окружающий нас мир вещей. Аристотелевские «обобщения» можно называть как эмпирическими, так и номинативными. Однако в них нет того, что отличает подлинные обобщения, а именно отражения сущности вещей, а также многого другого, что есть в смысловом пространстве жизни человека.

У А.Н. Леонтьева есть замечательная фраза — «топор тоже обобщает». Однако когда он начинает пояснять, а как именно обобщает топор, он воспроизводит аристотелевскую трактовку происхождения обобщений. Удар топора по соответствующему объекту, согласно А.Н. Леонтьеву, увлекает из этого объекта скрытые в нем свойства, которые могут быть абстрагированы, сопоставлены между собой, а одинаковые свойства могут быть обозначены словами и тем самым обобщены. На самом деле топор обобщает присущим ему функциональным значением и назначением (Кравцов, Кравцов, 2023).

Гипноз аристотелевской трактовки происхождения обобщений настолько велик, что под его колпаком оказались практически все исследователи проблемы универсалий. А ведь ключ к ее решению был дан Л.С. Выготским в его словах о том, что обобщение и общение это две стороны одной медали. С помощью этого постулата может быть выстроена развернутая теория смыслового строения сознания. Этот ключ к проблеме обобщений позволяет более глубоко проанализировать, например, понятие зоны ближайшего развития, ставшее чем-то вроде визитной карточки культурно-исторического подхода. По нашему убеждению, научное наследие Л.С. Выготского это не историческое прошлое психологической науки, а ее единственно возможное и наиболее перспективное будущее.

Список литературы

Арсеньев, А.С. (2001). *Философские основания понимания личности*. Москва: Изд-во «Академия».

Библер, В.С. (1975). *Мышление как творчество*. Москва: Изд-во «Полигиздат».

Выготский, Л.С. (1968). *Психология искусства*. Москва: Изд-во «Искусство».

Выготский, Л.С. (1982а). *Исторический смысл психологического кризиса*. Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 3. Москва: Изд-во «Педагогика».

Выготский, Л.С. (1982б). *Мышление и речь*. Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 2. Москва: Изд-во «Педагогика».

Выготский, Л.С. (1983). История развития высших психических функций. Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 3. Москва: Изд-во «Педагогика».

Выготский, Л.С. (1984). Младенческий возраст. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 4. Москва: Изд-во «Педагогика».

Давыдов, В.В. (1966). Соотношение понятий «формирование» и «развитие» психики. Под ред. Н.А. Менчинская и др. Обучение и развитие: Материалы к Симпозиуму (С. 35–48). Москва: Изд-во «Просвещение».

Кравцов, О.Г., Кравцов, Г.Г. (2022). К проблеме смыслового строения сознания. *Культурно-историческая психология*, 18(3), 124–131. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180315>

Кравцов, О.Г., Кравцов, Г.Г. (2023). Психологическая природа обобщений. *Культурно-историческая психология*, 19(1), 106–113. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190113>

Спиноза, Б. (1892). Этика. Москва: Труды Московского психологического общества.

Юдин, Э.Г. (1978). Системный подход и принцип деятельности. Москва: Наука.

References

Arsen'ev, A.S. (2001). Philosophical foundations for understanding personality. Moscow: Academy Publ.

Bibler, W.S. (1975). Thinking as creativity. Moscow: Politizdat Publ.

Davydov, V.V. (1966). The relationship between the concepts of “formation” and “development” of the psyche. Moscow: Enlightenment Publ.

Kravtsov, O.G., Kravtsov, G.G. (2022). On the Problem of the Semantic Structure of Consciousness. *Kul'turno-Istoricheskaya Psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 18(3), 124–131. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180315>

Kravtsov, O.G., Kravtsov, G.G. (2023). Psychological Nature of Generalizations. *Kul'turno-Istoricheskaya Psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 19(1), 106–113. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190113>

Spinoza, B. (1892). Ethics. Moscow: Proceedings of the Moscow Psychological Society.

Vygotskii, L.S. (1968). Psychology of art. Moscow: Art Publ.

Vygotskii, L.S. (1982a). Historical meaning of psychological crisis. Vygotsky L.S. Collection works: in 6 vol. Vol. 1. Moscow: Pedagogika Publ.

Vygotskii, L.S. (1982b). Thinking and speech. Vygotsky L.S. Collection works: in 6 vol. Vol. 2. Moscow: Pedagogika Publ.

Vygotskii, L.S. (1983). History of the development of higher mental functions. Vygotsky L.S. Collection works: in 6 vol. Vol. 3. Moscow: Pedagogika Publ.

Vygotskii, L.S. (1984). Early childhood. Vygotsky L.S. Collection works: in 6 vol. Vol. 4. Moscow: Pedagogika Publ.

Yudin, E.G. (1978). Systematic approach and operating principle. Moscow: Nauka Publ.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Геннадий Григорьевич Кравцов, доктор психологических наук, профессор, директор Института психологии имени Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета, Москва, Российская Федерация, kravtsovvg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4418-3254>

Олег Геннадиевич Кравцов, кандидат психологических наук, доцент кафедры юридической психологии учебно-научного комплекса психологии служебной деятельности Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя, Москва, Российская Федерация, kravtsovog@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8875-0169>

ABOUT THE AUTHORS

Gennady G. Kravtsov, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russian Federation, kravtsovvg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4418-3254>

Oleg G. Kravtsov, Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor at the Department of Legal Psychology, V.Ya. Kikot' Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation, kravtsovog@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8875-0169>

Поступила: 05.02.2024; получена после доработки: 13.04.2024; принята в печать: 10.05.2024.

Received: 05.02.2024; revised: 13.04.2024; accepted: 10.05.2024.