

Содержание

XVI Европейский психологический конгресс (2–5 июля Москва)

- А.Н. Веракса, А.В. Лейбина, С.В. Леонов
 Московский психологический форум уже до открытия вошел в историю Европейских психологических конгрессов 3

Психология образования – юбилей Л.Ф. Обухова

- Научные чтения памяти Л.Ф. Обухова 4
 Ж.М. Глозман
 Л.Ф. Обухова: 2002–2016 годы 5
 Л.Ф. Обухова
 Проблемы психического здоровья брошенных детей 11
 А.Н. Ждан
 Научный путь Л.Ф.Обуховой 1960-х – 2010-х годов 13
 Г.В. Бурменская
 Л.Ф. Обухова: уроки научные и человеческие. Еще раз к вопросу о стратегиях исследования умственного развития ребенка. ... 18
 С.М. Чурбанова
 Идеи Л.Ф. Обухова о развитии креативности детей. 27
 Е.О. Смирнова
 Специфика современного дошкольного детства 33
 Н.Л. Карпова, Л.А. Парамонова, Т.И. Алиева, И.А. Володарская
 Воспоминания о Л.Ф. Обухова 41

Социальная психология

- Д.А. Хорошилов, Е.А. Ильжер
 Коллективные переживания прекарности и гражданские движения 48

Психология экстремальных ситуаций

- Ю.С. Шойгу, Л.Н. Тимофеева, Е.В. Курилова
 Организация и оказание экстренной психологической помощи детям, пострадавшим в чрезвычайных ситуациях
 (на примере работы специалистов психологической службы МЧС России в школе № 127 г. Пермь). 55

История психологии

- В.С. Собкин, Т.А. Климова
 Лев Выготский о романе Андрея Белого «Петербург» (комментарии к рецензии). 64

Психофизиология

- М.П. Бороненко, В.И. Зеленский, Е.С. Киселева
 Применение волн внимания в качестве маркера скрытых намерений 88

Психология семейного воспитания

- Т.А. Серебрякова, И.А. Конева, Л.Э. Семенова, В.Э. Семенова
 Эмпирический подход к изучению гендерных особенностей представлений о родителе 99

Приложение

- Информация для авторов 110
 Краткие рекомендации по написанию авторских резюме (аннотаций, рефератов к статьям). 112

Content

6th European Psychological Congress (July 2-5, 2019 Moscow)

- Aleksandr N. Veraksa, Anna V. Leybina, Sergey V. Leonov
The upcoming psychological forum has already made it into history of the European psychological congresses. 3

Psychology of Education – anniversary L.F. Obukhova

- Scientific readings in memory of L.F. Obukhova. 4
Janna M. Glozman
L.F. OBUKHOVA: 2002–2016. 5
Lydmila F. Obukhova
Problems of mental health of abandoned children. 11
Antonina N. Zhdan
The scientific career of L.F. Obukhova from the 1960s to the 2010s. 13
Galina V. Burmenskaya
Lydmila Obukhova: scientific and human lessons. On the strategies of studying child cognitive development. 18
Svetlana M. Churbanova
L.F. Obukhov's ideas to the development of children creativity. 27
Elena O. Smirnova
Specific features of modern preschool childhood. 33
Natalia L. Karpova, Larisa A. Paramonova, Tatyana I. Aliyeva, Inna A. Volodarskaya
Memories of L.F. Obukhova. 41

Social Psychology

- Dmitriy A. Khoroshilov, Ekaterina A. Hilger
Collective experience of precarity and civil movements. 48

Psychology of Extreme Situations

- Yulia S. Shoigu, Lydia N. Timofeeva, Evgenia V. Kurilova
Organizing and providing emergency psychological assistance to children injured in emergency situations
(based on the Ministry of Emergency Situations Psychological Service in school 127, Perm, Russia). 55

History of Psychology

- Vladimir S. Sobkin, Tatiana A. Klimova
Lev Vygotsky about Andrei Bely's novel «Petersburg» (comments on the review). 64

Psychophysiology

- Marina P. Boronenko, Vladimir I. Zelensky, Elizaveta S. Kiseleva
Using waves of attention as a marker of hidden intentions. 88

Psychology of family upbringing

- Tatyana A. Serebryakova, Irina A. Koneva, Lydia E. Semenova, Vera E. Semenova
An empirical approach to studying gender attitude to parenting. 99

Application

- Information For Authors. 110
Guidelines for Abstract Writing. 112

XVI
European
Congress of
Psychology

JULY 2-5 2019 MOSCOW, RUSSIA

XVI Европейский психологический конгресс (2–5 июля Москва)
6th European Psychological Congress (July 2–5, 2019 Moscow)

Московский психологический форум уже до открытия вошел в историю Европейских психологических конгрессов

А.Н. Веракса, А.В. Лейбина, С.В. Леонов

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Поступила 4 июня 2019/ Принята к публикации: 6 июня 2019

The upcoming psychological forum has already made it into history of the European psychological congresses

Aleksandr N. Veraksa, Anna V. Leybina, Sergey V. Leonov

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Received June 4, 2019 / Accepted for publication: June 6, 2019



10 мая 2019 года в рамках Президентского совета Европейской федерации психологических ассоциаций в Брюсселе (Бельгия) делегация Российского психологического общества выступила с отчетом о ходе подготовки к XVI Европейскому психологическому конгрессу, который пройдет в Москве 2–5 июля.

Доклад вызвал единогласное одобрение и признание со стороны европейских коллег; благодаря высокому уровню организационной работы, проводимой российской стороной.



Можно сказать, что психологический форум в Москве уже вошел в историю Европейских психологических конгрессов:

- впервые Конгресс удостоился генеральной эгиды ЮНЕСКО;
- впервые в истории учреждена и будет вручена премия выдающегося отечественного психолога Л.С. Выготского;
- впервые в рамках Конгресса состоится летняя психологическая школа для молодых ученых с привлечением ведущих международных спикеров;
- впервые состоятся образовательные ознакомительные экскурсии в крупнейшие отечественные службы психологической работы нашей страны;
- впервые церемония открытия Конгресса состоится в Государственном Кремлевском дворце.

Конгресс в Москве является уникальным и среди психологических мероприятий, проводимых в России. Более 75% его участников – иностранцы, представ-

ляющие на этом мероприятии 83 страны. Наибольшее количество участников, помимо России, ожидается из Турции, Китая, Индонезии. Также планируется участие практически всех ведущих международных психологических ассоциаций. Неслучайно, основной девиз Конгресса – «Создаем будущее вместе!».

В ходе Конгресса состоится более 120 симпозиумов и панельных дискуссий, организованных совместно российскими и зарубежными коллегами как возможность не только рассказать о достижениях отечественной психологии, но и установить взаимовыгодное научное сотрудничество. Программа Конгресса состоит из шести тематических направлений, отвечающих основным вызовам современности: психология и наука, психология и цифровое будущее, психология и образование, психология и здравоохранение, психология и безопасность, психология и общество.

После окончания Конгресса 6–7 июля 2019 года в Москве состоятся выборы Президента, исполнительного комитета, казначея, генерального секретаря Европейской федерации психологических ассоциаций.

Очень надеемся на успех кандидатов – представителей Российского психологического общества.

Для цитирования: Веракса А.Н., Лейбина А.В., Леонов С.В. Московский психологический форум уже до открытия вошел в историю Европейских психологических конгрессов // Национальный психологический журнал. – 2019. – №2(34). – С. 3. doi: 10.11621/npj.2019.0201

For citation: Veraksa A.N., Leybina A.V., Leonov S.V. (2017) The upcoming psychological forum has already made it into history of the European psychological congresses. National Psychological Journal, [Natsional'nyy psikhologicheskyy zhurnal] 12(2), 3. doi: 10.11621/npj.2019.0201

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online
© Lomonosov Moscow State University, 2019
© Russian Psychological Society, 2019

Научные чтения памяти Л.Ф. Обуховой

21 февраля 2019 года на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова состоялись Научные чтения памяти профессора Московского университета Л.Ф. Обуховой по случаю ее 80-летнего юбилея, посвященные актуальным проблемам психологии развития, возрастной психологии, современного детства и семьи.

Scientific readings in memory of L.F. Obukhova

February 21, 2019 at the Department of Psychology, Moscow Lomonosov State University, Obukhova Readings were held on the occasion of L.F. Obukhova's 80th anniversary. The event was devoted to the topical issues of developmental psychology, modern childhood and family.



Людмила Филипповна Обухова (1938–2016) была выдающимся ученым, ученицей и последователем П.Я. Гальперина. Область ее научных интересов – детская и возрастная психология, проблемы психического развития ребенка в условиях сенсорных дефектов, умственное развитие детей и креативность, проблема обучения и развития в детском возрасте.

Людмила Филипповна окончила отделение психологии философского факультета МГУ имени М.В. Ломоносова (1960), работала научным сотрудником в лаборатории профессора МГУ Е.Н. Соколова. С 1972 года – кандидат психологических

наук. Тема ее кандидатской диссертации: «Формирование элементов научного мышления у ребенка» (научный руководитель – профессор МГУ П.Я. Гальперин). С 1996 года – доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии. Тема докторской диссертации «Пути научного изучения психики ребенка в XX веке». С 1999 года – заведующая кафедрой возрастной психологии факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета (МГППУ).

Под руководством Л.Ф. Обуховой успешно защищено более 30-ти кандидатских диссертаций и свыше сотни дипломных работ. Людмила Филипповна – автор фундаментального учебника «Возрастная психология», ставшего уже классическим, по нему учатся многие студенты не только в России, но и в ближнем зарубежье.

Все, кто сталкивался с Людмилой Филипповной, хорошо знают ее исключительную преданность психологическому творчеству, огромный педагогический дар, ее доброту и отзывчивость, внимательное и заботливое отношение к кол-

легам и многочисленным ученикам – студентам, аспирантам

За большой вклад в развитие отечественной психологии Л.Ф. Обухова награждена государственными и профессиональными наградами: медалью «В память 850-летия Москвы», медалью им. К.Д. Ушинского, орденом им. М.В. Ломоносова, почетным знаком «Золотое пси». Людмила Федоровна – лауреат премии Президента РФ в области образования (1998), член Международного общества культурно-деятельностных исследований (ISCAR).

Основные научные труды Л.Ф. Обуховой: «Этапы развития детского мышления» (1972), «Концепция Ж. Пиаже: за и против» (1981), «Детская психология: теории, факты, проблемы» (1995), «Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии» (2001), «Возрастная психология: учебник для вузов» (с 1994 г. учебник выдержал несколько переизданий, новейшее на сегодняшний день 2011 г.).

Л.Ф. Обуховой опубликовано более 70 научных работ, включая статьи на немецком, английском, французском языках. Перечислим некоторые из них.

Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1972.

Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1981.

Обухова Л.Ф. Современная американская психология развития. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 128 с.

Обухова Л.Ф., Шаповаленко И.В. Формы и функции подражания в детском возрасте. – Москва : МГУ, 1994.

Обухова Л.Ф., Чурбанова С.М. Развитие дивергентного мышления в детском возрасте. – Москва : Изд-во Моск. Ун-та, 1995.

Парамонова Л. А., Новоселова С.Л., Тарасова К.В., Обухова Л.Ф. «Истоки». Базисная программа развития ребенка-дошкольника. Концепция. – М., 1995.

Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология: учебник. – Москва : Российское педагогическое агентство, 1996.

Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. 3-е изд., стер. – Москва : Тривола, 1998.

Обухова Л.Ф., Шаграева О.А. Семья и ребенок: психологический аспект детского развития. – Москва : Правительство Москвы, Департамент образования, 1999.

Обухова Л.Ф. Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии. – Москва : Гардарики, 2001.

Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М., 2004.

Алиева Т.И., Антонова Т.В., Арушанова А.Г., Богина Т.Л., Давидчук А.Н., Обухова Л.Ф. и др. Примерная общеобразовательная программа воспитания, обучения и развития детей раннего и дошкольного возраста. – Москва : Карапуз-Дидактика, 2004.

Обухова Л.Ф. Детская возрастная психология : учебно-методический комплекс: учебник, сборник задач, хрестоматия. – Москва : МГППУ, 2004.

Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для вузов. – Москва : Москва : Юрайт, 2011.

Л.Ф. Обухова: 2002–2016 годы

Ж.М. Глозман

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Поступила 19 июня 2019/ Принята к публикации: 23 июня 2019

L.F. OBUKHOVA: 2002–2016

Janna M. Glozman

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Received June 19, 2019 / Accepted for publication: June 23, 2019

Актуальность (контекст) тематики статьи. Сегодня, когда факультет психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова и Российское психологическое общество отмечают 80-летие со дня рождения Людмилы Филипповны Обуховой – выдающегося отечественного психолога, особенно важно охарактеризовать ее вклад в актуальные проблемы психологии развития, возрастной психологии, проблемы современного детства и семьи, международную значимость ее работ.

Цель исследования – проанализировать богатую и интересную как в научном, так и в общечеловеческом плане жизнь Людмилы Филипповны в последние 15 лет ее жизни, наименее известные большинству сотрудников факультета.

Описание исследования. В статье описано личностно и научно обогащающее сотрудничество автора с Л.Ф. Обуховой в 2002–2016 годы, совместные поездки для чтения лекций, участия в международных конференциях и в путешествиях. В частности, рассказано об участии Людмилы Филипповны во втором конгрессе Международного общества культурно-исторической психологии ISCAR в США, в Международной конференции памяти Л.С. Выготского в Португалии, в XX Международном конгрессе по геронтологии в Сеуле, в первом международном конгрессе по детской психологии в Браге (Португалии), в международной конференции по проблемам физической активности в Тайпее (Тайвань), в Седьмой международной конференции по когнитивной науке в Светлогорске, в Камчатской этнографической и культурно-психологической экспедиции и др.

Заключение. Раскрывается широта интересов Людмилы Филипповны, показаны особенности личности этого замечательного человека, ее необыкновенный дар общения. Отмечается международное признание ее научных исследований.

Ключевые слова: Л.Ф. Обухова, классики российской психологии, история психологии, психология развития, возрастная психология, международные конференции по психологии.

Background. Psychology Department of Moscow Lomonosov State University together with Russian Psychological Association has celebrated the 80th birth anniversary of Lyudmila Obukhova. She was an outstanding world known expert in developmental psychology, mental development, family and child matters, etc.

The Objective is to analyze the fruitful scientific and personal achievements of Lyudmila Obukhova of the 15 last years of her life that are uncovered by her colleagues at the Psychology Department of Moscow Lomonosov State University.

Design. The paper describes our collaboration with Lyudmila Obukhova in 2002–2016: lecturing trips, participation in international congresses and conferences, e.g. the 2nd Congress of the International Association of Cultural Research (ISCAR) in San Diego, USA; the first International Vygotsky memorial Conference in Lisbon, Portugal; the XX International Congress of gerontology in Seoul, South, Korea; the first International Congress on child psychology in Braga, Portugal; The 6th International Conference on Nutrition and Physical Activity in Taipei, Taiwan; The 7th International Conference on Cognitive Sciences in Svetlogorsk, ethnographic expedition in Kamchatka and more. An integration of various research issues and their international value should be underlined as well as Obukhova's exceptional personality and communication talent.

Conclusion. Obukhova's array of interests is identified, her personality is revealed, her unusual gift of communication is shown. International recognition of her research is revealed.

Keywords: Lyudmila Obukhova, last years, international value, exceptional personality, communication talent.

Многие из знавших Людмилу Филипповну Обухову вспоминают, что она, при всех своих достоинствах была еще просто Светлым Человеком. Поэтому я начинаю с того, что процитирую слова из гимна Центра детской нейропсихологии имени А.Р. Лурия, которым руковожу: «Может светом тот делиться, кто умеет сам светиться».

Я счастлива, что последние почти два десятилетия Людмила Филипповна очень щедро и постоянно делилась со мной этим светом. Поэтому я буду рассказывать именно о последних годах жизни Л.Ф. Обуховой, менее известных большинству сотрудников факультета. Я хочу показать, чем была заполнена жизнь Людмилы Филипповны в эти годы, насколько она была богата и интересна как в научном, так и в общечеловеческом плане.



Мы с Людмилой Филипповной первый раз встретились в 2002 году, когда десять профессоров МГУ были приглашены в университет города Пуэблы в Мексике для чтения лекций (фото 1). Тогда мы подружились с Людмилой Филипповной.



Фото 1. Пуэбла (Мексика), 2002
Photo 1. Puebla (Mexico), 2002

Через шесть лет, в 2008 году состоялся II Конгресс Международного общества культурно-исторической психологии ISCAR в Сан-Диего (Глозман и др., 2017). Организовывал это мероприятие Майкл Коул, который пригласил тогда многих сотрудников из Москвы, в том числе Л.Ф. Обухову и меня (фото 2).



Фото 2. Сан-Диего (США), 2008
Photo 2. San Diego (USA), 2008

Так получилось, что в кондоминиуме университета в Сан-Диего в один блок (две комнаты и общий санузел), мы, не сговариваясь, попросились вместе с Людмилой Филипповной. Совместное проживание стимулировало наше дальнейшее общение. Мы обнаружили, что обе любим путешествовать. Поэтому уже на следующий год мы вместе поехали в круиз по Рейну.

Людмила Филипповна, как партнер по путешествиям, была человеком абсолютно исключительным. Во-первых, она все очень эмоционально, можно даже ска-

зать, восторженно воспринимала. Любимое ее выражение, которое она повторяла очень часто, увидев что-то красивое и интересное «Я в раю!» Ее все интересовало, поэтому мы с ней много ходили и смотрели. Короткого путешествия по голубому Рейну нам оказалось мало, и мы отправились в Норвегию: на о. Шпицберген и на мыс Нордкап на о. Магерё (фото 3 и 4).



Фото 3. Нордкап (Норвегия), 2009
Photo 3. Nordkapp (Norway), 2009

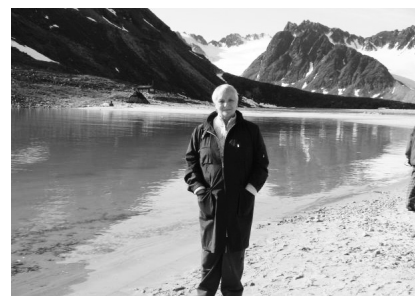


Фото 4. Шпицберген (Норвегия), 2008
Photo 4. Svalbard (Norway), 2008

Мы авантюрно ехали на каких-то автобусах, чтобы увидеть полночь в полярный день и вальс троллей под музыку Грига, рискуя не добраться обратно на корабль. А на Шпицбергене мы вспоминали слова песни «На пыльных тропинках далеких планет останутся наши следы». Действительно, там остались ее следы. И, конечно, в Норвегии мы обязательно поехали в усадьбу Грига и слушали его музыку.

Одновременно мы вместе с Людмилой Филипповной готовили международную конференцию «Особое детство» (Глозман, 2009).

В 2010 году состоялась Международная конференция памяти Л.С. Выготского в Португалии, первая подобная зарубежная конференция. Туда пригласили с докладами Л.Ф. Обухову и меня (Обухова, 2010; Obukhova, 2016). Естественно, это



Жанна Марковна Глозман –

доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории нейропсихологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, научный руководитель Научно-исследовательского центра детской нейропсихологии имени А.Р. Лурия
E-mail: gluzman@mail.ru
psy.msu.ru/people/gluzman.html

были и заседания и путешествие в красивые уголки Португалии (фото 5).



Фото 5. Международная конференция памяти Выготского, Португалия, 2010

Photo 5. International conference in memory of Vygotsky, Portugal, 2010

В 2012 году Людмила Филипповна первый раз поехала на Камчатку на конференцию «Личность в экстремальных условиях» (Обухова, 2012). Камчатку она очень любила и часто повторяла: «Здесь начинается Россия» (фото 6).



Фото 6. Камчатка, 2012

Photo 6. Kamchatka, 2012

Л.Ф. Обухова с удовольствием ездил на этот полуостров, была там три раза. Она даже не боялась летать на Камчатку на заседания Ученого совета, была членом ГЭК в Камчатском университете.

Конечно, во всех поездках Людмила Филипповна всегда много фотографировала (фото 7). С планшетом она не расставалась никогда. Надо сказать, что она делала прекрасные фотографии цветов, волн и т.п.



Фото 7. Камчатка 2012

Photo 7. Kamchatka, 2012

Через год мы вместе поехали в Прованс, в места, где жили и работали импрессионисты, в маленькие французские городки (фото 8).



Фото 8. Прованс (Франция), 2013

Photo 8. Provence (France), 2013

Надо сказать, что, в туристических поездках Людмила Филипповна была шопоголиком. Она не пропускала ни одного маленького французского магазинчика, но при этом себе никогда ничего не покупала, сколько я ее ни уговаривала. Но зато с огромным удовольствием покупала подарки родным и близким. Всем сотруд-

никам кафедры она обязательно привозила подарки. Увидев какую-то необыкновенную игрушку, она говорила: «Ну как же, у нас же есть музей игрушек», покупала и везла эти подарки.

В 2013 году состоялся XX Международный конгресс по геронтологии в Сеуле. Первая вещь, которую она купила себе, – вот этот зонтик, который ей очень понравился, и она с ним потом не расставалась (фото 9).



Фото 9. XX Международный конгресс по геронтологии в Сеуле, 2013

Photo 9. 20th International Congress on Gerontology, Seoul, 2013

В 2014 году состоялись Международные курсы по психологии в городе Мехико. Обставлены они были очень пышно. Пригласили трех человек: Ахутину, Обухову и меня. Мы читали лекции в течение нескольких дней. И нас встречали девочки в маечках, на которых были наши имена (фото 10). Это было очень трогательно.



Фото 10. На международных курсах по психологии в Мехико, 2014

Photo 10. International psychology courses, Mexico City, 2014

После экскурсии по Мексике мы решили, что, раз мы уже в Южной Америке, то грешно не посмотреть и остальное. И отправились самостоятельно, без всяких туров и экскурсий по Латинской Америке (фото 11а). Это Перу, здесь фотография из Музея золота и перуанка, с которой подружилась Людмила Филипповна. Она очень легко заводила знакомства. И вот эта девушка потом писала и встречалась с Людмилой Филипповной. Она училась когда-то в Москве. Познакомились просто в Музее золота, она начала выполнять функцию экскурсовода для нас. Мы побывали в Эквадоре на экваторе (фото 11б), на Галапагосах (фото 11в) и на острове Пасхи (фото 11г).



Фото 11. Путешествие по Южной Америке, 2014

Photo 11. Traveling in South America, 2014

Замечательное было путешествие! Хотя во всяком путешествии всегда бывают какие-то не очень приятные моменты, что-то не получается. Но Людмила Филипповна умела не огорчаться из-за всего этого и успокаивать и меня. «Какая разница, мы вот так, это все не имеет значения». Поэтому я считаю, что спутником она была совершенно уникальным.

Новый 2015 год мы встретили в Сингапуре. Людмила Филипповна плавала в наменитом бассейне, который находится на 40-м этаже здания (фото 12). Причем, обратите внимание, что в бассейне нет никаких бортиков. Действительно, кажется, что плаваете над городом. Это было замечательно.



Фото 12. Над Сингапуром

Photo 12. Above Singapore, 2015

Затем 2015 год состоялся I Международный конгресс по детской психологии в Браге (Португалия), где Людмила Филипповна, делала доклад по детским рисункам (фото 13).



Фото 13. I Международный конгресс по детской психологии в Браге, Португалия, 2015

Photo 13. 1st International Congress on Child Psychology in Braga, Portugal, 2015

В 2015 после трудоемкой совместной работы по подготовке международной конференции «Горизонты зрелости» мы в конце года съездили на Рождество в Израиль (фото 14).





Фото 14. Израиль 2015

Photo 14. Israel, 2015

Мы жили там в семье моего сына. И меня поразило, что очень быстро Людмила Филипповна стала членом семьи моих детей, вплоть до того, что потом сын, когда что-то мне покупал, говорил: «А Милочке это не надо?» И покупал ей тоже.

И еще одна удивительная вещь. Сегодня Борис Сергеевич Братусь говорил, что Людмила Филипповна была верующим человеком. В Израиле мы были на Рождество. И она увидела Рождественскую звезду в небе. Никто ее не увидел, а она увидела. И она сказала: «Все, я в жизни увидела все, что мне нужно. Больше в жизни желать нечего, я увидела Рождественскую Вифлеемскую звезду». Она ее видела в небе, потому что она могла ее видеть. А другие не могли.

Затем была международная конференция по проблемам физической активности в Тайпее (Obukhova, 2015). В ее близкие Людмилы Филипповны знали, насколько она была активным человеком. У нее была одна мечта, которую она не успела осуществить. Она мне много раз говорила, что хочет покататься на самокате, и я организовала это с помощью одной моей подруги. «Мы идем в Серебряный бор, у Вас будет самокат, и Вы поедете на самокате». Она радовалась этому, но времени так и не нашла. Потому что во всех наших путешествиях не было ни одного дня (при всех моих уговорах: «Давайте отдохнем»), когда она не взяла бы свой ноутбук. «Ну как я могу не работать, если у меня не написана эта глава?». Или надо причитать чью-то магистер-

скую диссертацию или кусок аспирантской диссертации. Каждый день перед сном она час-два еще сидела за компьютером. Возвращаясь к конференции по проблемам физической активности, хочу сказать, что там, естественно, были и некие тренинги, упражнения. Почти никто из людей, как сейчас любят говорить, зрелого возраста уже эти упражнения не выполнял, а только смотрел на других. А Людмила Филипповна, нисколько не стесняясь, выполняла их (фото 15).



Фото 15. V Международная конференция по проблемам физической активности, Тайвань, 2015

Photo 15. 5th International Conference on Physical Activity, Taiwan, 2015

Еще один интересный момент. На Тайване есть знаменитый Музей китайского искусства, который Чан Кайши из Пекина перевез туда. Замечательный музей. Но там есть один, как молодежь любит говорить, «прикол»: можно сфотографироваться и остаться навсегда на электронном панно. Фотографироваться любит молодежь, это развлечение для молодежи, но Людмила Филипповна была настолько всегда молода душой, что она тоже, конечно, оставила свою фотографию.

В 2016 году на майские праздники мы совершили большое путешествие по Янцзы через весь Китай. И в этом же 2016 году, летом была экспедиция на Камчатку. Это был третий приезд туда Людмилы Филипповны. Камчатский университет занимался культурно-историческими исследованиями, и там Людмила Филипповна продолжала свои изучение восприятия различных понятий, в том числе добра и зла, в зависимости от условий жизни (Обухова, Наумова, 2017; Обухова, Глозман, Наумова, 2017).

То, что делал когда-то Александр Романович Лурия в азиатских экспедициях, мы повторяли в этой камчатской экспедиции. Это было сравнительное исследование эвенков и других представителей малых народностей Камчатки, которые жили в поселках, и тех, которые жили на пастбищах в тундре, в ярангах, в очень тяжелых условиях жизни. Вот на фотографии видна тундра (фото 16), где бродили олени, и где мы, сидя в основном на ящиках от макарон, проводили научные эксперименты. Я проводила нейропсихологическое обследование (Glozman, 2018), а Людмила Филипповна собирала рисунки, отражающие восприятие понятий о друге, враге, добре и зле. Были и другие исследования. Большая была программа экспедиции в которой участвовала большая группа преподавателей и студентов Камчатского государственного университета имени В. Беринга.



Фото 16. Камчатская экспедиция 2016 г. (последняя фотография Л.Ф. Обуховой)

Photo 16. Kamchatka expedition, 2016 (last photo by L.F. Obukhova)

Поездка туда была очень трудной. Мы долго ехали через тундру на бронетранспортере, который швыряло, кидало, и нас било о металлические углы. Это было очень тяжело. И, наверное, Людмиле Филипповне такая поездка была уже не под силу. Я уговаривала ее остаться в поселке, где были нормальные человеческие условия жизни. Поскольку из-за военных учений вертолет, который нас должен был доставить в тундру, не мог лететь (было «закрыто небо»), все другие участники экспедиции предложили и мне, и Людмиле Филипповне остаться. Но я не согласилась, потому что мечтой моей жизни была повторить среднеазиатскую экспедицию Александра Романовича, провести все эти исследования. И сколько я ни уговаривала, Людмила Филиппов-

на сказала: «Ну, если вы едете, то и я поеду». Это, конечно, было для нее тяжело. При этом надо добавить, что в свободное время Людмила Филипповна читала лекции студентам, которые принимали участие в экспедиции. Она им рассказывала про Давыдова, про Гальперина. Показывала фильмы про Давыдова, по детскому психоанализу. Эти фильмы она взяла с собой. Воспринималось это все замечательно, хотя не было экрана, показывали просто на стенке, но все было чудесно.

И камчадалы до сих пор вспоминают Людмилу Филипповну.

Роберт Уолдингер, профессор психиатрии Гарвардской медицинской школы в результате, возможно, самого масштабного в мире исследования о счастье, длинной в 75 лет, дает ответ на главный вопрос в жизни каждого из нас: что делает человека по-настоящему счастливым? Он говорит, что хорошая жизнь строится на хороших отношениях. И Людмила Филипповна была воистину счастливым

человеком. И Бог этому светлому счастливому человеку дал светлый конец. Мы вернулись в Москву, ее встретил на аэродроме внук. Людмила Филипповна на машине поехала на свою любимую дачу, где в честь ее дня рождения внук купил ее любимый арбуз. Она его съела в семье, с сыном, с внуком, в прекрасном настроении легла спать и ... не проснулась.

Как хорошо, какое счастье, что мы все знали Людмилу Филипповну, ощущали свет ее необыкновенной личности.

Литература:

- Глозман Ж.М. Дети в социальной ситуации билингвизма // Другое детство : сборник науч. статей / под ред. Л.Ф. Обуховой, Л.Ф., Е.Г. Юдиной, И.А. Корепановой. – Москва : Изд-во МГППУ, 2009. – С. 94–108.
- Глозман Ж.М., Карпова Н.Л., Николаева Е.И. Научное наследие Л.Ф. Обуховой в области культурно-исторической психологии, психологии речи, возрастной и когнитивной психологии // Вестник государственного университета «Дубна», Серия «Науки о человеке о обществе» – 2017. – № 2. – С. 6–13.
- Обухова Л.Ф. Теория П.Я. Гальперина – становление новой отрасли психологии // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 4. – С. 1–10.
- Обухова Л.Ф. Дети в тяжелых жизненных обстоятельствах // Личность в экстремальных условиях. Часть 2. – Петропавловск-Камчатский : КамГУ им. Витуса Беринга, 2012. – С. 212–228.
- Обухова Л.Ф., Глозман Ж.М., Наумова В.А. Исследование культурологических различий мировосприятия с помощью проективного рисунка // «Психология третьего тысячелетия» IV Международная научно-практическая конференция памяти профессора Л.Ф. Обуховой : сборник материалов / под ред. Б.Г. Мещерякова, О.А. Гончарова. – Дубна : Изд-во университета «Дубна», 2017. – С. 98–101.
- Обухова Л.Ф., Наумова В.А. Проективный рисунок в культурно-исторических исследованиях. // Вестник государственного университета «Дубна». Серия «Науки о человеке о обществе» – 2017. – № 2. – С. 14–19.
- Glozman Zh. M. (2018). A reproduction of Luria's expedition to Central Asia. *Psychology in Russia: State of the Art*, 11(2), 7–16. doi: 10.11621/pir.2018.0200.
- Obukhova L. (2015). Problems of mental health of abandoned children. *The 6th International Conference on Nutrition and Physical Activity*. Abstract boo, 28–29.
- Obukhova L. (2016). Vygotsky after Vygotsky. *International Journal of Psychology*, 51(4), 1808.
- Obukhova L.F. (2016). About three types of investigations in Galperin's theory step by step formation of mental actions. In eds. Yu.I. Alexandrova, & K.V. Anokhin. *Seventh International Conference on Cognitive Science: Svetlogorsk, June 20–24, 2016*. Moscow, Izdatel'svto Instituta Psikhologii RAN, 59–61.

References:

- Glozman Zh.M. (2009). Children in the social situation of bilingualism. In eds. L.F. Obukhova, E.G. Yudina, & I.A. Korepanova. *Collected papers. [Drugoe detstvo]*. Moscow, Izdatelstvo MGPPU, 94–108.
- Glozman Zh.M., Karpova N.L., & Nikolaeva E.I. (2017). Scientific heritage of L.F. Obukhova in the field of cultural-historical psychology, psychology of speech, developmental and cognitive psychology. [*Vestnik gosudarstvennogo universiteta «Dubna», Seriya «Nauki o cheloveke o obshchestve»*], 2, 6–13.
- Glozman Zh. M. (2018). A reproduction of Luria's expedition to Central Asia. *Psychology in Russia: State of the Art*, 11(2), 7–16. doi: 10.11621/pir.2018.0200
- Obukhova L.F. (2010). Theory of P.Ya. Galperin – the development of a new branch of psychology. [*Kulturno-istoricheskaya psikhologiya*], 4, 1–10.
- Obukhova L.F. (2012). Children in difficult life circumstances. [*Lichnost' v ekstremal'nykh usloviyakh*]. Part 2. Petropavlovsk-Kamchatsky: KamGU im. Vitusa Beringa, 212–228.
- Obukhova L.F., Glozman Zh.M., & Naumova V.A. (2017). The study of cultural differences in worldview using projective drawing. In eds. B.G. Meshcheryakova, & O.A. Goncharova. [*Psikhologiya tret'ego tysyacheletiya» IV Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya pamyati professora L.F. Obukhovoy*]. Collection of materials. Dubna, Izdatel'svto Universiteta «Dubna», 98–101.
- Obukhova L.F., & Naumova V.A. (2017). Projective drawing in cultural and historical research. [*Vestnik gosudarstvennogo universiteta «Dubna», Seriya «Nauki o cheloveke o obshchestve»*], 2, 14–19.
- Obukhova L. (2015). Problems of mental health of abandoned children. *The 6th International Conference on Nutrition and Physical Activity*. Abstract boo, 28–29.
- Obukhova L. (2016). Vygotsky after Vygotsky. *International Journal of Psychology*, 51(4), 1808.
- Obukhova L.F. (2016). About three types of investigations in Galperin's theory step by step formation of mental actions. In eds. Yu.I. Alexandrova, & K.V. Anokhin. *Seventh International Conference on Cognitive Science: Svetlogorsk, June 20–24, 2016*. Moscow, Izdatel'svto Instituta Psikhologii RAN, 59–61.

Проблемы психического здоровья брошенных детей

Л.Ф. Обухова

Поступила 19 июня 2019/ Принята к публикации: 23 июня 2019

Problems of mental health of abandoned children

Lydmila F. Obukhova

Received June 19, 2019 / Accepted for publication: June 23, 2019

Тезисы выступления Л.Ф. Обухова на VI Международной конференции по проблемам физической активности (Тайпей, Тайвань, 22 октября 2015)

Abstract of L.F. Obukhova at the 6th International Conference on Nutrition and Physical Activity (Taipei, Taiwan 22.10.2015)

Lydmila Obukhova is Full professor since 2005. She works in Lomonosov Moscow State University from 1960 till present time, in Moscow State University of Psychology and Education from 1997 till present time. Teaching areas: Child development; Aging psychology, developmental psychology; Foundations of general developmental psychology (Vygotsky, Piaget, Galperin); Mental development of blind and deaf-blind children and adolescents. Supervisor of more than 30 dissertations. Member of the International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR), of World Organization for Early Children Education (OMEF). She participated in many Conferences and Seminars: 1st Swiss Russian Health Forum, Moscow, Russia, 2011; International congress of psychology dedicated to Vygotsky, Lisbon, Portugal, 2010; 20th EECERA annual conference "Knowledge and voice in early childhood: who knows, who speaks, who listens?", Birmingham, UK, 2010; ISCAR

Congress Rome, Italy, 2011; "Child in modern society", Moscow, Russia, 2007; "Different childhood", Moscow, Russia, 2009; "At the threshold of growing-up", Moscow, Russia,

2011; "In the beginning of the mental development, Moscow, Russia, 2013; IAGG Congress, Seoul, 2013, and others. Main publications: The Stages of the child thinking



development, 1972, 151 pp. (In Russian and in Japan) ; Theory of Piaget: pro and contra, 1981, 191 pp.; Child psychology: theories, facts and problems, 1995, 357 pp.; Forms and functions of imitation in childhood (with I.Schapovalenko), 1994, 109 pp.; The

development of divergent thinking (with S.Churbanova), 1995, 79 pp; Family and child: psychological aspect of child development (with O. Schagraeva), 1999, 167 pp.; J.Piaget: Theory, experiments, discussions (with G.Burmensky compiler, editor and author

of articles), 2001; Developmental psychology, 4ed, 2014 460 pp. The biography of Liudmila Obukhova is included in the Encyclopedia of Moscow University, Biographical Dictionary, Moscow, 2006. Decorated with medal of Ushinsky, gold sign Ψ , order of Lomonosov.

The psychological and pedagogical researches conducted by many scientists (A. Ayborn, A. Freud, V.S. Mukhina, N.N. Tolstikh, A.M. Pribojan, etc.) and our diagnostic survey of homeless children and adolescents from social orphanages (Moscow) revealed a number of paradoxes of attachment, which suggests that the child development outside of his family has its specific features. That is not to say that peculiarities of these children's personality are either worse or better than the one of an ordinary child - they are just different. There is something that psychologists call «upside-down situation»:

- *Changing roles: 10-11 year old children become guardians of their parents. They feel sorry for them, take care of them, and sometimes even teach them.*
- *Mothers were not involved in raising their children spending time in drinking and wandering about, but their children still love them, sometimes even more than children from wealthy families.*
- *Children and adolescents from social shelter make up stories and facts that do not correspond with their biographies.*
- *Children have a low self-esteem as a result of numerous negative evaluations of adults.*
- *Pronounced «discomfort of success» for children raised in an orphanage is frustrating when they are praised. Praise and approval can cause embarrassment, confusion and even tears. A child wants to keep stable attitude towards him, even negative.*
- *Most of behavioral disorders and even suicide attempts have a demonstrative nature aimed to attract attention.*
- *Entering the shelter, adolescents are unable to communicate. Their contacts are superficial, nervous, hurried. In dealing with adults, hospice caregivers, they often lack love and attention.*

Children and adolescents, who have grown hopeless, are not satisfied with their lives, suffer and do not believe in the possibility of change. Charity events often negatively affect the personality formation of children at the orphanage.

Научный путь Л.Ф.Обуховой 1960-х – 2010-х годов

А.Н. Ждан

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Поступила 25 марта 2019/ Принята к публикации: 3 апреля 2019

The scientific career of L.F. Obukhova from the 1960s to the 2010s

Antonina N. Zhdan

Moscow Lomonosov State University, Moscow, Russia

Received March 25, 2019 / Accepted for publication: April 3, 2019

Актуальность (контекст) статьи. Актуальность статьи определяется вкладом Людмилы Филипповны Обуховой (22.07.1938–20.07.2016) в исследование проблемы возрастного развития психики ребенка.

Цель работы: воссоздать по личным воспоминаниям портрет Л.Ф.Обуховой, обозначить некоторые черты ее личности, представить важнейшие направления ее исследовательской и педагогической деятельности в области возрастной и общей психологии, показать ее благодарное отношение к людям: родителям, своим учителям, коллегам.

Описание хода исследования. В статье показывается, что Л.Ф.Обухова после окончания отделения психологии философского факультета МГУ работала в области детской психологии. Она осуществила всесторонний теоретический и экспериментальный анализ женеvской школы генетической психологии, созданной выдающимся швейцарским психологом Ж. Пиаже и его последователями. Являясь ученицей П.Я. Гальперина, она работала в русле идей своего учителя, входила в состав его научной школы, читала курсы лекций о созданной им теории и собственными исследованиями внесла значительный вклад в развитие теории Гальперина. Л.Ф.Обухова показала, что среди всех психологических теорий развития психики ребенка концепции Пиаже и Гальперина выделяются в качестве главных подходов к проблеме онтогенетического развития. Каждый из них является плодотворным, но в качестве наиболее перспективного она оценивает культурно-историческую школу Выготского.

Выводы. Плодотворная деятельность в области возрастной психологии, практическая ценность работ, в частности, и в качестве учебных пособий для студентов психологических факультетов вузов позволяют причислить Л.Ф. Обухову к классикам отечественной психологии.

Ключевые слова: генетическая психология, возрастная психология, культурно-историческая психология, парадигма, Ж. Пиаже, П.Я. Гальперин, Л.С. Выготский, Л.Ф. Обухова.

Background. Lyudmila Filippovna Obukhova (July 22, 1938 – July 20, 2016) made a great contribution to the study of the developmental psychology.

The Objective is to recreate the portrait of L.F. Obukhova retrieved from her personal memories, to identify some features of her personality, to present the most important areas of her research and teaching job in the field of developmental and general psychology, to show her grateful attitude towards parents, teachers, colleagues.

Design. The paper shows that L.F. Obukhova, after graduating from the Department of Psychology at the Faculty of Philosophy, Moscow Lomonosov State University, worked in the field of child psychology. She carried out a comprehensive theoretical and experimental analysis of the Geneva School of Genetic Psychology, established by the eminent Swiss psychologist J.Piaget and his followers. Being a student of P.Ya. Galperin, she worked in the wake of her teacher's ideas, was a part of his scientific school, conducted lectures on Galperin's theory and carried out her own research that made a significant contribution to the development of Galperin's theory. L.F. Obukhova showed that in the stream of all psychological theories of child development, the concepts of Piaget and Galperin are the main approaches to the issue of ontogenetic development. Both of them are fruitful, but Vygotsky cultural-historical school is the most distinguished.

Results. Fruitful activities in the field of developmental psychology, the practical value of textbooks for psychology students allow us to classify L.F. Obukhov as classical Russian psychologist.

Keywords: genetic psychology, developmental psychology, cultural-historical psychology, paradigm, J. Piaget, P.Ya. Galperin, L.S. Vygotsky.

Л.Ф. Обухова (22 июля 1938–20 июля 2016) – известный специалист в области возрастной психологии. Она является автором первого у нас в стране учебника по возрастной психологии «Детская возрастная психология», обязательного учебного пособия для вузов (Обухова, 2004, 2006). Признание как ведущий специалист в этой области она получила еще при жизни. Не это ли главная награда для ученого?

Л.Ф. Обухову считали лучшим знатком исследований знаменитого швейцарского психолога Ж. Пиаже. А.Р. Лурия, шутя, но и серьезно, говорил, что она знает не только все, что написал Пиаже, но и то, что он еще напишет! Анализу концеп-

с послесловием А.Н. Леонтьева и О.К. Тихомирова (Пиаже, Инельдер, 1963). Исследования П.Я. Гальперина позволили обнаружить существенные ограничения в трактовке развития детского мышления в трудах Ж. Пиаже. Собственная теоретическая позиция Л.Ф. Обуховой в области возрастной психологии основывалась на теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина в ее преемственной связи с теориями Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева. Людмила Федоровна проанализировала основные психологические концепции развития ребенка, в этом контексте сопоставила основные идеи Ж. Пиаже и П.Я. Гальперина и выявила то общее, что их объединя-

Собственная теоретическая позиция Л.Ф. Обуховой в области возрастной психологии основывалась на теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина в ее преемственной связи с теориями Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева. Людмила Федоровна проанализировала основные психологические концепции развития ребенка, в этом контексте сопоставила основные идеи Ж. Пиаже и П.Я. Гальперина и выявила то общее, что их объединяет

ции интеллектуального развития ребенка: восприятия и, особенно, мышления Ж. Пиаже посвящены такие книги Людмилы Федоровны, как «Этапы развития детского мышления (формирование элементов научного мышления у ребенка)» (Обухова, 1972) и «Концепция Жана Пиаже: за и против» (Обухова, 1981). В этих монографиях дан аналитический обзор исследований ученого и результаты их экспериментальной проверки, которой были посвящены собственные эмпирические исследования Л.Ф. Обуховой аналогичных проблем. У нас были переведены две работы Ж. Пиаже: «Речь и мышление ребенка» под редакцией и со вступительной статьей Л.С. Выготского (Пиаже, 1932) и «Генезис элементарных логических структур. Классификации и сериации»

ет. Она также заострила внимание и на различиях в подходах к этому процессу, показала плодотворность научных дискуссий по этому вопросу. В своих фундаментальных трудах по возрастной психологии Л.Ф. Обухова представила свод известных теорий психического развития ребенка. Во всем их многообразии она выделила два магистральных пути развития детской психологии, разрабатываемых в рамках двух парадигм: естественно-научной и культурно-исторической (Обухова, 1996а, 1996б).

Тщательностью и глубиной отличается также проделанный Л.Ф. Обуховой анализ творчества Л.С. Выготского. Людмила Федоровна является автором замечательного глубокого предисловия к главной книге Выготского «Мышление и речь»

(Обухова, 2016). Там она пишет: «Мышление и речь» – великая книга. Впервые опубликованная в год смерти Л.С. Выготского, она пережила его время. Несмотря на обвинения в отходе от основных законов материалистической диалектики и многолетние посмертные идеологические препоны, связанные с осуждением педологии в 1936 году, она сохранила свое научное значение для современного и последующих поколений ученых из разных областей науки. Время унесло все ненужное и оставило то ценное, что до сих пор составляет основу для анализа возрастного и функционального развития психики и, в частности, для выявления генетической связи мышления и речи» (Обухова, 2016). Как справедливо говорится в аннотации к этой книге, Л.Ф. Обухова является одним из ведущих исследователей научного наследия Л.С. Выготского.

В коллективной монографии «Выдающиеся психологи Москвы» Л.Ф. Обухова написала проникновенную главу о П.Я. Гальперине, которую назвала «Учитель из плеяды мудрецов» (Обухова, 2010, С. 309–319). Аргументированно и убедительно она показала, что теория П.Я. Гальперина возвестила о становлении новой отрасли психологии.

Надо отметить, что Людмила Федоровна вообще хорошо писала. Язык ее работ простой, ясный и, вместе с тем, яркий. Заголовки ее работ всегда точно выражают самую суть содержания. Я не знаю, легко ли она писала, но все ее работы позволяют считать, что она обладала талантом писать.

П.Я. Гальперин был учителем Л.Ф. Обуховой. Она входила в школу Гальперина, была одной из первых учениц и сотрудников в его школе. Первым был В.В. Давыдов, он занимался исследованиями понятия числа в русле учения Петра Яковлевича о типах ориентировки. Л.И. Айдарова, подруга Людмилы Федоровны первой в школе П.Я. Гальперина стала заниматься формированием грамматических понятий. Затем я также стала работать над применением психологической теории Петра Яковлевича о трех типах учения к построению морфологии русского языка как учебного предмета по III типу ориентировки. П.Я. Гальперин был едва ли не самым большим авторитетом в глазах Л.Ф. Обуховой как человек и ученый. «Общение



Антонина Николаевна Ждан –
член-корреспондент РАО,
доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры общей психологии
факультета психологии Московского государственного
университета имени М.В. Ломоносова
E-mail:zhdan@list.ru
<https://istina.msu.ru/profile/zhdan/>

с Петром Яковлевичем, – писала она, – всегда было праздником. Высокий уровень духовности, широкое образование, заинтересованность и пристрастность при обсуждении проблем – все это оставило неизгладимый след в моей душе» (Обухова, 1997, С. 317). И П.Я. Гальперин любил Людмилу Федоровну, она была его любимой ученицей. Она очень трогательно относилась к нему во время его последней болезни, которая свела Петра Яковлевича в могилу: что-то готовила ему, каждый день приезжала к нему в больницу.

Я знала Людмилу Федоровну с 1960 г. Когда я вышла на работу после декретного отпуска, Петр Яковлевич предложил мне поехать к Л.Ф. Обуховой, посмотреть ее экспериментальную работу, чтобы пообщаться к состоянию школы Гальперина на тот момент и быстрее включиться в работу. Так мы познакомились. Я приезжала к ней домой. Она жила тогда в подмосковном городе Жуковском – ее муж считал, что дети должны расти на природе и с этой целью вывез ее из Москвы. Я видела, как там она нянчилась с сыном Яшей, которому был год с небольшим, и одновременно продолжала работать.

Исключительно почтительным было отношение Л.Ф. Обуховой ко всем учителям. В знак уважения и любви она посвятила профессору антропологии Я.Я. Рогинскому, который читал студентам факультета психологии курс, одну из первых своих книг – монографию «Этапы развития детского мышления (формирование элементов научного мышления у ребенка)» (Обухова, 1972). В этом же году она защитила на ту же тему кандидатскую диссертацию. Она не торопилась защищать докторскую диссертацию. Ее подталкивала В.С. Мухина. На ее кафе-

дре в Московском педагогическом государственном университете Людмила Федоровна в 1996 г. защитила докторскую диссертацию по совокупности работ в форме научного доклада на тему «Пути научного изучения психики ребенка в XX веке».

В МГППУ, которое стало основным местом ее работы с конца 1990-х годов в должности зав. кафедрой возрастной психологии, она создала именные аудитории – имени В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина и др. На стенах этих аудиторий она разместила стенды, отражающие содержание их научной деятельности. На каждом из стендов были размещены портреты

Исключительно почтительным было отношение Л.Ф. Обуховой ко всем учителям. В знак уважения и любви она посвятила профессору антропологии Я.Я. Рогинскому, который читал студентам факультета психологии курс, одну из первых своих книг – монографию «Этапы развития детского мышления (формирование элементов научного мышления у ребенка)»

ученых, а также обложки их трудов. Она считала важным, чтобы студенты знали в лицо создателей психологической науки.

Л.Ф. Обухова много преподавала в разных вузах не только Москвы, но и в других городах нашей страны: в Сургуте, Архангельске, Самаре, Нижнем Новгороде, Санкт-Петербурге и др. С конца 1990-х гг. она была профессором в университете в подмосковной Дубне. Везде у нее было много учеников. Я помню, как в Гомеле на одной из конференций, посвященной творчеству Л.С. Выготского, к ней приходили аспиранты на консультацию. Она создала большую школу.

Л.идия Федоровна прожила очень трудную жизнь. В одном из интервью

она рассказала о своей жизни в семье родителей в военные годы. Родители были простыми рабочими, жили очень бедно, в войну просто голодали. Но никогда Лидия Федоровна не считала себя несчастной. Она говорила, у меня были мама и папа, они меня любили, это было самое главное (Егорова, 2016). Свою жизнь она рассматривала с положительным знаком.

Л.Ф. Обухова – человек большой души. Ей была свойственна душевная отзывчивость, доброта – об этом красноречиво говорила никогда не сходявшая с ее лица улыбка, обращенная к каждому говорящему с ней человеку. Как она работала со слепоглыми! Она овладела языком жестов и разговаривала с ними

на этом языке. Ездил к ним в общежитие, оно находилось около станции метро «Парк культуры», подолгу общалась с ними не только как преподаватель, скорее как старший друг, как мать.

Отдыхала ли она когда-нибудь? Она говорила: я отдыхаю, когда я еду в автобусе в Дубну – смотрю в окно на пробегающие картины природы, люблю красивые леса, лужайками. Лидия Федоровна любила путешествовать. Она была во многих странах, с интересом знакомилась с бытом и культурой разных народов. Последним маршрутом в ее жизни, незадолго до кончины была Камчатка, ее труднодоступные леса и места, где живут коренные народы этого края.

Литература:

- Егорова М.А. Интервью Л.Ф. Обуховой. Воспоминания о военном и послевоенном детстве // Культурно-историческая психология. – 2016. – Т. 12. – № 3. – С. 350–353.
- Обухова Л.Ф. Барбель Инельдер. Психолог номер один в школе Пиаже // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии : сб. статей / сост. И общ. ред. Л.Ф. Обуховой, Г.В. Бурменской; предисл. Л.Ф. Обуховой. – Москва : Гардарика, 2001. – С. 352–367.
- Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – Москва, 2004.
- Обухова Л.Ф. Возрастная психология : учебник для вузов. – Москва : Высшее образование; МГППУ, 2006.
- Обухова Л.Ф. Выготский и психология развития в его и наши дни // Культурно-историческая психология. – 2012. – № 1. – С. 51–58.
- Обухова Л.Ф. Выготский под знаком времени : предисловие // Выготский Лев Семенович. Мышление и речь: психологическое исследование / предисл. Л.Ф. Обуховой. – Москва : Национальное образование, 2016. – С. 6–19.
- Обухова Л.Ф. П.Я. Гальперин – равный среди равных // Культурно-историческая психология. – 2012. – № 4. – С. 2–6.

- Обухова Л.Ф. П.Я. Гальперин и Ж. Пиаже: два подхода к проблеме психического развития ребенка // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии : сб. статей / сост. и общ. ред. Л.Ф. Обуховой, Г.В. Бурменской; предисл. Л.Ф. Обуховой. – Москва : Гардарики, 2001. – С. 352–367.
- Обухова Л.Ф. Ученый, изменивший лицо современной психологии // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии : сб. статей / сост. и общ. ред. Л.Ф. Обуховой, Г.В. Бурменской; предисл. Л.Ф. Обуховой. – Москва : Гардарики, 2001. – С. 32–36.
- Обухова Л.Ф. Два подхода к проблеме психического развития ребенка // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии : сб. статей / сост. и общ. ред. Л.Ф. Обуховой, Г.В. Бурменской; предисл. Л.Ф. Обуховой. – Москва : Гардарики, 2001. – С. 352–367.
- Обухова Л.Ф. Две парадигмы в исследовании детского развития // Вопросы психологии. – 1996а. – № 5. – С. 30–38.
- Обухова Л.Ф. Детская возрастная психология : учебно-методическое пособие. – Москва : МГППУ, 2004.
- Обухова Л.Ф. Еще раз об эгоцентризме // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии : сб. статей / сост. и общ. ред. Л.Ф. Обуховой, Г.В. Бурменской; предисл. Л.Ф. Обуховой. – Москва : Гардарики, 2001. – С. 94–105.
- Обухова Л.Ф. Женевская школа генетической психологии // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / ред.-сост. Л.А. Карпенко, под общ. ред. А.В. Петровского. Том «Психология развития» / под ред. А.Л. Венгера. – Москва : ПЭР СЭ, 2005. – С. 27–28.
- Обухова Л.Ф. Источники вариативности когнитивных функций в поздней зрелости // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 4. – С. 100–106.
- Обухова Л.Ф. К 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского и Ж. Пиаже // Культурно-историческая психология. – 2016. – Т. 12. – № 3. – С. 226–231.
- Обухова Л.Ф. Концепция М.И. Лисиной и современная психология: переключки идей // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 2. – С. 119–124.
- Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. – Москва : изд-во Моск. ун-та, 1981.
- Обухова Л.Ф. Пути научного изучения психики ребенка в XX веке. – дисс. ... докт. психол. наук. – Москва, 1996б.
- Обухова Л.Ф. Развитие творческого мышления дошкольника. – Москва, 1995.
- Обухова Л.Ф. Теория П.Я. Гальперина – становление новой отрасли психологии // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 4. – С. 4–10.
- Обухова Л.Ф. Учитель из плеяды мудрецов // Выдающиеся психологи Москвы / под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Ярошевского. – Москва : Психологический институт РАО, Международный образовательный и психологический колледж, 1997. – С. 309–319.
- Обухова Л.Ф. Экспериментальный анализ некоторых феноменов Пиаже // Вопросы психологии. – 1966. – № 4. – С. 136–142.
- Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления (формирование элементов научного мышления у ребенка). – Москва : изд-во Моск. ун-та, 1972.
- Обухова Л.Ф., Мещеряков Б.Г. Отчет о научной командировке в Бразилию // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 4. – С. 121–124.
- Обухова Л.Ф., Поршнев А.В., Поршнева Е.Р., Гапонова С.А. Конструирование компьютерной обучающей программы на основе теории П.Я. Гальперина // Вопросы психологии. – 2002. – № 5. – С. 103–114.
- Обухова Л.Ф., Чурбанова С.М. Развитие дивергентного мышления. – Москва : изд-во Моск. ун-та, 1995.
- Обухова Л.Ф., Шаповаленко И.В. Формы и функции подражания в детском возрасте. – Москва : МГУ, 1994.
- Piaget J. (1964). Development and learning. In *Ripple R., & Rockcastle V. (eds.). Piaget rediscovered*. N.Y.
30. Piaget J. (1974). Introduction. In *Inhelder, B., Sinclair, H., & Bovet, M. Learning and the development of cognition*. Cambridge.

References:

- Egorova M.A. (2016). Interview L.F. Obukhova's memories of military and post-war childhood [*Kulturno-istoricheskaya psikhologiya*], 12(3), 350–353.
- Obukhova L.F. Barbel Inelder. Psychologist number one at Piaget school. Obukhova L.F. P.Ya. Galperin and J. Piaget: Two Approaches to the Problem of the Child's Mental Development. In Eds. L.F. Obukhova & G.V. Burmenskaya [*Zhan Piazhe: Teoriya, Eksperimenty, Diskussii*], 352–367.
- Obukhova L.F. (2004). Developmental psychology. Moscow.
- Obukhova L.F. (2006). Developmental psychology. Textbook for universities. Moscow, Vysshee obrazovanie, MGPPU.
- Obukhova L.F. (2012). Vygotsky and the psychology of development in his and our days. [*Kulturno-istoricheskaya psikhologiya*], 1, 51–58.
- Obukhova L.F. (2016). Vygotsky under the sign of time. [*Vygotsky Lev Semenovich. Myshlenie i rech': psikhologicheskoe issledovanie*]. Moscow, Izdatel'stvo "Natsional'noe obrazovanie", 6–19.
- Obukhova L.F. (2012). P.Ya. Galperin – equal among equals. [*Kulturno-istoricheskaya psikhologiya*], 4, 2–6.
- Obukhova L.F. (2001). P.Ya. Galperin and J. Piaget: two approaches to the problem of the child's mental development In Eds. L.F. Obukhova & G.V. Burmenskaya [*Zhan Piazhe: Teoriya, Eksperimenty, Diskussii*]. Moscow, Gardariki, 352–367.
- Obukhov L.F. A scientist who changed the face of modern psychology In Eds. L.F. Obukhova & G.V. Burmenskaya [*Zhan Piazhe: Teoriya, Eksperimenty, Diskussii*]. Moscow, Gardariki, 32–36.
- Obukhova L.F. Two approaches to the problem of the mental development of a child. In Eds. L.F. Obukhova & G.V. Burmenskaya [*Zhan Piazhe: Teoriya, Eksperimenty, Diskussii*], 352–367.
- Obukhova L.F. (1996). Two paradigms in the study of child development. [*Voprosy psikhologii*], 5, 30–38.
- Obukhova L.F. (2004). Child developmental psychology: textbook, reader. Moscow, MGPPU.
- Obukhova L.F. Once again about egocentrism In Eds. L.F. Obukhova & G.V. Burmenskaya [*Zhan Piazhe: Teoriya, Eksperimenty, Diskussii*], 94–105.
- Obukhova L.F. (2005). Geneva School of Genetic Psychology. Ed. A.L. Wenger [*Psikhologiya razvitiya. Slovar'*] Ed. A.V. Petrovsky. [*Psikhologicheskii leksikon. Entsiklopedicheskii slovar' v shesti tomakh*]. Moscow, PER SE, 27–28.

- Obukhova L.F. (2008). Sources of cognitive functions variability in late adulthood. *Cultural-historical psychology*, 4, 100–106.
- Obukhova L.F. (2016). To the 120th anniversary of the birth of L.S. Vygotsky and J. Piaget. [*Kulturno-istoricheskaya psikhologiya*], 12(3), 226–231.
- Obukhova L.F. (2009). Concept of M.I. Lisina and modern psychology: a roll of ideas [*Kulturno-istoricheskaya psikhologiya*], 2, 119–124.
- Obukhova L.F. (1981). The concept of Jean Piaget: the pros and cons. Moscow, izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta.
- Obukhova L.F. (1996a). Ways of scientific study of the child psyche in the 20th century. Doctor of psychology, thesis. Moscow.
- Obukhova L.F. (1995). The development of creative thinking preschooler. Moscow.
- Obukhova L.F. (2010). Theory of P.Ya. Galperin – the emergence of a new branch of psychology [*Kulturno-istoricheskaya psikhologiya*], 4, 4–10.
- Obukhova L.F. (1997). Teacher from the Pleiad of Wise Men. In Eds. V.V. Rubtsova & M.G. Yaroshevsky [*Vydayushchiesya psikhologi Moskvy*]. Moscow, Psikhologicheskiy institut RAO, Mezhdunarodnyy obrazovatel'nyy i psikhologicheskiy kolledzh, 309–319.
- Obukhova L.F. (1966). Experimental analysis of Piaget phenomena. [*Voprosy psikhologii*], 4, 136–142.
- Obukhova L.F. (1972). Stages of child thinking development (elements of scientific thinking in a child). Izdatel'stvo moskovskogo universiteta.
- Obukhova L.F., & Meshcheryakov B.G. (2007). Report on the scientific mission to Brazil. [*Kulturno-istoricheskaya psikhologiya*], 4, 121–124.
- Obukhova L.F., Porshnev A.V., Porshneva E.R., & Gaponova S.A. (2002). Designing a computer tutorial based on Galperin' theory. [*Voprosy psikhologii*], 5, 103–114.
- Obukhova L.F., & Churbanova S.M. (1995). Development of divergent thinking. Moscow, Izdatel'stvo moskovskogo universiteta.
- Obukhova L.F., & Shapovalenko I.V. (1994). Forms and functions of imitation in childhood. MGU.
- Piaget J. (1964). Development and learning. In Ripple R., & Rockcastle V. (eds.). Piaget rediscovered. N.Y.
- Piaget J. (1974). Introduction. In Inhelder, B., Sinclair, H., & Bovet, M. Learning and the development of cognition. Cambridge.

Л.Ф. Обухова: уроки научные и человеческие. Еще раз к вопросу о стратегиях исследования умственного развития ребенка

Г.В. Бурменская

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Поступила 26 марта 2019/ Принята к публикации: 4 апреля 2019

Lydmila Obukhova: scientific and human lessons. On the strategies of studying child cognitive development

Galina V. Burmenskaya

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Received March 26, 2019 / Accepted for publication: April 4, 2019

Актуальность. В связи с 80-летним юбилеем крупного российского психолога, профессора факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова Л.Ф. Обуховой, представляется актуальным обратиться к анализу одной из наиболее ярких страниц ее научного наследия, связанной с экспериментальным изучением условий и механизмов развития детского мышления.

Цель исследования: рассмотреть в полувекковой ретроспективе разработанную Л.Ф. Обуховой на основе теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина экспериментальную модель перехода ребенка с одной стадии умственного развития на следующую, сопоставив ее с альтернативными подходами, предложенными последователями Ж. Пиаже в женева психологической школе (Б. Инельдер, М. Бове, Х. Синклер) и в рамках американской когнитивной психологии (Р. Зиглер).

Описание хода исследования (этапы и методы) В ходе исследования проводился сравнительный анализ теоретических оснований и результатов трех подходов к изучению процессов интеллектуального развития ребенка, а также адекватности и полноты понятийного описания психологического содержания соответствующих экспериментальных процедур (формирующего эксперимента, когнитивного научения и микрогенетического наблюдения).

Результаты. Показано, что методика Л.Ф. Обуховой стала первой значительной попыткой воспроизвести в условиях формирующего эксперимента процесс и механизмы перехода ребенка с дооперациональной стадии развития на конкретно-операциональную. Показано расхождение действительного психологического содержания метода «когнитивного научения» с интерпретацией интеллектуального развития как спонтанного процесса. Прослежена эволюция микрогенетического подхода вплоть до современной позиции отождествления процессов развития и обучения.

Выводы. В отличие от «когнитивного научения» и микрогенетического метода, формирующая модель исследования позволяет в концентрированной форме воссоздавать процесс и систему существенных условий познавательного развития, рассеянных в стихийном опыте ребенка и растянутых во времени.

Ключевые слова: механизмы умственного развития, механизмы развития детского мышления, планомерно-поэтапное формирование умственных действий и понятий, феномены Ж. Пиаже, понятия сохранения количества, метод когнитивного научения, метод микрогенетического анализа, Л.Ф. Обухова.

Background. In connection with the 80th anniversary of a famous Russian psychologist, Professor of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Lydmila F. Obukhova it is relevant to analyse one of the most striking pages in her scientific heritage associated with her experimental study of the conditions and mechanisms of child thinking development.

The Objective is to consider the experimental model of the child's transition from one stage of cognitive development to another elaborated by L. F. Obukhova on the basis of Pyotr Ya. Galperin's theory, and to compare it with two alternative models created by the followers of J. Piaget in the Geneva psychological school (B. Inhelder, M. Bove, H. Sinclair) and in the framework of American cognitive psychology (R. Siegler).

Design. Comparative analysis of the theoretical foundations and effectiveness of the three approaches to child cognitive development modeling, as well as the adequacy and completeness of the conceptual description of the according three experimental procedures: formative experiment, cognitive learning and microgenetic observation.

Results. The method of L. F. Obukhova was the first significant attempt to reproduce the process and mechanisms of child's transition from the preoperational stage of development to the operational stage in the conditions of the forming experiment. Using the method of «cognitive learning» allowed identifying the discrepancy between its actual psychological content and the interpretation of intellectual development as a spontaneous process. The evolution of microgenetic approach up to the modern position is traced through the identity of development and learning.

Conclusion. In contrast to the «cognitive learning» and microgenetic analysis method, the forming model of the study allows recreating essential conditions of child cognitive development that are usually scattered in the spontaneous experience of the child and stretched in time.

Keywords: mechanisms of cognitive development, theory and method of P.Ya. Galperin, J. Piaget's developmental phenomena, conservation concept, cognitive learning method, microgenetic analysis.

Большую часть своей жизни Людмила Филипповна была тесно связана с факультетом психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. Здесь она училась и начала работать, здесь получила известность и признание как крупный ученый и преподаватель, любимый не только коллегами, но и несколькими поколениями студентов и аспирантов. Авторитет и влияние Людмилы Филипповны были огромны. Мне посчастливилось сделать свои первые шаги в психологии под непосредственным руководством Л.Ф. Обуховой. Сначала это была дипломная работа и кандидатское исследование, а затем многолетнее сотрудничество на кафедре возрастной психологии, возглавляемой профессором П.Я. Гальперин

активность (а не на критику и самоутверждение), способность творчески, с новых позиций подойти к крупной проблеме проявились в первой же экспериментальной работе Л.Ф. Обуховой, посвященной формированию научных понятий у детей. Эта работа получила широкоую известность как исследование «феноменов сохранения» Ж. Пиаже (Обухова, 1966а, 1966б, 1972). Результаты этого исследования были представлены в докладе П.Я. Гальперина на XVIII Международном конгрессе по психологии в Москве (в 1966 г.) и послужили основанием для нового этапа дискуссии между отечественными психологами и Ж. Пиаже – исторической дискуссии, начатой еще Л.С. Выготским в 1930-х годах на стра

Сегодня очевидно, что данное исследование – не просто эпизод недавней истории отечественной психологии, а значительная веха в изучении умственного развития ребенка. По сути, оно стало первой успешной попыткой воспроизвести в условиях формирующего эксперимента процесс и механизмы перехода ребенка с одной стадии умственного развития на следующую – более высокую. В результате применения особым образом построенной методики дети 5–6-летнего возраста по ряду ключевых показателей переходили с дооперациональной стадии интеллектуального развития на конкретно-операциональную – они начинали рассуждать как 7–8-летние и уверенно преодолевали феномены Ж. Пиаже. Как это достигалось?

Установка на глубокое понимание и объективность (а не на критику и самоутверждение), способность творчески, с новых позиций подойти к крупной проблеме проявились в первой же экспериментальной работе Л.Ф. Обуховой, посвященной формированию научных понятий у детей

Формирующая модель исследования интеллектуального развития

ным. Через год исполнится ровно 50 лет с момента встречи с Людмилой Филипповной. Дистанция почти в полвека открывает глубокую и органичную связь ее научного творчества и редких человеческих качеств. 80-летний юбилей Людмилы Филипповны – хороший повод, чтобы с позиций сегодняшнего дня рассмотреть одну из наиболее ярких страниц ее научного наследия, связанную с экспериментальным изучением условий и механизмов развития детского мышления, а также попытаться показать, чему учит ее жизнь и научная судьба.

И в профессиональной деятельности, и в человеческих отношениях Людмиле Филипповне была свойственна редкая черта – умение во всем видеть лучшее и ценное – будь то научные теории, новые исследования или конкретные люди. Установка на глубокое понимание и объ

ективах книги «Мышление и речь» (Выготский, 1982; Гальперин, Эльконин, 1967).

В названном исследовании Л.Ф. Обухова реализовала принципы теории и метода поэтапного формирования для «расшифровки» ряда открытых Ж. Пиаже интригующих особенностей мышления детей дошкольного возраста (Обухова, 1966а, 1966б; 1972). Парадоксальные и, на первый взгляд, алогичные ошибки дошкольников, отказывавшихся признавать сохранение количества вещества при изменении внешней формы предмета (например, сохранение количества жидкости при ее переливании в более широкий или узкий сосуд), получили в исследовании Л.Ф. Обуховой новое, иное, чем у Ж. Пиаже, объяснение, основанное на особенностях ориентировочной деятельности и владении адекватными средствами анализа.

Методика формирования понятия инвариантности количества строилась как поэтапная организация усвоения детьми нового для них действия – измерения разных физических величин, а также связанных с ним средств: мер длины, площади, веса и объема (первая серия занятий). Затем следовал самостоятельный анализ детьми разнообразных заданий с преобразованием предметов на основе измерения (вторая серия). Соответственно, вначале детей учили действиям измерения, они должны были не просто «на глаз» оценивать величины, а на разнообразных предметах освоить операциональную сторону измерения их длины, ширины и др. параметров. При этом мера как новое средство анализа физических свойств предметов (точнее, меры разных качеств) не только служила объективным средством определения количественной характеристики измеряемого свойства, но и помогала дошкольникам выделить в целостном предмете его отдельные, разные параметры. Результаты измерения дети, еще не владевшие полноценным счетом, сравнивали с помощью наглядного приема пространственного взаимно-однозначного соотнесения, чтобы узнать, «где меток больше». (Обухова, 1966, 1972).



Галина Васильевна Бурменская – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова
E-mail: burmenska@list.ru
<https://istina.msu.ru/profile/gburmenska/>

Для цитирования: Бурменская Г.В. Л.Ф. Обухова: уроки научные и человеческие. Еще раз к вопросу о стратегиях исследования умственного развития ребенка // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 2(34). – С. 18–26. doi: 10.11621/npj.2019.0205

For citation: Burmenskaya G.V. (2019). Lydmila Obukhova: scientific and human lessons. On the strategies of studying child cognitive development. National Psychological Journal, [Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal], (12)2, 18–26. doi: 10.11621/npj.2019.0205

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online
© Lomonosov Moscow State University, 2019
© Russian Psychological Society, 2019

Анализ предметов в ходе их изменения способствовал возникновению у детей новой ориентировки. Свойства, которые до этого виделись ребенком глобально, теперь представляли как составляющая сложно-расчлененного целого, а за внешней видимостью открывалось строение вещей и количественная характеристика их параметров. Методика предполагала организацию измерения-исследования детьми предметов в материальном плане, а также развернутое отображение выполняемых действий в громкой речи (как обязательное условие полноценного и осознанного усвоения действия, согласно теории П.Я. Гальперина). С этой целью детей с помощью вопросов систематически побуждали рассказывать о своих действиях.

После того, как дети уверенно осваивали технику измерения величин, наступала следующая серия формирующего эксперимента. Детям снова, как и до формирования, предъявлялись классические задания на сохранение количества, а также задания, в которых преобразование предметов затрагивало их величину, например, удлинялись дорожки или из одного из сосудов отливали жидкость. Однако теперь, научившись измерять, дети отказывались от ответов и непосредственных оценок в духе ярких «феноменов Ж. Пиаже». Зная, как обманчива бывает внешняя видимость, они начинали придирчиво измерять величины до и после преобразования, объясняя, например, что «я так не знаю, сначала надо померить!». Иное отношение к проблемной ситуации свидетельствовало, что полученный детьми опыт измерения величин кардинально менял их общую интеллектуальную позицию – с наивно-непосредственной на произвольно-опосредствованную. А в ходе дальнейшего анализа серии проблемных ситуаций дети сами приходили к логическому выводу о сохранении количества в том случае, если преобразование затрагивает только форму предмета. Они самостоятельно открывали принцип инвариантности в результате новой, более глубокой ориентировки в вещах, основанной на опыте их реального преобразования и анализа посредством измерения.

Можно ли было назвать данный формирующий эксперимент моделированием действительного качественного сдвига

в процессе развития мышления у детей, в отличие от простого прибавления новых знаний, пусть и весьма существенных? Признаком развития служило, прежде всего, изменение интеллектуальной позиции и возникновение нового способа рассуждения у детей. Однако для более полной проверки влияния формирующего эксперимента он был последствием воспроизведен в специальном исследовании и дополнен широким набором контрольных проб (Бурменская, 1976). Полученные результаты подтвердили широкий горизонтальный перенос детьми новой познавательной позиции, основанной на опыте измерения – дети демонстрировали суждения, характерные для конкретно-операциональной стадии развития во многих

Можно ли было назвать данный формирующий эксперимент моделированием действительного качественного сдвига в процессе развития мышления у детей, в отличие от простого прибавления новых знаний, пусть и весьма существенных?

заданиях из области памяти, умственных образов и восприятия, причем, устойчивость позитивных сдвигов подтвердил контрольный срез через полгода (Бурменская, 1976). Характерный для стихийных условий декаляж принципа сохранения в отношении разных параметров предметов (длина, площадь, вес, объем) практически отсутствовал (колебания отмечались только по поводу сохранения объема). Например, дети обнаруживали понимание сохранения вещества даже в таком сложном и абсолютно новом для них задании из опытов Ж. Пиаже, как растворение сахара в воде, и обосновывали логическую необходимость его сохранения вопреки очевидному «исчезновению» сахара у них на глазах.

Другим дополнением исходного варианта формирующей методики Л.Ф. Обухова

С помощью новых средств анализа дети преодолевали центрацию на внешней стороне вещей и начинали ориентироваться на объективные результаты измерения. Освоив новые средства, они далее сами открывали логику преобразования вещей и принцип сохранения количества

вой стало обучение детей в малых группах (по пять-шесть детей дошкольного возраста) (там же). Ситуация совместной деятельности детей-сверстников существенно усиливала развивающий потенциал методики, благодаря трем обстоятельствам:

- 1) неизбежная противоречивость оценок «на глаз» разными детьми рождала острое желание узнать, «а как на самом деле – столько же или нет?» и кто из детей прав при расхождении оценок?;
- 2) совместная деятельность стимулировала потребность в общем для всех детей объективном средстве разрешения противоречий, т.е. в измерении;
- 3) групповая форма давала возможность детям контролировать друг у друга правильность измерения, а также сравнивать и, главное, обсуждать между собой полученные результаты.

Таким образом, взаимодействие детей в группе по поводу результатов измерения при решении задач Ж. Пиаже естественно и настоятельно побуждало детей к обсу-

ждению, т.е. речевому отображению формируемых действий и учету мнения других детей в группе, что, в конечном счете, способствовало их децентрации и общей интеллектуальной активности.

Организованные подобным образом занятия дошкольников проходили для них очень живо, активно, с высокой включенностью и интересом, а результаты измерения преобразуемых предметов вызывали удивление и чувство открытия нового, что ощутимо стимулировало их общую интеллектуальную активность. Число занятий достигало 25–30 (в разных подгруппах) в течение 2,5–3 месяцев при длительности отдельного занятия около 20–30 мин (забегая вперед отметим, что общее время занятий оказалось очень близко к длительности «когнитивного научения» в работе женеvских авторов).

Были показаны, таким образом, качественные изменения в мышлении детей вместе с их условиями и механизмами. С помощью новых средств анализа дети преодолевали центрацию на внешней стороне вещей и начинали ориентиро-

Смысл критики Ж. Пиаже заключался в том, что предложенная им теория интеллектуального развития в онтогенезе с описанием «макростадий» длительностью по 4–5 лет воспринималась как принципиально неполная, поскольку не показывала, как происходит развитие в реальном времени, «здесь и теперь»

ваться на объективные результаты измерения. Освоив новые средства, они далее сами открывали логику преобразования вещей и принцип сохранения количества. Все это указывает на процессы подлинного развития и качественного преобразования мышления у детей, а не просто на эффекты успешной тренировки в определенном типе задач, а, значит, позволяет говорить о разработанной Л.Ф. Обухова методике как формирующей модели исследования процессов интеллектуального развития.

В справедливости такой оценки убеждает и анализ итогов других подходов. Достаточно задать ряд вопросов. Созданы ли к настоящему времени более удачные модели? Что принципиального нового удалось узнать о механизмах перехода между стадиями за последние полвека? Предложены ли альтернативные решения?

Вопрос об исследовании качественных преобразований в мышлении имеет не частный, а принципиальный характер – Л.Ф. Обухова формулировала его как проблему соотношения двух типов развития: возрастного (онтогенетического) и функционального (развития отдельных умственных действий, процессов и понятий). Рассмотрим далее два других подхода к исследованию этой проблемы, один из которых предложен представителем когнитивного направления Р. Зиглером, другой – принадлежит школе Ж. Пиаже.

Женевская модель «когнитивного научения и развития»

В середине 1970-х годов была опубликована книга ближайших сотрудников Ж. Пиаже с красноречивым названием «Научение и познавательное развитие» (Inhelder, Sinclair, Bovet, 1974). В этой работе – еще при жизни Ж. Пиаже и с его одобрения (предисловие к книге написано им самим) – были опубликованы эксперименты, посвященные ни мало, ни много «когнитивному научению», т.е.

в другой терминологии – был представлен вариант развивающего обучения (Piaget, 1974). Метод «когнитивного научения» был разработан Б. Инельдер, Х. Синклер и М. Бове с целью «лучше понять механизмы перехода и выработки базовых понятий научного познания у детей» (там же, С. 242). По сути, это была та же самая задача, поставленная перед детьми в том же возрасте и на том же материале феноменов сохранения количества, что и в экспериментах Л.Ф. Обухова, но почти на десятилетие позднее.

Конечно, Ж. Пиаже до конца сохранил убежденность в том, что «обучение подчинено развитию, а не наоборот» (Пиаже, 2001; Piaget, 1974). Однако под влиянием широкой критики этой позиции со стороны психологов из разных стран школа Ж. Пиаже не могла и дальше оставаться в стороне от вопроса, как происходит операциональный прогресс. Смысл критики Ж. Пиаже заключался в том, что предложенная им теория интеллектуального развития в онтогенезе с описанием «макростадий» длительностью по 4–5 лет воспринималась как принципиально неполная, поскольку не показывала, как происходит развитие в реальном времени, «здесь и теперь». Одной структурной характеристики меняющейся логики ребенка здесь было недостаточно. Нужно было уловить именно процесс, условия и механизмы образования новых операциональных структур. С этой целью и был создан метод «когнитивного научения».

Для женеццев это был знаменательный и даже революционный шаг, ведь чтобы понять, как происходит развитие, они обратились к тому, как ребенок учится. По сути, предметом поиска стало не что иное, как модель развивающего обучения (!), хотя Ж. Пиаже всегда был равнодушен к критике за недооценку роли обучения в развитии и полагал бессмысленным искусственно ускорять развитие, субъектом которого всегда является сам ребенок. Такая позиция во многом объяснялась тем, что Ж. Пиаже имел в виду традиционную форму обучения (игнорируя возможность

принципиально иных типов обучения) и справедливо отрицал возможность формирования на ее основе у детей новых операциональных структур интеллекта. Однако задача рассмотрения в максимальном приближении процесса операционального сдвига в мышлении детей закономерно привела Женевскую психологическую школу к попыткам создания своей модели развивающего эксперимента. Конечно, такая модель была далека от «активного педагогического воздействия» на детей – их не пытались напрямую учить правильным суждениям или образцам действия, не предлагали объяснения наблюдаемых закономерностей. Отвергая развивающий эффект при передаче знания в «готовом виде», женецкие авторы стремились, прежде всего, создать условия для того, чтобы дошкольники самостоятельно приходили к такому знанию, в данном случае – открывали принцип сохранения разных физических величин.

Как это выглядело? На каждом из серии занятия у детей путем проблемной подачи материала создавался когнитивный конфликт, который побуждал их к активным попыткам соотнести между собой доступные им схемы действия (учет числа элементов или их длины, оценка расстояния и др.). Сопоставление разных способов рассуждения в проблемных ситуациях вело к уточнению имевшихся у детей структур мышления, к их дифференциации и координации. В конечном счете в результате решения целой серии заданий значительная часть детей действительно открывали принцип сохранения, а их мышление обнаруживало наличие логических структур более высокого уровня (Бурменская, 1981).

Однако внимательный анализ женецкой модели когнитивного научения привел нас к неожиданным выводам. Мы не ограничились изучением текстов представителей этой психологической школы и подробных протоколов обучающих сессий, а провели собственное исследование, в котором предельно точно воспроизвели процесс «когнитивного научения» (Бурменская, Курбатова, 1983). Получив полное повторение его хода и результатов, мы, в то же время, обнаружили существенную неполноту описания реального психологического содержания женецкой модели и убедились в не-

обходимости иной интерпретации действующих в ней механизмов.

Во-первых, дети не были полностью самостоятельны. Взрослый осуществлял общее руководство их действиями. Кроме того, появление у детей когнитивного конфликта целиком зависело от того, насколько умело взрослый подбирал и предъявлял задания, насколько вовремя и точно задавал соответствующие вопросы. Во-вторых, усилия взрослого были, по сути, направлены на то, чтобы добиться переориентировки детей в проблемной ситуации. Путем искусного подбора материала взрослый привлекал их внимание к тем существенным признакам, которые они ранее не выделяли. По словам авторов, «задачи составлялись так, чтобы они могли облегчить детям восприятие тех существенных черт предметной ситуации, которые они не замечали, и, в то же время, отвлечь их внимание от тех черт, которые ими учитывались, но приводили к неверному результату» (Inhelder et al., 1974. P. 40). О чем, как не об управлении ориентировкой ребенка в задании (конечно, частичной), здесь идет речь, если пользоваться понятиями теории поэтапного формирования? И, в-третьих, наведение ребенка на нужный параметр осуществлялось не только косвенно, но и прямо, вполне традиционным образом – с помощью вопросов, задаваемых ему по ходу решения. Такие вопросы задавались не эпизодически, а постоянно так, что ребенок должен был систематически объяснять свои действия.

На языке теории П.Я. Гальперина это можно назвать аналогом процесса отработки действия в плане громкой социализированной речи (Гальперин, 1966, 1969). Отображение действия в речи служит, как известно, необходимым этапом перехода действия из внешнего, материального плана в план внутренний, план сознания. Однако и в этом аспекте процедуры когнитивного научения авторы не видели существенного условия для когнитивного прогресса у детей. Поразительно, что не только роль речевых действий, но практически все формы и способы организации материальных действий и ориентировки ребенка взрослым, которые *de facto* постоянно присутствовали в «когнитивном научении» и обусловили его успех, просто выпали из его описания и интерпретации,

Теория Ж. Пиаже оказалась нечувствительна к очевидным проявлениям живой ориентировочной деятельности дошкольников, игравшей определяющую роль в их интеллектуальном прогрессе (как и к некоторым другим существенным условиям становления новых умственных структур), которые отчетливо выделены и осмыслены в теории П.Я. Гальперина

были проигнорированы. В итоге процесс когнитивного перехода был представлен женевскими авторами по-старому – как «автономный процесс конструкции новых операциональных структур». При этом близкое по смыслу, но крайне робкое признание значимости «объекта» для построения новых познавательных структур (а не только действий субъекта), которое в ряде случаев проскальзывает в комментариях Б. Инельдер (Inhelder et al., 1974; Inhelder, 1976) по поводу значения проведенных экспериментов, не получило никакого продолжения и, по сути, не отражено в конечной модели.

В модели когнитивного научения нет ни одного нового механизма, ни одного условия, которое не присутствовало бы в экспериментальной процедуре Л.Ф. Обухова, разработанной ею ранее, чем методика женевских авторов (Обухова, 1966, 1972). Активно использовался ею и прием создания когнитивных конфликтов, когда ребенок сталкивался с противоречием оценок одного предмета на основе разных средств. В целом, сравнение двух подходов показывает, что их роднит опора на предметные действия и отказ от сообщения принципа сохранения в готовом виде. В то же время, теория Ж. Пиаже оказалась нечувствительна к очевидным проявлениям живой ориентировочной деятельности дошкольников, игравшей определяющую роль в их интеллектуальном прогрессе (как и к некоторым другим существенным условиям становления новых умственных структур), которые отчетливо выделены и осмыслены в теории П.Я. Гальперина.

Метод микрогенетического анализа в исследовании процессов интеллектуального развития

Другим ярким примером поисков в области изучения механизмов умственного развития ребенка могут служить работы видного современного американского

психолога Роберта Зиглера (Siegler, 2006, 2016; Siegler, Jenkins, 1989), ставшего лидером этой линии исследований в когнитивной психологии развития. Более 40 лет Р. Зиглер посвятил изучению процессов и механизмов качественных преобразований в мышлении детей, происходящих в ходе их общего когнитивного развития в дошкольном и младшем школьном возрасте. Его первые работы в этой области появились на волне активной критики в адрес теории Ж. Пиаже. Считая недостаточным у Ж. Пиаже объяснение того, как происходят изменения, качественные сдвиги в ходе развития, Р. Зиглер (Siegler, Jenkins, 1989) обратился к методу микрогенетического анализа, истоки которого находятся в Лейпцигской школе гештальт-теории, которая акцентировала внимание на стадийности образования любых явлений человеческого сознания и, соответственно, на необходимости изучать не результаты мыслительных процессов, а ведущий к ним процесс.

Идея применить метод микрогенетического анализа к сфере развития мыслительных процессов ребенка долгое время воспринималась с огромным энтузиазмом – метод обещал долгожданный прорыв в изучении сложной проблемы перехода текущих микроизменений в мышлении в макроструктурные, т.е. онтогенетические перестройки умственного развития. В многочисленных экспериментах с помощью микрогенетического метода Р. Зиглер детально прослеживал процессы поиска детьми решения новых для них проблемных ситуаций, например, заданий на уравнивание рычажных весов, классических матричных заданий и др. Со временем, дополнив метод микрогенетического анализа тщательной видеофиксацией, а затем и приемами компьютерного моделирования, Р. Зиглер пытался обнаружить, как в ходе самостоятельного нащупывания путем проб и ошибок у детей возникают и меняются разные стратегии поиска, как появляются решения, требующие интеллектуальных структур более высокого

уровня. Еще одним дополнением наблюдения служил прием ретроспективного самоотчета, когда детей в возрасте пяти лет и старше просили рассказать, как они решали задачу. В силу достаточной сложности заданий для детей подобное «нащупывание», как правило, было длительным и требовало многих сеансов, что должно было способствовать «разворачиванию» мыслительных процессов и делать их более доступными для наблюдения.

Р. Зиглер сформулировал три ключевых условия, которым должен отвечать метод микрогенетического анализа в исследовании процессов интеллектуального развития:

- 1) наблюдения должны охватывать весь период изменений, начиная с момента их начала и до тех пор, пока исследуемая компетенция не достигнет достаточно прочного, зрелого состояния;
- 2) «плотность», т.е. частота, наблюдений должна быть весьма высокой и соответствовать скорости изменения исследуемой компетенции;
- 3) необходим детальный анализ всего объема наблюдений с учетом количественных и качественных изменений стратегий решения, а также их индивидуальной вариативности у разных детей.

Предполагается, что микрогенетическая последовательность фиксируемых в эксперименте изменений в мышлении детей повторяет их онтогенетическую последовательность при естественном течении развития.

но того, какими конкретными стратегиями (правилами) руководствуются дети разного возраста при решении тех или иных задач (Siegler, 2006). Как образно выразил общий итог своих многолетних исследований Р. Зиглер, «мы научились очень точно различать контуры деревьев, ветвей и даже отдельных листочков, но за всем этим перестали видеть лес» (Siegler, 2016a, P. 132). Впрочем, теоретически неудача феноменологического подхода к задаче выявления механизмов мыслительного процесса у детей была предсказуема.

В последнее десятилетие отсутствие сколько-нибудь впечатляющих и убедительных результатов привело Р. Зиглера к переосмыслению исходной парадигмы и смещению вектора дальнейших исследований. Так, не вызывавшее ранее сомнений различие понятий развития и обучения (learning) теперь рассматривается как искусственное и ложное, а вместо процесса перехода с одной стадии развития ребенка на следующую, более высокую главным предметом исследования объявляется обучение, в частности, его процессуальная сторона и вариативность в разных возрастных периодах (Siegler, 2006). Но метод исследования остается прежним – это прослеживание и микрогенетический анализ стихийного процесса обучения с акцентом на его особенности в зависимости от общей продолжительности, т.е. обучение, требующее длительного времени, либо краткосрочное. Еще одна характерная перемена связана с отказом

исследования на актуальные практические задачи школьного обучения, оставив в стороне классическую проблему обучения и когнитивного развития.

Три пути движения в проблеме

Сделав полувековой виток, проблема соотношения онтогенетического и функционального в умственном развитии по большому счету оказывается в исходном пункте. И неоднозначная по своему психологическому содержанию женевакская модель когнитивного научения, и разочаровывающие результаты микрогенетического метода исследования развития вновь возвращают нас к острым дискуссиям о стратегиях исследования психологических явлений и процессов. В 1960-х годах прошлого века П.Я. Гальперин высказал весьма радикальный для того времени тезис о принципиально тупиковом характере попыток с помощью констатирующих методов «поймать» и рассмотреть процессы развития в ходе их естественного стихийного течения. Наблюдение за уже сформированными психическими процессами и явлениями не раскрывает их условия и механизмы. Описанный выше опыт микрогенетических исследований – еще одно масштабное подтверждение правоты П.Я. Гальперина, который выразительно называл такой путь «стратегией подсматривания» и видел его альтернативу в управляемом формировании изучаемых явлений и процессов (Гальперин, 1966, 1998).

Сопоставление трех представленных здесь подходов, как ни парадоксально, еще раз показывает, что планомерно-поэтапное формирование в специально созданных условиях, т.е. заведомо искусственное и в определенных звеньях управляемое построение умственных действий намного полнее открывает процессы качественного перехода в развитии мышления ребенка. Иначе говоря, формирующая модель дает ключ к пониманию стихийного развития, но не наоборот. Сила формирующей модели в том, что она позволяет в концентрированной форме воссоздавать систему существенных условий познавательного развития, которые в обычной жизни размыты, рассеяны в стихийном опыте ребенка и по-

По общему признанию и по признанию самого Р. Зиглера, умение максимально детально описывать стратегии стихийных интеллектуальных поисков детей не приблизило ученых к пониманию развития, но привело к появлению великого множества фрагментарных данных относительно того, какими конкретными стратегиями (правилами) руководствуются дети разного возраста при решении тех или иных задач

Что же дала эта по-своему изощренная форма наблюдения и описания? Расчет на то, что через прослеживание микроизменений можно приблизиться к пониманию развития мышления у детей не оправдался. По общему признанию и по признанию самого Р. Зиглера, умение максимально детально описывать стратегии стихийных интеллектуальных поисков детей не приблизило ученых к пониманию развития, но привело к появлению великого множества фрагментарных данных относительно

от лабораторного типа задач (по причине их оторванности от реальной жизненной практики детей) и переход к изучению более насущных вопросов: освоения детьми счета, основных арифметических операций и, особенно, наиболее сложных для усвоения детьми математических действий и понятий из школьной программы (деление, простые и десятичные дроби, проценты и др.) (Siegler, 2016b). Таким образом, фактически Р. Зиглер полностью переориентировал микрогенетические

тому растянуты во времени на многие месяцы и годы.

В модели когнитивного научения нет ни одного нового условия или механизма, которое не было бы ранее в той или иной форме реализовано в экспериментах Л.Ф. Обухова (Обухова, 1966, 1972). Активно присутствовал там и прием создания когнитивных конфликтов, которые пробуждали у детей внутреннюю познавательную мотивацию к интеллектуальному поиску. Сравнение двух подходов показывает, что их существенно роднит опора на предметные действия и признание активности субъекта как обязательного условия развития, отсюда – стремление создать условия для самостоятельного открытия принципа сохранения, вместо предъявления его «в готовом виде». Сближает эти два подхода и тот факт, что, тонко чувствуя ход мышления детей и суть их затруднений, Б. Инельдер и ее коллеги не могли не направлять их внимание на недостающие ориентиры, они также активизировали речевое отображение детьми своих действий, чем весьма способствовали осознанию проблемы и переходу к суждениям более высокого уровня. Но, в то же время, на концептуальном уровне теория Ж. Пиаже оказалась нечувствительна к очевидным проявлениям живой ориентировочной деятельности дошкольников, игравшей определяющую роль в их интеллектуальном прогрессе (как и к некоторым другим существенным условиям становления новых умственных структур). Между тем, система таких условий четко выделена, представлена и осмыслена в теории П.Я. Гальперина, а его концепция трех типов ориентировки и соответствующих им трех типов учения четко дифференцирует систему условий обучения, обеспечивающего развитие, от обучения, которое не способно на него влиять (Гальперин, 1998).

Валидность формирующей модели, предложенной Л.Ф. Обухова, как модели реального развития мышления, а не просто прибавления новых знаний была подтверждена практической проверкой в отсроченных контрольных пробах, показавших прочный, обобщенный характер достигнутых изменений в суждениях детей и исчезновение декаляжа. Отметим также, что ясно наблюдались такие,

обычно сопутствующие развитию признаки, как активная включенность детей в исследовательскую деятельность (на основе средств измерения), подлинный интерес к получаемым результатам, а также радостное ощущение от нового, более глубокого понимания вещей. Такая картина резко контрастирует с самоощущением детей при микрогенетическом подходе и когнитивном научении, когда ситуация диктует им необходимость «догадаться» о решении, превосходящем их наличный уровень мышления, в ходе многократного повторения безуспешных (зато самостоятельных!) попыток в отсутствие адекватных для этого средств.

В свое время исследование Л.Ф. Обухова положило начало целому ряду аналогичных по направленности работ в отечественной психологии. Формирующая стратегия нашла успешное применение в изучении становления логических операций (Лидерс, 1979; Филиппова, 1986;

идеи были предметом острейших дискуссий и вызывали в научном сообществе как интерес и признание, так и полнейшее отторжение. Она не только сделала свой выбор, но и внесла весомый вклад в развитие данного направления.

Не удивительно, что Людмилу Филипповну по-настоящему огорчали недооценка и предвзятое отношение к психологической системе П.Я. Гальперина. К сожалению, примеры грубого искажения теории П.Я. Гальперина и сегодня можно встретить, причем, не в полемических статьях, а на страницах учебников для студентов психологических вузов. Нетрудно предвидеть, что, не передавая новым поколениям позитивные смыслы наследия учителей, отечественная психология рискует утратить их и стать не только кладбищем гипотез (по известному выражению А. Пуанкаре), но и могиликом по-настоящему плодотворных теорий и направлений.

Валидность формирующей модели, предложенной Л.Ф. Обухова, как модели реального развития мышления, а не просто прибавления новых знаний была подтверждена практической проверкой в отсроченных контрольных пробах, показавших прочный, обобщенный характер достигнутых изменений в суждениях детей и исчезновение декаляжа

Бильчугов, 1979), в преодолении «познавательного эгоцентризма» (Эльконин, 1978), в освоении комбинаторного мышления (Бурменская, Евдокимова, 2007) и других работах. Представленный выше сравнительный анализ эффективности подходов к изучению интеллектуального развития позволяет думать, что как образец реализации формирующей стратегии исследование Л.Ф. Обухова принадлежит скорее не прошлому, а будущему.

Заключение

Л.Ф. Обухова оставила не только обширное творческое наследие, но и глубокий след в сердцах многочисленных коллег, последователей и учеников (Шаповаленко, Бурменская, 2016). Ее научная работа, преподавание и жизнь в целом – пример верности учителям и долгу развивать их идеи, передавать традиции и смыслы новым поколениям психологов. Людмила Филипповна стала убежденным последователем теории П.Я. Гальперина в те годы, когда его

Трудно охватить все, чем замечательна жизнь и научное творчество Л.Ф. Обухова, но в заключение нельзя не сказать о тех человеческих качествах, которые в ней ярко воплотились. Это, конечно, активная доброта, интерес к людям, отзывчивость, щедрость, внимательное и заботливое отношение и к старшим, и к младшим, уважение к коллегам. Для Людмилы Филипповны было абсолютно органично помогать, содействовать, побуждать, вдохновлять и соединять разных людей, находить точки соприкосновения разных теорий и парадигм. Например, результаты своего исследования сохранения количества Л.Ф. Обухова никогда не представляла как опровержение феноменов Ж. Пиаже, напротив, она всегда подчеркивала их закономерный характер и правоту Ж. Пиаже, но только для стихийно протекающего развития, значение которого, впрочем, не следует абсолютизировать как единственно возможное (Гальперин, Эльконин, 1967). Тем более, это не было «разоблачением заблуждений» западного ученого. Упомя-

нута об этом уместно в связи с тем, что в середине 1960-х годов, несмотря на широкое международное признание работ Ж. Пиаже, в нашей стране его имя чаще упоминалось в критическом ключе. Критический разбор Л.С. Выготским первой крупной работы Ж. Пиаже (Пиаже, 1932), известный по книге «Мышление и речь» (Выготский, 1934/1982), оказался столь впечатляющим, что на многие десятилетия определил предвзятое отношение к швейцарскому ученому со стороны многих отечественных психологов. Находясь под влиянием Л.С. Выготского, в Ж. Пиаже долгое время видели лишь отрицателя ведущей роли обучения и апологета спонтанного развития (в духе созревания). Таково было распространное у нас отношение к Ж. Пиаже, когда, преодолевая его, именно Л.Ф. Обухова стала вводить в научный оборот результаты экспериментальных и теоретических исследований женевской школы.

Излишне говорить, что, если сегодня Ж. Пиаже у нас не только признан как

один из столпов психологии, но, главное, известен своим реальным вкладом в понимание онтогенеза познания и стадий интеллектуального развития ребенка, то в этом огромная заслуга именно Людмилы Филипповны. Я имею в виду и ее книги, посвященные стадияльной теории развития интеллекта Ж. Пиаже (Обухова, 1981; Жан Пиаже ..., 2001), и статьи, содержащие глубокий сопоставительный анализ трех важнейших теорий в современной психологии развития: Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина и Ж. Пиаже (Обухова, 1996а, 1996б, 2016). При всем, казалось бы, взаимоисключающем характере этих подходов Людмила Филипповна умела в каждом увидеть зерно истины и подлинный, непреходящий вклад в будущую психологию развития, которая, можно думать, когда-то сможет в диалектическом смысле «снять» их противоречия и интегрировать в единую и целостную метатеорию онтогенеза.

Людмила Филипповна обладала удивительной ясностью мысли, способ-

ностью идти глубже анализа терминов и сопоставления формулировок, желанием разобраться в существе проблемы, позиции или парадигмы. Эту особую интеллектуальную и личностную установку точнее всего выражают известные поэтические строки:

*«Во всем мне хочется дойти
До самой сути.
В работе, в поисках пути,
В сердечной смуте.
До сущности протекших дней,
До их причины,
До оснований, до корней,
До сердцевины».*

(Б.Л. Пастернак)

И, наконец, поражала ее сила духа, умение быть выше обстоятельств и жизненных испытаний. Можно сказать, что Людмила Филипповна являла собой живой образец человека с вершинной психологией, у которого духовное начало не оставляет места приземленному и утилитарному.

Спасибо ей за все!

Литература:

- Бильчугов С.Ю. Формирование элементов формальной логики у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 56–65.
- Бурменская Г.В. Понятие инвариантности и проблема психического развития ребенка // Вопросы психологии – 1976. – № 4. – С. 103–113.
- Бурменская Г.В. Обучение как метод исследования умственного развития ребенка в работах Женевской психологической школы // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 106–111.
- Бурменская Г.В., Курбатова М.Б. Экспериментально-психологический анализ «когнитивного научения» Ж. Пиаже // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 113–118.
- Бурменская Г.В., Евдокимова Л.В. Формирование комбинаторного мышления у младших школьников и подростков // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 30–43.
- Выготский Л.С. Проблема речи и мышления ребенка в учении Ж. Пиаже // Л.С. Выготский Собр. соч. в 6 тт. Т. 2. Мышление и речь. – Москва, 1982. – С. 23–79.
- Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка // Вопросы психологии. – 1969. – № 1. – С. 15–25.
- Гальперин П.Я. Метод «срезов» и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления // Вопросы психологии. – 1966. – № 4. – С. 128–35.
- Гальперин П.Я. Обучение и умственное развитие в детском возрасте // П.Я. Гальперин. Психология как объективная наука. – Москва : Воронеж. – 1998. – С. 357–388.
- Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б. Ж. Пиаже. К анализу теории о развитии детского мышления // Дж. Флейвелл. Генетическая психология Жана Пиаже : послесловие к кн. – Москва : Просвещение. – 1967. – С. 596–621.
- Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии. – Москва : Гардарики, 2001.
- Лидерс А.Г. О конкретно-операциональном мышлении в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. – 1979. – № 6. – С. 118–120.
- Обухова Л.Ф. Экспериментальное формирование представления об инвариантности у детей 5–6 лет // 18-й Международный психологический конгресс, симпозиум 24. – Москва, 1966а. – С. 97–103.
- Обухова Л.Ф. Экспериментальный анализ некоторых «феноменов Пиаже» // Вопросы психологии. – 1966б. – № 4. – С. 136–142.
- Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления (формирование элементов научного мышления у ребенка) – Москва : Изд-во Московского гос. ун-та, 1972.
- Обухова Л.Ф. Концепция Ж. Пиаже: за и против. – Москва : Изд-во Московского гос. ун-та, 1981. – 191 с.
- Обухова Л.Ф. Две парадигмы в исследовании детского развития // Вопросы психологии. – 1996а. – № 5. – С. 30–36.
- Обухова Л.Ф. Неоконченные споры: П.Я. Гальперин и Ж. Пиаже // Психологическая наука и образование. – 1996б. – № 1. – С. 31–41.
- Обухова Л.Ф. К 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского и Ж. Пиаже // Культурно-историческая психология. – 2016. – Т. 12. – № 3. – С. 226–231. doi:10.17759/chp.2016120312
- Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – Москва ; Ленинград, 1932.
- Пиаже Ж. Теория Пиаже // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии. – Москва : Гардарики, 2001. – С. 106–156.

- Филиппова Е.В. Формирование логических операций у шестилетних детей // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 43–50.
- Эльконин Д.Б. Игра и преодоление «познавательного эгоцентризма» // Эльконин Д.Б. Психология игры. – Москва : Педагогика, 1978. – С. 278–282.
- Inhelder B. (1976). Information processing tendencies in recent experiments in cognitive learning — empirical studies. *Inhelder B., & Chipman H. (eds.). Piaget and his school.* N.Y. doi: 10.1007/978-3-642-46323-5
- Inhelder B., Sinclair H., & Bovet M. (1974). Learning and the development of cognition. Cambridge. (2001). Jean Piaget: Theory, Experiments, Discussions. Moscow, Gardariki.
- Piaget J. (1974). Introduction. *Inhelder, B., Sinclair, H., & Bovet, M. Learning and the development of cognition.* Cambridge.
- Siegler, R.S. (2006). Microgenetic analyses of learning. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) & D. Kuhn & R. S. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Volume 2: Cognition, perception, and language.* 6th ed. 464-510. Hoboken, NJ: Wiley,
- Siegler, R.S. (2016a). Continuity and change in the field of cognitive development and in the perspectives of one cognitive developmentalist. *Child Development Perspectives*, 10(2), 128–133. doi: 10.1111/cdep.12173
- Siegler, R.S. (2016b). How does change occur? In R. Sternberg, S. Fiske, & D. Foss, (Eds.), *Scientists making a difference: One hundred eminent behavioral and brain scientists talk about their most important contributions.* 223-227. New York: Cambridge University Press.
- Siegler, R.S. & Jenkins, E. (1989). How children discover new strategies. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

References:

- Bilchugov S.Yu. (1979). Shaping elements of formal logic in preschool children. *[Voprosy psikhologii]*, 4, 56–65.
- Burmenskaya G.V. (1976). The concept of invariance and the problem of the child's mental development. *[Voprosy psikhologii]*, 4, 103–113.
- Burmenskaya G.V. (1981). Education as a method of researching the mental development of the child in the works of the Geneva Psychological School. *[Voprosy psikhologii]*, 2, 106–111.
- Burmenskaya G.V. & Kurbatova M.B. (1983). Experimental psychological analysis of “cognitive learning” by J. Piaget. *[Voprosy psikhologii]*, 2, 113–118.
- Burmenskaya G.V. & Evdokimova L.V. (2007). Developing combinatorial thinking in younger students and adolescents. *[Voprosy psikhologii]*, 2, 30–43.
- Elkonin D.B. (1978). The game and the overcoming of «cognitive egocentrism». *[Elkonin D.B. Psikhologiya igry]*. Moscow: Pedagogika, 278–282.
- Filippova E.V. (1986). Development of logical operations in six-year-olds. *[Voprosy psikhologii]*, 2, 43–50.
- Galperin P.Ya. (1969). On the studies of the intellectual development of the child. *[Voprosy psikhologii]*, 1, 15–25.
- Galperin P.Ya. (1966). The method of «slices» and the method of phased formation in the study of child thinking. *[Voprosy psikhologii]*, 4, 128–35.
- Galperin P.Ya. (1998). Learning and mental development in childhood. *[P.Ya. Galperin. Psikhologiya kak ob'ektivnaya nauka]*. Moscow, Voronezh, 357–388.
- Galperin P.Ya., & Elkonin D. B. (1967). J. Piaget. On the analysis of the theory of the development of children's thinking. *[J. Flavell. Geneticheskaya Psikhologiya Zhana Piazhe: posleslovie k knige]*. Moscow, Prosveschenie, 596–621.
- Inhelder B. (1976). Information processing tendencies in recent experiments in cognitive learning — empirical studies. *Inhelder B., & Chipman H. (eds.). Piaget and his school.* N.Y. doi: 10.1007/978-3-642-46323-5
- Inhelder B., Sinclair H., & Bovet M. (1974). Learning and the development of cognition. Cambridge. (2001). Jean Piaget: Theory, Experiments, Discussions. Moscow, Gardariki.
- Leaders A.G. (1979). On the operational thinking in preschool age. *[Voprosy psikhologii]*, 6, 118–120.
- Obukhova L.F. (1966a). Experimental development of the invariance assumptions in 5–6 year olds. *[18-y Mezhdunarodnyy psikhologicheskii kongress, Simpozium 24]*, Moscow, 97–103.
- Obukhova L.F. (1966b). Experimental analysis of some «Piaget phenomena» *[Voprosy psikhologii]*, 4, 136–142.
- Obukhova L.F. (1972). Stages of child thinking development (developing components of scientific thinking in a child). Moscow, Izdatel'stvo moskovskogo gos. universiteta.
- Obukhova L.F. (1981). Piaget's concept: the pros and cons. Moscow, Izdatel'stvo moskovskogo gos. Universiteta. 191.
- Obukhov L.F. (1996a). Two paradigms in the study of child development. *[Voprosy psikhologii]*, 5, 30–36.
- Obukhova L.F. (1996b). Unfinished disputes: P.Ya. Galperin and J. Piaget. *[Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie]*, 1, 31–41.
- Obukhova L.F. (2016). On the 120th anniversary of L.S. Vygotsky and J. Piaget's birth. *[Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya]*, 12(3), 226–231. doi: 10.17759/chp.2016120312
- Piaget J. The child's speech and thinking. – Moscow; Leningrad, 1932.
- Piaget J. (2001). Theory of Piaget. *[Zhan Piazhe: teoriya, eksperimenty, diskussii]*. Moscow, Gardariki, 106–156.
- Piaget J. (1964). Development and learning. *Ripple R., Rockcastle V. (eds.). Piaget rediscovered.* N.Y.
- Piaget J. (1974). Introduction. *Inhelder, B., Sinclair, H., & Bovet, M. Learning and the development of cognition.* Cambridge.
- Siegler, R.S. (2006). Microgenetic analyses of learning. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) & D. Kuhn & R. S. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Volume 2: Cognition, perception, and language.* 6th ed. 464-510. Hoboken, NJ: Wiley,
- Siegler, R.S. (2016a). Continuity and change in the field of cognitive development and in the perspectives of one cognitive developmentalist. *Child Development Perspectives*, 10(2), 128–133. doi: 10.1111/cdep.12173
- Siegler, R.S. (2016b). How does change occur? In R. Sternberg, S. Fiske, & D. Foss, (Eds.), *Scientists making a difference: One hundred eminent behavioral and brain scientists talk about their most important contributions.* 223-227. New York: Cambridge University Press.
- Siegler, R.S. & Jenkins, E. (1989). How children discover new strategies. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vygotsky L.S. (1982). The issue of speech and thinking in the child in J. Piaget's theory. *[L.S. Vygotsky. Collected papers]*. In 6 Vols. Vol. 2. Myshlenie i rech'. Moscow, 23–79.

Идеи Л.Ф. Обухова о развитии креативности детей

С.М. Чурбанова

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

Поступила 19 апреля 2019/ Принята к публикации: 24 апреля 2019

L.F. Obukhov's ideas to the development of children creativity

Svetlana M. Churbanova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Received April 19, 2019 / Accepted for publication: April 24, 2019

Актуальность (контекст) тематики статьи. Статья посвящена идеям Л.Ф. Обухова об изучении креативности в детском возрасте, о поиске объективных механизмов развития мышления ребенка при решении творческих задач. Написана в рамках подготовки к конференции «Научные чтения памяти профессора Московского университета Л.Ф. Обухова (1938–2016)» по случаю ее 80-летнего юбилея.

Цель проведенного аналитико-теоретического исследования — переосмысление основных идей Л.Ф. Обухова об изучении ключевых аспектов детской креативности и системном изучении развития мышления ребенка на основе формирования ориентировки в объекте при работе над задачами «открытого» типа со множеством решений.

Описание хода исследования. Последовательно рассмотрены психологические особенности проявления креативности у детей и ее связь с другими психическими процессами: восприятием, эмоциями, интеллектом, воображением. Освещены возрастные пики и спады в развитии креативности дошкольников. Представлен критический анализ проблемы измерения креативности, влияния обучения на развитие детей на основе популярных программ и тренингов креативного мышления. Показана перспективность научного подхода Л.Ф. Обухова к актуальным проблемам понимания умственного развития ребенка, подхода, находящегося на «пересечении идей» представителей культурно-исторической и естественно-научной парадигм.

Результаты исследования. Показаны эвристические возможности анализа общего и расхождений у представителей двух основных научных парадигм в современной психологии развития. Согласно Л.Ф. Обухова, в качестве психологических условий создания множества идей дошкольниками в Torrance Picture Construction Test выступают конвергентные стратегии решения, что противоречит гилфордскому пониманию явлений творчества. Показано, что культурно-историческая парадигма «высвечивает» искусственность деления на факторы единого процесса мышления.

Выводы. Проведенный анализ показал, что недооценивание роли взрослого и средств ориентировки в способах действий при обучении креативности ребенка ведет лишь к частичному решению проблемы, сформулированной Е.П. Торренсом: «Можно ли научить ребенка творчески мыслить?» Построение целостного представления о вероятном механизме творческих процессов приближает к более глубокому пониманию проблемы обучения и развития, отличается трудоемкостью и сложностью в обнаружении искомых форм психологических процессов.

Ключевые слова: естественно-научная парадигма, гилфордская концепция дивергентности, развитие креативности, инсайт, продуктивность решения дивергентных задач, культурно-историческая парадигма, гальперинский метод планомерного формирования умственных действий, детский возраст, дошкольники, Л.Ф. Обухова.

Background. The paper focuses upon L.F. Obukhova's ideas about creativity in children, the search for objective mechanisms for the development of child thinking in solving creative problems. The paper is prepared in connection with the conference "Scientific Readings in Memory of L.F. Obukhova (1938–2016), Professor of Moscow State Lomonosov University" on the occasion of her 80th birthday.

The Objective of the analytical and theoretical research is rethinking the basic ideas of L.F. Obukhova in the study of key aspects of child creativity and systematic study of thinking based on 'open-end' type problems that allow multiple solutions.

Design. The psychological characteristics of creativity in children and its relationship with other mental processes are consistently considered. The mental processes are perception, emotions, intelligence, imagination; age peaks and declines in the development of creativity of preschoolers. The paper presents a critical analysis of measuring creativity, the impact of learning on the development of children on the basis of popular programs and trainings of creative thinking. The paper highlights the prospects of Obukhova's scientific approach to the vital issues in understanding mental development of the child, the 'intersection of ideas' of representatives of cultural-historical and natural-scientific paradigms.

Results. The heuristic possibilities of the analysis of the general and divergences of representatives of two main scientific paradigms in modern psychology are shown. According to L.F. Obukhova, the Torrance's Picture Construction Test shows the convergent strategies of solution, which contradicts Guilford's understanding of the phenomena of creativity. The cultural-historical paradigm highlights the artificial approach to the process of thinking through the prism of multiple factors.

Findings. The analysis showed that underestimating the role of adults in the teaching creativity brings about a partial solution to the problem articulated by E.P. Torrance: «Can we Teach Children To Think Creatively?» Building a comprehensive view of the mechanisms that induce creative processes brings closer to a deeper understanding of the issues of development and learning.

Keywords: natural-scientific paradigm, Gilford's divergence concept, development of creativity, insight, productivity of divergent tasks solution, cultural-historical paradigm, Galperin's theory of mental structures, childhood, preschoolers.

Научные чтения памяти профессора Московского университета Л.Ф. Обухова (1938–2016) по случаю ее 80-летнего юбилея позволили заново в полной мере понять, как реализовывался в ее работах подход к изучению психического развития в онтогенезе, заложенный в системе отечественной психологии Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, П.Я. Гальпериним, А.В. Запорожцем, Д.Б. Элькинским, В.В. Давыдовым, И.А. Соколяским, А.И. Мещеряковым. С точки зрения Л.Ф. Обухова, современный уровень психологических знаний о развитии психики ребенка отражает единство экспериментально-генетического метода и теории об опосредствованном строении высших психических функций (Обухова, 2016). Первоначально под руковод-

острить внимание на различиях в подходах к этому процессу и осмыслить, каким образом эти расхождения могут приблизить нас к более глубокому пониманию психического развития ...» (Обухова, 2007, С. 392).

Теоретическое исследование креативности в детском возрасте

С середины 1980-х годов Л.Ф. Обухова в теоретическом плане изучались такие ключевые аспекты развития креативности в детском возрасте, как психологические особенности проявления креативности у детей и ее связь с другими психическими процессами. Креативность сопо-

С точки зрения Л.Ф. Обухова, современный уровень психологических знаний о развитии психики ребенка отражает единство экспериментально-генетического метода и теории об опосредствованном строении высших психических функций

ставлялась с восприятием, эмоциональной сферой, воображением, интеллектом. Анализировались особенности личности креативного ребенка, возрастные пики и спады развития креативности, психологические качества и жизненный путь креативной личности. Получили развитие темы измерения креативности и влияния обучения на развитие творческих способностей в детском возрасте (Обухова, 2007, 2012, 2016; Обухова, Чурбанова, 2014).

Зарубежные авторы отмечали, что широкое изучение факторов внешней и внутренней детерминации, влияющих на развитие креативности в детском возрасте, основывалось на разработке задач дивергентного типа, отличительной особенностью которых является их «открытый» характер (International Handbook of Creativity ..., 2006). В таких задачах не

составлялась с восприятием, эмоциональной сферой, воображением, интеллектом. Анализировались особенности личности креативного ребенка, возрастные пики и спады развития креативности, психологические качества и жизненный путь креативной личности. Получили развитие темы измерения креативности и влияния обучения на развитие творческих способностей в детском возрасте (Обухова, 2007, 2012, 2016; Обухова, Чурбанова, 2014).

составлялась с восприятием, эмоциональной сферой, воображением, интеллектом. Анализировались особенности личности креативного ребенка, возрастные пики и спады развития креативности, психологические качества и жизненный путь креативной личности. Получили развитие темы измерения креативности и влияния обучения на развитие творческих способностей в детском возрасте (Обухова, 2007, 2012, 2016; Обухова, Чурбанова, 2014).

фиксируются правильные и неправильные ответы, нет определенного числа ответов, поощряется поиск необычных и неожиданных решений, соответствующих некоторой идее (Guilford, 1950). Разработка дивергентных задач положила начало новому циклу исследований интеллекта, где, наряду с интеллектуальными способностями, была выделена креативность как способность к творческому решению проблем. По предположению Дж. Пилфорда, основу креативности составляет дивергентная продуктивность, которая может быть измерена с помощью таких критериев, как количество предложенных вариантов решения проблемы, разработанность идеи, оригинальность и гибкость мысли.

В соответствии со стоящими перед системой образования США задачами по созданию методических инструментов, стимулирующих творческие процессы, Е. Торренс (Torrance, 1962) разработал специальные тесты креативности для детей всех возрастов – Миннесотские Тесты Творческого Мышления (The Torrance Tests of Creative Thinking – ТТСТ). Они состоят из относительно несложных вербальных и невербальных интересных заданий, которые требуют поиска различных путей и вариантов их решения, поощряют воображение и творческую свободу ребенка. Считается, что высокие параметры в ТТСТ повышают вероятность прогноза проявления творческих достижений ребенка и зависят, согласно модели Е. Торренса, от уровня развития творческих способностей, умений и мотивации.

Изучая различные требования социальной среды, ближайшего окружения ребенка, традиции и установки в обучении, исследователи сделали вывод, что все эти условия могут либо стимулировать, либо подавлять творческие способности. Считается, что задачи «закрытого» типа (конвергентные) с единственно правильным ответом не формируют такие важные качества креативного мышления, как навык ухода от известных ответов, оригинальность, гибкость и самостоятельность мысли (Cropley, 1976, 2000). Эту функцию могут выполнить дивергентные задачи, предполагающие полную самостоятельность в выборе способа решения. В качестве доказательства этого положения



Светлана Михайловна Чурбанова – кандидат психологических наук, доцент; доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова
E-mail: svetlanatch@mail.ru
<https://istina.msu.ru/profile/ChurbanovaSM/>

приводятся данные, полученные при организации специального тренинга креативности при осуществлении различных видов интеллектуальной деятельности: постановки проблем, открытия новых идей, манипуляции и трансформации имеющейся информации (Lytton, 1971).

Е. Torrance, L. Rose и H. Lin сгруппировали программы по развитию креативного мышления для детей, в зависимости от способа обучения, следующим образом:

1. программы обучения, основанные на групповых процедурах творческого решения проблем и технике «мозгового шторма» (Osborn-Parnes model);
2. обучение творчеству на основе разных дисциплин: драматического чтения, творческого исследования, общей семантики;
3. комплексные программы продуктивного мышления для учащихся младших классов (Purdue Creative Program, Productive Thinking Program и др.), в которые включены биографические данные великих деятелей, упражнения для приобретения умения решать творческие задачи, при этом используются различные техники подачи стимульного материала (истории в картинках, прослушивание в наушниках и т.д.);
4. обучение детей творческим видам искусств как средство для практики в творческом мышлении;
5. создание специальных программ чтения, фильмов для обучения детей и практической тренировки креативного мышления;
6. административная организация: изменения в учебных планах, в расписании занятий, в методах преподавания для создания более благоприятных условий для развития творческого мышления;
7. изменение отношений между учителем и учениками, создание специального творческого «климата» в классе;
8. создание мотивации к творчеству, использование наград, соревнований;
9. организация условий для более валидного и надежного выполнения тестов на креативность: игровая ситуация, климат доверия и безопасности, улучшение визуальных материалов и др. (Torrance, 1972; Rose & H. Lin, 1984).

Эти программы обучения креативности на основе мета-анализа 142 работ

были оценены по степени эффективности и популярности. На первом месте оказались групповые процедуры «моз-

чения различных идей. Вопрос же о средствах ориентировки в способах действий не ставится.

Исследователи и практики проявляют большой интерес к проблеме обучения и развития креативности у детей на материале групповых техник, специальных тренировок, использования мотивационных эффектов при самостоятельном решении ребенком творческих задач, когда недооценивается роль взрослого и опосредственных способов освоения творческого учебного материала

гового шторма» (Osborn-Parnes model), затем следовали комплексные программы продуктивного мышления, обучение видам искусства, использование мотивационных факторов (Rose, Lin, 1984). В настоящий момент все чаще отдается предпочтение различным компьютерным программам развития дивергентных способностей (Tisone, Wismar, 1985).

Суть метода состоит в создании системы условий деятельности ребенка и принципов ее организации взрослым, обеспечивающих становление психического процесса с заранее заданными желаемыми свойствами. В ходе применения формирующей стратегии важно «не наблюдать и констатировать формирование действия, а строить его и создавать условия, которые для этого необходимы»

Исследователи и практики проявляют большой интерес к проблеме обучения и развития креативности у детей на материале групповых техник, специальных тренировок, использования мотивационных эффектов при самостоятельном решении ребенком творческих задач, когда недооценивается роль взрослого и опосредственных способов освоения творческого учебного материала. Однако при этом не удается раскрыть психологические механизмы, лежащие в основе развития продуктивных процессов и ответить на главный вопрос, который поставил в своих работах Е. Торренс: «Можно ли научить ребенка творчески мыслить?» (Torrance, 1972). Популярными программами обучения креативности строятся на основе адаптивных механизмов в соответствии с законами тренировки, согласуясь с бихевиористской формулой – шаг в обучении соответствует шагу в развитии.

Создавая условия для стимуляции творческих процессов у ребенка, представители естественно-научной парадигмы отмечают важность предоставления большой самостоятельности и свободы ребенку в выборе способа действия и полу-

В культурно-исторической парадигме существует другой подход к пониманию самостоятельности ребенка. Для того, чтобы действие ребенка приобрело самостоятельный характер, его необходимо вооружить специальными средствами, которые первоначально он должен усваивать в сотрудничестве со взрослым. Таким средством, как указывал Л.С. Выготский, является

знак (Vygotsky, 1978). В качестве средства для ребенка могут выступать и особые типы структурированных образов: сенсорные эталоны, модельные представления, овладение которыми, как и знаками, связано с усвоением общечеловеческого опыта (Венгер, 1969; Сенсорное воспитание ..., 1963). Наглядное моделирование в работах по планомерному формированию умственных действий и понятий, выступает одним из главных средств построения ориентировочной основы действия (Гальперин, 1969; Салмина, Сохина 1975; Талызина, 1998).

Эмпирическое исследование феномена продуктивности в решении дивергентных (творческих) задач дошкольниками

В качестве эмпирического исследования психологических условий развития креативного мышления у детей дошкольного возраста Л.Ф. Обуховой было предложено рассмотреть одного из его аспектов – феномена про-

дуктивности решения дивергентных (творческих) задач – с позиций метода планомерного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. Суть метода состоит в создании системы условий деятельности ребенка и принципов ее организации взрослым, обеспечивающих стабильное психическое процесса с заранее заданными желаемыми свойствами. В ходе применения формирующей стратегии важно «не наблюдать и констатировать формирование действия, а строить его и создавать условия, которые для этого необходимы» (Гальперин, 1966, С. 251). На первый взгляд представляется, что использование метода управляемого, планомерного формирования умственных действий несовместимо с решением творческих задач. Однако целенаправленное создание условий для продуктивного решения проблем не означает разработку только жестко «алгоритмизированных» умственных действий, не навязывает жестких образцов и схем правильных ответов, не стесняет собственную творческую активность детей, а указывает на принцип научной работы, согласно которому необходимо создать психологическое явление для того, чтобы понять его механизм (Obukhova, Churbanova, 1992). Необходимо отметить, что метод планомерного формирования умственных действий, образов и понятий – очень сложный и требует построения целостного представления о вероятном механизме процесса. С этой целью в ходе предварительных экспериментов многократно выдвигаются различные гипотезы. После проверки они принимаются или отвергаются до тех пор, пока не будет заранее получена искомая форма психологического процесса.

Ученые отмечают, что при исследовании мышления методом управляемого формирования следует выбирать в качестве заданной конечной формы («идеальной формы») психического процесса наиболее развитую ступень действия (Шабельников, 1982), представленную решением дивергентной задачи взрослыми испытуемыми. Это позволит объективировать способы нахождения идей. Выделение «идеальной формы» отвечает на вопрос о том, какой объект и с какими его заданными свойствами необходимо

сформировать. При формирующей стратегии не менее важно знать и исходный уровень объекта формирования.

Соответственно, проблема психологических условий продуктивности решения дивергентных задач дошкольниками была разделена на ряд экспериментальных задач:

- анализ возрастной специфики работы дошкольников с рисуночным тестом Picture Construction Test (Torrance, 1966), модификация исходной инструкции применительно ко всему спектру детей дошкольного возраста от 4-х до 7 лет;
- выявление качественных критериев успешности решения дивергентных задач на основе приемов и способов их выполнения взрослыми испытуемыми;
- разработка и апробация методики исследования феномена продуктивности в соответствии с принципами метода планомерного формирования умственных действий.

Поставленная проблема подведения ребенка-дошкольника к «идеальной форме», решалась на основе следующих вопросов, сформулированных Л.Ф. Обуховой:

1. Как обеспечить развернутое выполнение действия, приводящее к множеству решений дивергентной задачи, опираясь на главное условие метода планомерного формирования?
2. Какие материализованные средства являются наиболее адекватными для объективации данного действия?
3. В чем состоят особенности отработки формируемого действия?

Отвечая на эти вопросы, ученые создавали систему условий, приводящих действие к заранее заданным объективным критериям, а все экспериментальные находки, возникающие в ходе многократного выдвижения гипотез относительно искомой формы психологического процесса, закреплялись в объективном материализованном плане – в ориентировочной карточке (Churbanova, 2018).

Работу с неалгоритмизированной дивергентной задачей (Picture Construction Test), ответы в которой всегда были неожиданными и субъективно новыми для ребенка и взрослого, описывала модель творческих, инсайтных процессов, соотносимых с так называемыми задачами «на соображение», также предполагаю-

щих выдвижение множества идей и догадок до получения нужного ответа.

В российской психологии один из подходов к проблеме инсайта содержится в оригинальных работах П.Я. Гальперина и его учеников (В.П. Василенко, И.Н. Семенов, В.Л. Данилова, Н.Р. Котик, Б.Д. Эльконин и др.), которые изучали внутренние детерминанты инсайта, касающиеся преимуществ систематического, организованного и последовательного мышления в творческом процессе, по сравнению с неструктурированными и хаотическими стилями мышления (броуновским движением мысли) (Семенов, 2018). Обращение к объективным механизмам инсайта позволяет в целом демистифицировать проблему творчества (Grigorenko, Stepanosova, 2006).

В заключение хотелось бы остановиться на некоторых выводах, которые связаны с идеями Л.Ф. Обуховой о развитии креативности в детском возрасте.

Полученный факт о неравномерности возрастной динамики феномена продуктивности по параметрам гибкости, беглости и оригинальности мысли – наличие пика роста при переходе от 5-ти к 6 годам с последующей более сглаженной картиной в развитии дошкольников подтверждает данные исследований Е. Торренса (Torrance, 1968).

Выявлена возрастная специфика решения Picture Construction Test в зависимости от детского восприятия объектов, несущего глобальный характер, и от стадии становления операционального аппарата интеллекта (Reisman, Torrance, 1980). Отмеченное отчетливое постепенное увеличение с возрастом показателя творческой разработанности идеи в рисунке указывает на генетическую зависимость дивергентности от уровня актуального развития ребенка, от богатства жизненного опыта и общей осведомленности (Обухова, Чурбанова, 1995, 2014).

Недостаточное проявление феномена продуктивности при решении неалгоритмизированной дивергентной задачи у дошкольников позволило связать это явление с неполнотой и неадекватностью ориентировки ребенка в задании и осуществить его руководство со стороны взрослого по планомерной организации системы условий (П.Я. Гальперин). Такое руководство приводит действие к заранее заданным объективным критериям

на основе создания материализованных средств по упорядочиванию поиска выдвижения самостоятельных идей ребенка.

Отмеченные выше факты позволили сделать вывод о том, что в качестве психологических условий создания множества идей при решении дивергентной задачи дошкольниками выступают: общая осведомленность ребенка, богатство его жизненно-

го опыта, операциональная обеспеченность выполнения деятельности, обученность (т.е. владение приемами анализа). Однако эти качества, согласно гилфордскому пониманию, характеризуют способы конвергентного типа решения, тогда как дивергентность введена как фактор, объясняющий такие явления творчества, которые не объяснимы лишь развитием интеллекта.

Таким образом, на основе культурно-исторической парадигмы в ходе применения экспериментально-генетического метода исследования и теории об опосредствованном строении высших психических функций «высветилась» механистичность и искусственность деления на факторы единого процесса мышления.

Литература:

- Бурменская Г.В. Возможности планомерного развития познавательных процессов дошкольника : автореферат дис. ... кандидата психологических наук; [МГУ им. М.В. Ломоносова]. – Москва, 1978.
- Венгер Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). – Москва : Просвещение, 1969.
- Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. – Москва : Наука, 1966.
- Гальперин П.Я. Опыт изучения формирования умственных действий // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2017. – № 4. – С. 3–20. doi: 10.11621/vsp.2017.04.03
- Обухова Л.Ф. Возрастная психология : учебник для академического бакалавриата. – Москва : Юрайт, 2016.
- Обухова Л.Ф. Неоконченные споры. П.Я. Гальперин и Ж. Пиаже о предметном действии субъекта // Возрастная психология : учебник для вузов. – Москва : Высшее образование; МГППУ, 2007. – С. 392–411.
- Обухова Л.Ф. Формирование системы физических понятий в применении к решению задач // Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности / под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. – Москва, 1968. – С. 153–186.
- Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1972.
- Обухова Л.Ф., Чурбанова С.М. Развитие дивергентного мышления в детском возрасте. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1995.
- Обухова Л.Ф., Чурбанова С.М. Условия возникновения множества идей при решении дивергентных задач дошкольниками // Дошкольная педагогика и психология : хрестоматия / ред.-сост. Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – Москва : Мозаика-Синтез, 2014. – С. 405–416.
- Салмина Н.Г., Сохина В.П. Обучение математике в начальной школе (на основе экспериментальной программы) / под ред. П.Я. Гальперина. – Москва : Педагогика, 1975.
- Семенов И.Н. Вклад Л.Ф. Обуховой в общую и педагогическую психологию формирования творческого мышления // «Психология третьего тысячелетия». IV Международная научно-практическая конференция памяти профессора Л.Ф. Обуховой : сборник материалов / под общ. ред.: Б.Г. Мещерякова и др. – Дубна : Изд-во Гос. ун-т «Дубна», 2017. – С. 124–127.
- Сенсорное воспитание дошкольников / под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. – Москва : Просвещение, 1963.
- Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – Москва : Академия, 1998.
- Шабельников В.К. Формирование быстрой мысли (психологические механизмы «непосредственного понимания») : монография. – Алма-Ата: Мектеп, 1982.
- Cropley, A.J. (1967). Creativity. London: Longmans, Green.
- Cropley, A.J. (2000). Defining and measuring creativity: Are creativity tests worth using? *Roeper Review*, 23(2), 72–79. doi: 10.1080/02783190009554069
- Churbanova, S.M. (2018). Developing creative thinking in children. *National Psychological Journal*, 1, 88–97. doi: 10.11621/npj.2018.0108
- Galperin, P.Ya. (1969). Stages in the development of mental acts. In M. Cole & I. Maltzman (Eds.) *A handbook of contemporary soviet psychology*. New York: Basic Book, 249–273.
- Grigorenko, E.L. & Stepanosova, O. (2006). Creativity in Soviet-Russian Psychology. In J.C. Kaufman & R.J. Sternberg (Eds). *International Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 235–269. doi: 10.1017/CBO9780511818240.009
- Guilford, J.P. (1950) Creativity. *American Psychologist*, 5 (9), 444–454. doi: 10.1037/h0063487
- J.C. Kaufman & R.J. Sternberg (Eds.) (2006). *International Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511818240
- Lytton, H. (1971). Creativity and education. London: Routledge & Kegan Paul.
- Obukhova, L.F. (2012). Vygotsky and Developmental Psychology in His and Our Time. *Cultural-Historical Psychology*, 1, 51–58.
- Obukhova, L.F., & Churbanova, S.M. (1992). Psychological condition for productivity in schoolchildren's divergent problem-solving. *Journal of Russian & East European Psychology*, 30(1), 57–76. doi: 10.2753/RPO1061-0405300157
- Reisman, F.K. & Torrance, E.P., (1980). Alternative procedures for assessing intellectual strengths young children. *Psychological Reports*, 46(1), 227–230. doi: 10.2466/pr0.1980.46.1.227
- Rose, L.H., & Lin, H. (1984). A meta-analysis of long-term creativity training programs. *Journal of Creative Behavior*, 18(1), 11–22. doi: 10.1002/j.2162-6057.1984.tb00985.x
- Tisone, J.M., & Wismar, B.L. (1985). Microcomputers: How Can They be Used to Enhance Creative Development? *Journal of Creative Behavior*, 19(2), 97–103. doi: 10.1002/j.2162-6057.1985.tb00642.x
- Torrance, E.P. (1968). A longitudinal examination of the fourth-grade slump in creativity. *Gifted Child Quarterly*, 12, 195–199. doi: 10.1177/001698626801200401

- Torrance, E.P. (1972). Can we Teach Children To Think Creatively? *Journal of Creative Behavior*, 6(2), 114–143. doi: 10.1002/j.2162-6057.1972.tb00923.x
- Torrance, E.P. (1962). Guiding creative talent. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. doi: 10.1037/13134-000
- Torrance, E.P. (1966) The Torrance tests of creative thinking—norms—technical manual research edition—verbal tests, forms A and B—figural tests, forms A and B. Princeton, NJ: Personnel Press.
- Vygotsky, L.S. (1978) Mind in society. The development of higher psychological processes. M. Cole at al. (Eds). Cambridge, MA: Harvard university press.

References:

- Burmenskaya G.V. (1978). Opportunities for the systematic development of the preschooler's cognitive processes: Ph.D. in Psychology. Moscow, MGU im. M.V. Lomonosova.
- Cropley, A.J. (1967). Creativity. London: Longmans, Green.
- Cropley, A.J. (2000). Defining and measuring creativity: Are creativity tests worth using? *Roepers Review*, 23(2), 72–79. doi: 10.1080/02783190009554069
- Churbanova, S.M. (2018). Developing creative thinking in children. *National Psychological Journal*, 1, 88–97. doi: 10.11621/npj.2018.0108
- Galperin, P.Ya. (1969). Stages in the development of mental acts. In M. Cole & I. Maltzman (Eds.) *A handbook of contemporary soviet psychology*. New York: Basic Book, 249–273.
- Galperin P.Ya. (1966). Psychology of thinking and the doctrine of the gradual formation of mental actions. [*Issledovaniya myshleniya v sovetskoy psikhologii*]. Moscow, Nauka.
- Galperin P.Ya. (2017). Experience of studying the development of mental actions. [*Vestnik Moskovskogo universiteta*]. Series 14. Psychology, 4, 3–20. doi: 10.11621/vsp.2017.04.03
- Grigorenko, E.L. & Stepanosova, O. (2006). Creativity in Soviet-Russian Psychology. In J.C. Kaufman & R.J. Sternberg (Eds). *International Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 235–269. doi: 10.1017/CBO9780511818240.009
- Guilford, J.P. (1950) Creativity. *American Psychologist*, 5 (9), 444-454.
doi: 10.1037/h0063487
- J.C. Kaufman & R.J. Sternberg (Eds.) (2006). *International Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511818240
- Lytton, H. (1971). Creativity and education. London: Routledge & Kegan Paul.
- Obukhov L.F. (2016). Developmental psychology: textbook. Moscow Yurayt.
- Obukhova L.F. (2007). Unfinished Disputes. P.I. Galperin and J. Piaget on the action-producing schemas. [*Vozrastnaya psikhologiya: uchebnik dlya vuzov*]. Moscow, Vysshee obrazovanie; MGPPU, 392–411.
- Obukhova L.F. (1968). A system of physical concepts applied to solving problems. In eds. P.I. Galperin, & N.F. Talyzina [*Zavisimost' obucheniya ot tipa orientirovannoy deyatel'nosti*]. Moscow, 153–186.
- Obukhov L.F. (1972). Stages of child thinking development. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta.
- Obukhova L.F., & Churbanova S.M. (1995). The development of divergent thinking in childhood. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta.
- Obukhova L.F., & Churbanova S.M. (2014). Conditions for the emergence of a variety of ideas when solving divergent problems by preschool children. In Eds. N.E. Veraksa, & A.N. Veraksa [*Doshkol'naya pedagogika i psikhologiya: khrestomatiya*]. Moscow, Mozaik-Sintez, 405–416.
- Obukhova, L.F. (2012). Vygotsky and Developmental Psychology in His and Our Time. *Cultural-Historical Psychology*, 1, 51–58.
- Obukhova, L.F., & Churbanova, S.M. (1992). Psychological condition for productivity in schoolchildren's divergent problem-solving. *Journal of Russian & East European Psychology*, 30(1), 57–76. doi: 10.2753/RPO1061-0405300157
- Reisman, F.K. & Torrance, E.P., (1980). Alternative procedures for assessing intellectual strengths young children. *Psychological Reports*, 46(1), 227–230. doi: 10.2466/pr0.1980.46.1.227
- Rose, L.H., & Lin, H. (1984). A meta-analysis of long-term creativity training programs. *Journal of Creative Behavior*, 18(1), 11–22. doi: 10.1002/j.2162-6057.1984.tb00985.x
- Salmina N.G., & Sokhina V.P. (1975). Teaching Mathematics in Primary School (based on an experimental program). Moscow, Pedagogika.
- Semenov I.N. (2017). The contribution of L.F. Obukhova in general and pedagogical psychology of the formation of creative thinking. [*Psikhologiya tret'ego tysyacheletiya*]. IV *Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya pamyati professora L.F. Obukhovoy: sbornik materialov*. Dubna: Izdatel'stvo gos Universitet Dubna, 124–127.
- Shabelnikov V.K. (1982). quick mental response (psychological mechanisms of «direct understanding»): monograph. Alma-Ata, Mektep.
- Talyzina N.F. (1998). Pedagogical psychology. Moscow, Akademiya.
- Tisone, J.M., & Wismar, B.L. (1985). Microcomputers: How Can They be Used to Enhance Creative Development? *Journal of Creative Behavior*, 19(2), 97–103. doi: 10.1002/j.2162-6057.1985.tb00642.x
- Torrance, E.P. (1968). A longitudinal examination of the fourth-grade slump in creativity. *Gifted Child Quarterly*, 12, 195–199. doi: 10.1177/001698626801200401
- Torrance, E.P. (1972). Can we Teach Children To Think Creatively? *Journal of Creative Behavior*, 6(2), 114–143. doi: 10.1002/j.2162-6057.1972.tb00923.x
- Torrance, E.P. (1962). Guiding creative talent. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. doi: 10.1037/13134-000
- Torrance, E.P. (1966) The Torrance tests of creative thinking—norms—technical manual research edition—verbal tests, forms A and B—figural tests, forms A and B. Princeton, NJ: Personnel Press.
- Vygotsky, L.S. (1978) Mind in society. The development of higher psychological processes. M. Cole at al. (Eds). Cambridge, MA: Harvard university press.
- Wenger L.A. (1969). Perception and learning (preschool age). Moscow, Prosveschenie.
- Zaporozhets A.V., & Usova A.P. (1963). Sensory education of preschool children. Moscow, Prosveschenie.

Специфика современного дошкольного детства

Е.О. Смирнова

Московский государственный психолого-педагогический университет Москва, Россия

Поступила 27 марта 2019/ Принята к публикации: 4 апреля 2019

Specific features of modern preschool childhood

Elena O. Smirnova

Moscow State Psychological and Teacher-Training University Moscow, Russia

Received March 27, 2019 / Accepted for publication: April 4, 2019

Актуальность (контекст) тематики статьи. В последние десятилетия существенно изменились условия жизни и развития детей. Особо открытой к новому и чувствительной группой являются дети раннего и дошкольного возраста, поскольку они формируются и развиваются в совершенно иных условиях, нежели предыдущие поколения. Это новое детство складывается и существует в той среде (материальной, информационной, коммуникативной и пр.), которую создают взрослые.

Цель работы: рассмотреть некоторые общие тенденции информационной среды современного детства и зафиксировать ряд ее противоречий и парадоксов.

Описание хода исследования. В работе сделана попытка определить характеристики современного дошкольного детства через анализ детской информационной среды. На материале анализа рынка современных игрушек, книжек и фильмов, автор констатирует некоторые парадоксы современной социокультурной ситуации. Один из них заключается в том, что значительная часть обширной информационной продукции для детей не рассчитана на возрастные особенности своего адресата. Другой парадокс заключается в том, что повышенные требования к умственному развитию детей сочетаются с чрезмерно бережным отношением к их физической безопасности и самостоятельности. Особое внимание в статье уделено вопросу использования компьютерных технологий в раннем и дошкольном детстве.

Результаты исследования. Обсуждаются выявленные особенности современных детей в связи с характеристиками детской субкультуры. Среди них недоразвитие крупной и мелкой моторики, нарушения речевого развития, дефицит воображения, коммуникативные трудности, отсутствие самостоятельности и самоорганизации. При достаточно высоком уровне информированности, умственного развития и технической грамотности дети остаются пассивными, несамостоятельными, зависимыми от взрослых и от внешних обстоятельств.

Выводы. Автор делает вывод о том, что установка взрослых на раннее развитие, которое понимается как «обучение», тормозит развитие целостной личности ребенка и ведет к дефициту мотивационной сферы. Попытка ускорить интеллектуальное развитие тормозит, а иногда и блокирует становление личности ребенка. При всей многозначности понятия «личность» ключевыми определяющими его характеристиками являются самостоятельность, инициативность и ответственность. Именно эти характеристики в наибольшей степени страдают у современных детей.

Ключевые слова: детская субкультура, информационная продукция для детей, игрушки, мультфильмы, компьютерные игры и программы, самостоятельность, самоорганизация, личность.

Background. In recent decades, the living conditions and development of children have changed significantly. The group of children that is open to the new and is sensitive enough is the group of children of early and preschool age since they have been formed and developed in completely different conditions than previous generations. The new childhood is taking shape and exists in the material, information, communicative, etc. environment that adults shape.

The Objective is to consider some general trends of the information environment of modern childhood and to fix a number of its contradictions and paradoxes.

Design. The paper attempts to determine the characteristics of modern preschool childhood through analyzing child information environment. Based on the analysis of the market for modern toys, books and films, the author states some paradoxes of the current socio-cultural situation. One of them consists in the fact that a significant part of the extensive information products for children is not designed for the age characteristics of the target audience. Another paradox lies in the fact that the increased demand for the child mental development is combined with an excessively careful attitude to their physical security and independence. Particular attention is paid to computer technology in early and preschool childhood.

Results. The identified features of modern children in connection with the characteristics of the child subculture are discussed. Among them there are the underdevelopment of large and small motor skills, impaired speech development, lack of imagination, communication difficulties, lack of independence and self-organization. Having a high level of awareness, mental development and technical literacy, children still remain passive, dependent on adults and external circumstances.

Findings. The author concludes that the attitudes of adults to early development, which is understood as “learning,” inhibits the development of the child’s personality and brings about lack of motivation. Attempting to accelerate intellectual development ineptly and sometimes blocks the development of the child’s personality. With all the ambiguity of the concept of «personality», the key defining its characteristics are self-reliance, independence, and responsibility. It is these characteristics that are most affected in modern children.

Keywords: child subculture, information products for children, toys, cartoons, computer games and programs, independence, self-organization, personality.

Л.Ф. Обухова, развивая культурно-историческую концепцию, подчеркивала, что развитие ребенка всегда происходит в конкретной социокультурной ситуации и во многом определяется ей. Об этом свидетельствует, в частности, ее интерес к работам Ф. Ариеса, репликация классических работ Ж. Пиаже, организация конференций «Другое детство» и пр. Поэтому рассмотрение

для воздействий среды, и тем легче он осваивает все веяния времени. Особо открытой к новому и чувствительной группой являются дети раннего и дошкольного возраста, поскольку они не просто растут, они формируются и развиваются в совершенно иных условиях, нежели предыдущие поколения. Это новое детство складывается и существует в той среде (материальной, информационной, комму-

Особо открытой к новому и чувствительной группой являются дети раннего и дошкольного возраста, поскольку они не просто растут, они формируются и развиваются в совершенно иных условиях, нежели предыдущие поколения. Это новое детство складывается и существует в той среде (материальной, информационной, коммуникативной и пр.), которую создают

современной ситуации развития ребенка соответствует ее интересам и ее подходу к исследованию детства. А социокультурная ситуация развития современных детей существенно отличается от той, в которой росли дети предыдущих поколений и требует своего более глубокого рассмотрения.

В последние десятилетия существенно изменились условия жизни и развития детей. С первых месяцев жизни ребенок сталкивается с благами цивилизации, о которых не подозревали его сверстники 20–30 лет назад. Памперсы, радио-няни, электронные игры, компьютеры, технически оснащенные интерактивные игрушки,

никативной и пр.), которую создают взрослые. Попробуем рассмотреть некоторые общие тенденции информационной среды современного детства и зафиксировать ряд ее противоречий и парадоксов.

Ценность детства и игнорирование специфики детского возраста.

Одним из современных парадоксов в отношении детства является превозношение ценности детства и одновременное игнорирование особенностей детского развития. Ценность детства в настоящее

подавляющее большинство производимой продукции для детей (особенно информационной) не соответствуют возрастным особенностям и потребностям детей дошкольного возраста. Наше исследование показало, что производители игрушек крайне небрежно относятся к специфике того возраста, которому адресована их продукция

мобильные телефоны, гаджеты и планшеты – все это стало повседневными атрибутами жизни наших детей. Очевидно, что, чем моложе человек, тем более он открыт

времени провозглашается на всех уровнях. Грядущее десятилетие объявлено десятилетием детства, повсеместно создаются досуговые и развивающие центры для де-

тей, проводятся конференции, посвященные образованию и благополучию детей и т.п. Нарастает интенсивность производства товаров для детей – от гигиенических средств до компьютерных развивающих программ. Особое распространение имеет информационная продукция для детей: обучающие программы, развивающие игры и игрушки, мультфильмы, печатные издания, энциклопедии и книжки просветительского характера для дошкольников и пр. Выпускать продукцию для детей стало модно, престижно и выгодно. Вместе с тем, подавляющее большинство производимой продукции для детей (особенно информационной) не соответствуют возрастным особенностям и потребностям детей дошкольного возраста. Наше исследование показало, что производители игрушек крайне небрежно относятся к специфике того возраста, которому адресована их продукция. В большинстве своем она не рассчитана на детей дошкольного возраста. Анализ рынка современных игрушек показывает, что большинство из них не только перестали быть средством детской игры, но и, напротив, препятствуют развитию игровой деятельности.

Многие книжки написаны совсем не детским языком и не на детские темы. Мультфильмы, которые смотрят дети (иногда по несколько часов в день) по своему образному ряду, по лексике и по содержанию не могут быть адресованы дошкольникам, они порой малопонятны даже взрослым.

Ярче всего игнорирование специфики возраста проявляется в увлечении ранним обучением, которое начинается с младенчества. Приведем названия некоторых программ для младенцев: «Читать раньше, чем ходить», «Математика с пеленок», «Я все могу», «Бэби-Эйнштейн», «Энциклопедические знания с пеленок» и т.п. Большинство игр, которым приписывается название «развивающих», представляют собой наборы для знакомства с новой информацией и тренировки каких-либо навыков. Например, для детей первого года жизни предлагается несколько книг, каждая из которых посвящена какой-либо отдельной области развития ребенка: зрительному или слуховому восприятию, осязанию, моторике, речи и пр. Каждая книга содержит соответствующий стимульный материал и набор упражнений, в которых нужно различить



Елена Олеговна Смирнова –
доктор психологических наук, профессор,
руководитель Центра психолого-педагогической
экспертизы игр и игрушек Московского
государственного психолого-педагогического
университета
E-mail: smirneo@mail.ru
<https://mgppu.ru/people/143/335>

изображения разной формы, размера, цвета и пр. И так для каждого года жизни. Как правило, при этом происходит отработка условных рефлексов, а не действительное познавательное развитие. Развитие ребенка представляется как «сумма развития» различных навыков (различение формы, размера, звуков, цветов и пр.), которое целенаправленно осуществляет взрослый на занятиях с ребенком. Причем, не только представляется, но и активно практикуется на поколениях современных малышей.

Центральным требованием большинства родителей к дошкольному образованию остается как можно более ранняя «обученность» детей. По нашим данным, 90% родителей маленьких детей видят главную задачу подготовки к школе в достижении умений читать и считать. Эти умения стали главным показателем развития и целью воспитания, начиная с раннего возраста.

Таким образом, мы можем констатировать, что известный тезис «обучение ведет за собой развитие» вошел в жизнь, стал руководством к действию и своеобразной научной основой тотального обучения детей, начиная с младенческого возраста. Он как бы оправдывает дидактический стиль, который царит в современном образовании маленьких детей – как в сознании родителей, так и в работе образовательных учреждений. Естественно, такой вульгарный, механический подход к детскому развитию вызывает протест, который пока остается внутренним протестом психологического сообщества. Игнорирование возрастных особенностей детей раннего возраста искажает нормальный ход возрастного развития.

Известно, что знания и навыки, которые не включены в интересы и практическую ткань жизни детей, остаются отчужденными, не усваиваются и не ведут к психическому развитию ребенка. Действительное развитие происходит в реальной, практической и адекватной возрасту деятельности детей (Леонтьев, 1975). А эта деятельность в современных условиях редуцируется.

В дошкольном учреждении дети живут в весьма ограниченном физическом и психологическом пространстве и, как правило, лишены права выбора. Режим дня строго предписывает учебные занятия и бытовые моменты, что лишает ребенка возможности выбора и реализации

индивидуальных, а, зачастую, и социальных задач развития. В таком жестко регламентированном ритме ребенок не осознает своих желаний, своих переживаний,

(улыбаются, хмурятся, зевают и пр.) Игра с ними не требует никакого воображения и деятельности, она сводится к наблюдению за возможностями технически осна-

Центральным требованием большинства родителей к дошкольному образованию остается как можно более ранняя «обученность» детей. По нашим данным, 90% родителей маленьких детей видят главную задачу подготовки к школе в достижении умений читать и считать

не выделяет себя из общей группы. Такое положение ведомого лишает детей инициативы, самостоятельности и ответственности за свои действия (которые по существу не являются «своими»). У детей не остается времени и возможности для какой-либо самостоятельной деятельности и, прежде всего, – для игры.

Акселерация и дефицит самостоятельности

Следует отметить еще один парадокс современного детства. Он заключается в том, что повышенные требования к умственному развитию и к учебным навыкам малышей сочетаются с чрезмерно береж-

ценных игрушек. Книжки-плееры сами воспроизводят текст – их уже не нужно читать, а нужно слушать музыку и текст, который произносится хорошо поставленным, но чужим для ребенка голосом. Даже мыльные пузыри вылетают посредством нажатия на кнопку (напрягаться, чтобы дуть уже не нужно). Примеров такого облегчения детской жизни можно привести множество. Все делается для того, чтобы упростить жизнь ребенка, обезопасить его от всяких рисков, усилий и трудностей. В результате ребенку просто негде проявить инициативу и самостоятельность – все готово к потреблению и использованию. У детей просто не остается пространства для проявления своей инициативы и самостоятельности, в ши-

Повышенные требования к умственному развитию и к учебным навыкам малышей сочетается с чрезмерно бережным, щадящим отношением к их физической безопасности и самостоятельности. Безопасность превратилась в основную ценность воспитания и образования.

ним, щадящим отношением к их физической безопасности и самостоятельности. Безопасность превратилась в основную ценность воспитания и образования. Взрослые делают все возможное, чтобы оградить детей от каких-либо рисков, усилий и самостоятельных действий.

Игрушки полностью содержат в себе все необходимое для их использования, не оставляя никакой возможности при-

роком смысле, для самореализации.

Совершенно невозможным стали самостоятельные прогулки ребенка со сверстниками (до 12–13 лет). Практически ушли из жизни детские дворовые игры и разновозрастные детские сообщества, которые были важной школой социализации.

Характерным явлением современности стала маркетизация детства. Изобилие товаров и развлечений для детей форми-

Характерным явлением современности стала маркетизация детства. Изобилие товаров и развлечений для детей формирует установку на потребление. Игрушки все чаще рассматриваются как товар, который взрослые будут приобретать для детей

думывать что-то свое при манипуляциях с ними. В магазинах преобладают куклы-роботы, с которыми не нужно играть, а нужно наблюдать, как они поют, прыгают, дают команды и пр. Сейчас некоторые куклы даже меняют выражение лица

рует установку на потребление. Игрушки все чаще рассматриваются как товар, который взрослые будут приобретать для детей. Наши исследования показали, что в детской комнате современного городского дошкольника находится более 500

игрушек, из которых только 6% реально используются ребенком (Соколова, 2012). Игрушки становятся просто предметами обладания, которые заполняют физическое пространство, но не становятся побудителями внешней и внутренней активности детей.

Установка на потребление активно формируется и усиливается современными СМИ и видеопродукцией.

Доминирующим занятием дошкольников в свободное время стал просмотр мультфильмов, возрастная адресация и развивающий потенциал которых в большинстве своем весьма сомнительны. Наше исследование показало, что при восприятии мультфильмов, не соответствующих возрастным особенностям, дети не вкладывают свой личный смысл в события на

Наше исследование показало, что при восприятии мультфильмов, не соответствующих возрастным особенностям, дети не вкладывают свой личный смысл в события на экране и воспринимают их отстраненно и отчужденно. При этом они охотно смотрят малопонятные и малоосмысленные для них приключения

экране и воспринимают их отстраненно и отчужденно. При этом они охотно смотрят малопонятные и малоосмысленные для них приключения. Можно предположить, что сильная сенсорная стимуляция (быстрый и яркий видеоряд, обилие громких звуков, мелькание кадров) подавляет волю и активность ребенка, как бы гипнотизируют его, блокируют его собственную активность (Смирнова и др., 2014).

Но, наверное, самой серьезной проблемой современного детства стали компьютерные игры и прочие «экранные развлечения».

Компьютерные технологии в современном детстве

Популярность компьютерных программ среди детей стремительно возрастает не только в нашей стране, но и во всем мире. Например в Австралии 97% семей сообщили о доступе детей к интернету с использованием настольных или портативных компьютеров (94%), мобильных телефонов (86%) и планшетов (62%) (Australian Bureau of ..., URL: <http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/mf/8146.0>) Взаимодействие с экраном стало при-

вычным занятием даже для младенцев и детей раннего возраста. Вместе с тем, в настоящее время отсутствуют исследования воздействия компьютера на младенцев и малышей, хотя очень важно знать его особенности, касающиеся таких малолетних пользователей цифровых технологий (Mediaand Young ..., URL: <https://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/138/5/e20162591.full.pdf>).

Помимо традиционного телевидения, которое по-прежнему играет важную роль в развлечениях детей в домашних условиях (Holloway et al., URL: <http://eprints.lse.ac.uk/52630>; Roberts, Powell, URL: www.britannica.com), их все более привлекают смартфоны и планшеты. Мобильные устройства стали особенно популярными среди детей в возрасте от 0 до 8 лет из мно-

годетных семей. Дети быстро, самостоятельно и успешно совершенствуют технические навыки (Holloway et al., URL: <http://eprints.lse.ac.uk/52630>; Mediaand Young ..., URL: <https://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/138/5/e20162591.full.pdf>). При этом мотивы использования мобильных устройств связаны преимущественно с развлечениями, а не с учебными занятиями. В России по данным 2014 года к концу дошкольного возраста уже 78% детей активно пользуются компьютером, причем, наиболее востребованным контентом являются компьютерные игры (Собкин, Скобельщина, 2014; Собкин, Скобельщина и др., 2013).

К 2018 г. интенсивность использования компьютеров маленькими детьми продолжала возрастать – уже в 4–5 летнем возрасте дети активно пользуются ими, причем, более трети делают это самостоятельно. У 44% детей в возрасте 5–7 лет есть собственный смартфон, у детей в возрасте 8–11 лет этот показатель достигает 74%. По данным опроса Mediascope современные дети все раньше начинают пользоваться интернетом. Дети, которым сейчас 8–11 лет, как правило, начинали пользоваться интернетом в 6–7 лет. Дошкольники, которым сейчас 5–7 лет, станови-

лись пользователями интернета в 4–5 лет. (Children's Commissioner, URL: <https://www.childrenscommissioner.gov.uk/wp-content/uploads/2017/06/Case-for-general-comment-on-digital-media.pdf>).

Следует подчеркнуть, что во многих западных странах предпринимаются определенные меры по регламентации использования компьютерных технологий маленькими детьми. Так в 2011 г. Американская академия педиатрии (AAP) опубликовала рекомендации по использованию компьютера маленькими детьми. В них специалисты рекомендовали ограничить общение ребенка с компьютером и его участие в компьютерных играх, при этом они однозначно не рекомендовали давать использовать цифровые медиа детям младше 2-х лет (National Association..., URL: <https://www.childrenscommissioner.gov.uk/wp-content/uploads/2017/06/Case-for-general-comment-on-digital-media.pdf>; National Association ..., 2012).

Однако жизнь показала, что эти рекомендации повсеместно нарушаются. Наблюдения и исследования свидетельствуют о том, что многие дети используют цифровые технологии даже в возрасте одного года (Mifsud, Petrova, URL: <https://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/138/5/e20162591.full.pdf>). По последним оценкам, дети в возрасте до 2-х лет проводят перед экраном примерно 1–2 часа в день, а дети в возрасте от 2 до 5 лет – более трех часов в день (The Common Sense ..., URL: <https://www.common-sense-media.org/research/the-common-sense-census-media-use-by-kids-age-zero-to-eight-2017>).

В 2016 году AAP внесла изменения в эти рекомендации и признала возможным использование некоторых компьютерных развивающих программ для дошкольников, но при определенных условиях. Эти условия опять же сводятся, в основном, к ограничению времени игры за компьютером и к участию взрослого. Для детей в возрасте 6 лет и старше должны быть установлены постоянные ограничения на время использования средств массовой информации и контента (American Academy of Pediatrics URL: <https://www.aap.org/en-us/about-the-aap/aap-press-room/Pages/American-Academy-of-Pediatrics-Announces-New-Recommendations-for-Childrens-Media-Use.aspx>).

В нашей стране в настоящее время отсутствуют какие-либо общепризнанные меры или рекомендации, регулирующие использование компьютера маленькими детьми. Между тем, необходимость такого регулирующего, общепринятого и авторитетного документа очевидна. Отсутствие заслуживающих доверия рекомендаций в отношении взаимодействия маленьких детей с цифровыми устройствами приводят к тому, что родители, опираясь на собственный опыт активного использования компьютера, не учитывают возрастные особенности детей и не принимают в расчет возможные риски их раннего погружения в виртуальную реальность.

Распространено мнение, что игры на компьютере, воспроизводящие действия детей с реальными материалами (сборка картинок, преобразование персонажей, постройка из кубиков и пр.) имеют тот же развивающий эффект, что и традиционные виды детской деятельности. Наши пилотные эксперименты показали, что электронные программы и игры, даже при внешнем сходстве, не могут компенсировать дефицита реальной практической и игровой деятельности (Смирнова и др., 2018). В электронной версии игры ребенок крайне ограничен в проявлении своей инициативности и самостоятельности, его мотивом является «реакция программы» – исходящее от нее поощрение или порицание. Это отнюдь не способствует развитию личности и деятельности детей. Однако цифровые игры все более вытесняют традиционные виды детской деятельности.

Все обозначенные тенденции, безусловно, отражаются на особенностях развития современных детей. Остановимся на некоторых из них.

Некоторые психологические особенности современных дошкольников

Первое, что отмечают у современных детей опытные педагоги – это недоразвитие мелкой и крупной моторики. Движение и предметное действие является первой и практически единственной формой проявления активности и самостоятельности в раннем детстве (до 3-х лет). У детей, долго сидящих перед экраном, нару-

В электронной версии игры ребенок крайне ограничен в проявлении своей инициативности и самостоятельности, его мотивом является «реакция программы» – исходящее от нее поощрение или порицание. Это отнюдь не способствует развитию личности и деятельности детей

шено чувство собственного движения и пространственный образ себя. Известно, что переживание себя в пространстве, чувство своей телесности – исходная точка всех видов активности и основа практически всех линий развития ребенка в раннем возрасте. Многие проблемы в развитии (в том числе, несформированность произвольного поведения, трудности в освоении письма) связаны как раз с несформированностью телесного самовосприятия (Пацлав, 2002; Смирнова, Абулаева, 2009).

У детей, долго сидящих перед экраном, нарушено чувство собственного движения и пространственный образ себя. Известно, что переживание себя в пространстве, чувство своей телесности – исходная точка всех видов активности и основа практически всех линий развития ребенка в раннем возрасте

Другая характерная особенность современных детей – отставание в развитии речи. В последние годы и родители, и педагоги все больше жалуются на задержки речевого развития – дети позже начинают говорить, мало и плохо разговаривают, их речь бедна и примитивна. Специальная логопедическая помощь нужна практически в каждой группе детского сада. Такая картина наблюдается не только в нашей стране, но и во всем мире.

Современные дети в большинстве своем слишком мало используют речь в общении с близкими взрослыми. Гораздо чаще они поглощают программы, которые не требуют их ответа. Усталых и молчаливых родителей заменяет экран

Овладение речью в раннем возрасте происходит в живом, непосредственном общении, когда малыш не только слушает чужие слова, но отвечает другому человеку, когда он сам включен в диалог. Причем, включен не только слухом и артикуляцией, но всеми своими действиями, мыслями и эмоциями. Современные дети в большинстве своем слишком мало используют речь в общении с близкими взрослыми. Гораздо чаще они поглощают программы, которые не требуют их ответа. Усталых и молчаливых родителей заменяет экран. Но речь, исходящая с экрана, не стано-

вится «своей». Поэтому дети предпочитают молчать либо изъясняются криками или жестами. Речевые звуки, не обращенные ребенку лично и не предполагающие ответа, не затрагивают ребенка, не побуждают к действию и остаются «пустым звуком».

Речь – это не только средство общения, но и средство мышления, воображения, овладения своим поведением, это средство осознания своих переживаний, своего поведения и сознания себя в целом. Именно диалог с собой дает ту внутреннюю

форму, которая может удерживать любое содержание, которая дает устойчивость и независимость человеку. Если же эта форма не сложилась, если внутренней речи (а значит и внутренней жизни) нет, человек остается крайне неустойчивым и зависимым от внешних воздействий.

Дефицит активности и самостоятельности современных дошкольников ярко проявляется в снижении уровня сюжетной игры. Известно, что именно в этой

детской деятельности складываются главные новообразования дошкольного возраста: воображение, произвольность, самосознание, коммуникативные способности. Однако уровень развития игры современных дошкольников существенно снизился. Наше исследование, в котором участвовали дошкольники 5–6 лет из ДОУ Москвы показало, что низкий уровень игры, когда она сводится к однообразным действиям с игрушками, наблюдался у 60% детей. Высокий уровень игры, который полвека назад считался возрастной нормой для старших дошкольников,

У дошкольников с низким уровнем игры, остается неразвитой произвольность, самоорганизация и мотивационная сфера личности. Ведь игра – практически единственная область, где дошкольник может проявить свою инициативу и творческую активность

в настоящее время является исключением (Смирнова, Гударева, 2004; Смирнова, Рябкова, 2013). Но игра может задавать зону ближайшего развития, т.е. быть ведущей деятельностью, только в случае своего полноценного развития. У дошкольников с низким уровнем игры, остается неразвитой произвольность, самоорганизация и мотивационная сфера личности. Ведь игра – практически единственная область, где дошкольник может проявить свою инициативу и творческую активность. Именно в игре дети учатся контролировать и оценивать себя, понимать, что они делают и, главное, хотеть действовать правильно. Не умея развернуто и самостоятельно играть, дети не могут содержательно и творчески занять себя. Наши последние эксперименты показали, что большинство современных дошкольников не проявляют никакой инициативы, когда им предоставляется свобода дейст-

повышенной рассеянностью. Такие дети не задерживаются на каких-либо занятиях, быстро отвлекаются, переключаются, лихорадочно стремятся к смене впечатлений. По данным германских исследований эти симптомы непосредственно связаны с экранным воздействием (Леонтьев, 1975). Детям, привыкшим проводить время перед экраном телевизора или компьютера, необходима постоянная внешняя стимуляция, без которой они буквально теряют себя.

Еще один факт, который отмечают многие родители и педагоги – резкое снижение коммуникативной активности детей. У детей пропадает способность и желание общаться со сверстниками, содержательно и творчески играть. Им не интересно общаться друг с другом, общение со сверстниками становится все более поверхностным и формальным – детям нечего делать вместе

У детей пропадает способность и желание общаться со сверстниками, содержательно и творчески играть. Им не интересно общаться друг с другом, общение со сверстниками становится все более поверхностным и формальным – детям нечего делать вместе и не о чем разговаривать

вий в открытой ситуации. Они постоянно чувствуют себя в ситуации выполнения заданий взрослого и без таких заданий и инструкций не могут придумать себе занятия или создать свой игровой замысел. Как правило, дети ждут указаний от взрослого или выбирают только знакомые и социально-приемлемые виды деятельности (как правило, рисование). Лишь отдельные дети (не более 10%) пытаются создать воображаемую ситуацию или хотя бы игровые замещения. Оставшись без руководящих указаний взрослых и без планшета, они теряются, не знают, что им делать.

В последнее время педагоги и психологи все чаще отмечают у детей неспособность к концентрации на каком-либо занятии, отсутствие заинтересованности делом. Данные симптомы были обобщены в картину новой болезни «дефицит концентрации», которая ярко проявляется в обучении и характеризуется гиперактивностью, ситуативностью поведения,

и не о чем разговаривать. Организовать их игры и общение даже на детских праздниках приходится взрослым. На дни рождения многие родители нанимают аниматоров или артистов, которые развлекают детей.

Конечно, далеко не у всех детей перечисленные «симптомы» наблюдаются в полном наборе, однако тенденции очевидны и вызывают естественную тревогу.

Возвращаясь к специфике современного детства, в качестве основных его характеристик можно выделить установку на потребление и чрезмерную структурированность жизни, которая лишает детей возможности для проявления инициативности и самостоятельности. Пристальное внимание к операционально-техническому оснащению детской деятельности контрастирует с неопределенностью для ребенка ее мотивационно-смысловых

ориентиров, без которых эта деятельность носит отчужденный характер, не присваивается, а потому не способствует развитию личности. При достаточно высоком уровне информированности, умственного развития и технической грамотности, они остаются пассивными, несамостоятельными, зависимыми от взрослых и от внешних обстоятельств.

В настоящее время ни родители, ни педагоги не в состоянии передать детям смыслы и мотивы своей деятельности, и, в то же время, они активно передают им навыки и умения, которые остаются для них бессмысленными и отчужденными. Дети, начиная с 4–5 лет, живут в атмосфере собственной субкультуры, которая, хотя и создается взрослыми (современные игрушки, мультфильмы, компьютерные игры, и пр.), часто противоречит их ценностным установкам. В свою очередь, мир взрослых (их профессиональная деятельность, отношения и пр.) закрыты для детей, что не способствует посреднической миссии родителей и педагогов. То, что несколько десятилетий назад казалось естественным, сегодня становится проблемой.

Неспособность к самоорганизации, несформированность мотивационно-волевой сферы, ситуативность являются серьезными проблемами современных детей. Эти проблемы во многом связаны с разрывом мотивации и способов действия ребенка. Основой закон развития ребенка, который доказывал Д.Б. Эльконин и который отстаивала Л.Ф. Обухова, – опережающее развитие смысловой сферы, по сравнению с интеллектуальной и операционально-технической сферой. Т.е., сначала ребенок должен открыть для себя собственный смысл (захотеть) и на этой основе овладеть знаниями и умениями. Но сегодня родители и педагоги пытаются научить детей тому, что не имеет для них никакого смысла и личностной значимости. В результате попытка ускорить интеллектуальное развитие тормозит, а иногда и блокирует становление личности ребенка.

При всей многозначности понятия «личность» ключевыми определяющими его характеристиками являются самостоятельность, инициативность и ответственность. Как следует из сказанного выше, именно эти характеристики в наибольшей степени страдают у наших детей.

Литература:

- Детский Рунет 2018 : отраслевой доклад ИИИИ. [Электронный ресурс] // Институт исследований интернета : [сайт]. URL: <http://internetinstitute.ru/wp-content/uploads/2019/02/Detskiy-Runet-2018-Report.pdf> – (дата обращения 26.05.2019).
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с.
- Пацлав Р. Застывший взгляд. – Москва, 2002.
- Смирнова Е.О., Абулаева Е.А. Условия становления пространственного образа «Я» как первой формы самосознания // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 3. – С. 16–25.
- Смирнова Е.О., Гударева О.В. Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии. – 2004. – № 1. – С. 10–22.
- Смирнова Е.О., Матушкина Н.Ю., Смирнова С.Ю. Виртуальная реальность современного раннего и дошкольного детства // Психологическая наука и образование. – 2018. – № 3. – С. 42–53. doi: 10.17759/pse.2018230304
- Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Состояние игровой деятельности современных дошкольников // Вопросы психологии. – 2013. – № 2. – С. 15–23.
- Смирнова Е.О., Соколова М.В., Матушкина Н.Ю. Исследование возрастной адресации мультфильмов // Культурно-историческая психология. – 2014. – № 4. – С. 27–37.
- Собкин В.С., Скобельщина К. Н. Компьютер в жизни ребенка дошкольника // Дитя человеческое. – 2014. – № 2. – С. 20–24.
- Собкин В.С., Скобельщина К.Н. и др. Социология дошкольного детства : труды по социологии образования. Т. XVII. Вып. XXIX. – Москва: Институт социологии образования РАО, 2013. – 168 с.
- Соколова М.В. Исследование домашней игровой среды ребенка дошкольного возраста // Современное дошкольное образование. – 2012. – № 6. – С. 7–13.
- Солдатова Г.У., Теславская О.И. Видеоигры, академическая успеваемость и внимание: опыт и итоги зарубежных эмпирических исследований детей и подростков // Современная зарубежная психология. – 2017. – Т. 6. – № 4. – С. 21–28. doi:10.17759/jmfp.20170604029.
- Шмелев А.Г. Психодиагностика и новые информационные технологии // Компьютеры и познание. – Москва : Наука, – 1990. – С. 95.
- ((2016). American Academy of Pediatrics Announces New Recommendations for Children's Media Use. American Academy of Pediatrics. Retrieved from: <https://www.aap.org/en-us/about-the-aap/aap-press-room/pages/american-academy-of-pediatrics-announces-new-recommendations-for-childrens-media-use.aspx>. (Accessed 26.05.2019).
- Children's Runet 2018: sectoral report of III. [Internet Research Institute]. Retrieved from: <http://internetinstitute.ru/wp-content/uploads/2019/02/Detskiy-Runet-2018-Report.pdf>. (accessed 26.05. 2019).
- (2017). The Common Sense Census Media: Use by Kids Age Zero to Eight . Common Sense Census Media. Retrieved from: <https://www.common Sense Media.org/research/the-common-sense-census-media-use-by-kids-age-zero-to-eight-2017>. (Accessed 26.05.2019).
- Connell S.L, Lauricella A.R, & Wartella E .(2015). Parental Co-Use of Media Technology with their Young Children in the USA. *Journal of Children and Media*, 9(1), 1–17. doi: 10.1080/17482798.2015.997440
- Genç Z. (2014). Parents' Perceptions about the Mobile Technology Use of Preschool Aged Children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/265415913_Parents'_Perceptions_about_the_Mobile_Technology_Use_of_Preschool_Aged_Children. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.08.086. (Accessed 26.05.2019).
- Holloway, D., Green, L. & Livingstone, S. (2013). Zero to Eight: Young Children and their Internet Use, LSE, London and EU Kids Online, 10–13.
- (2016). Household Use of Information Technology. Australian Bureau of Statistics. 2014–2015. Retrieved from: <http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/mf/8146.0>. (Accessed 26.05.2019).
- Jaunzems, Kelly, Green, Lelia, Holloway Donelland, Stevenson Kylie., (2017). Very Young Children Online: Media discourse and parental practice: Conference Proceedings, 67–77. Retrieved from: <http://popcaanz.com/conference-proceedings-2017>. (Accessed 26.05.2019).
- Jiow HJ, Lim SS, & Lin J (2017). Level Up! Refreshing Parental Mediation Theory for Our Digital Media Landscape. *Communication Theory*, 27, 309–328. doi: 10.1111/comt.12109
- Lauricella AR, Wartella E, & Rideout VJ (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11–17. doi: 10.1016/j.appdev.2014.12.001.
- Michael Roberts & John Powell (2014). Effects of television viewing on child development. *Encyclopedia Britannica*. Retrieved from: <https://www.britannica.com/topic/effects-of-television-viewing-1995158>. (Accessed 26.05.2019).
- Mifsud C.L., & Petrova R. (2017). Young children (0-8) and digital technology: The national report for Malta. University of Malta. EU Joint Research Centre, 2017. Retrieved from: http://www.um.edu.mt/__data/assets/pdf_file/0012/314400/YoungChildrenandDigitalTechnology-TheNationalReportforMalta.pdf (Accessed 26.05.2019).
- (2016). Media and young minds. AAP Council on Communications and Media. *Pediatrics*, 138(5), doi: 10.1542/peds.2016-2591
- Miner R. (2015). Television is now the second screen for kids with tablets. Retrieved from: <http://www.minerandcostudio.com/tv-is-now-the-second-screen> (Accessed 26.05.2019).
- Plowman L, McPake, J., & Stephen C. (2010). The technologisation of childhood? Young children and technology in the home. *Children and Society*, 24(1), 63–74. 10.1111/j.1099-0860.2008.00180.x
- Rideout, V. (2017). The Common Sense census: The Common Sense Census: Media Use by Kids Age Zero to Eight. Common Sense Media. Retrieved from: <https://www.common Sense Media.org/research/the-common-sense-census-media-use-by-kids-age-zero-to-eight-2017> (Accessed 26.05.2019).
- Rideout V. (2017). The Common Sense census: Media use by kids age zero to eight. San Francisco, CA: Common Sense Media. Retrieved from: <https://www.common Sense Media.org/research/the-common-sense-census-media-use-by-kids-age-zero-to-eight-2017> (Accessed 26.05.2019).
- Смирнова Е., & Кремлева А. (2014). Psychological and Pedagogical Approach to Designing Developmental Computer Programs for Senior Preschool Children. *E-Journal for Activity Theoretical Research in Germany*, 12(1), 81–94.
- Spitzer M. (2015). Cyberkrank! Wie das digitalisierte Leben unsere Gesundheit ruiniert. Droemer, München.
- (2012). Technology and interactive media as tools in early childhood programs serving children from birth through age 8. *National Association for the Education of Young Children & Fred Rogers Center for Early Learning Children's Media at Saint Vincent College*. Washington, DC. Retrieved from: http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PS_technology_WEB2.pdf (Accessed 26.05.2019).

References:

- (2016). American Academy of Pediatrics Announces New Recommendations for Children's Media Use. American Academy of Pediatrics. Retrieved from: <https://www.aap.org/en-us/about-the-aap/aap-press-room/pages/american-academy-of-pediatrics-announces-new-recommendations-for-childrens-media-use.aspx>. (Accessed 26.05.2019).
- Children's Runet 2018: sectoral report of III. [Internet Research Institute]. Retrieved from: <http://internetinstitute.ru/wp-content/uploads/2019/02/Detskiy-Runet-2018-Report.pdf>. (accessed 26.05. 2019).
- (2017). The Common Sense Census Media: Use by Kids Age Zero to Eight . Common Sense Census Media. Retrieved from: <https://www.commonensemedia.org/research/the-common-sense-census-media-use-by-kids-age-zero-to-eight-2017>. (Accessed 26.05.2019).
- Connell S.L, Lauricella A.R, & Wartella E. (2015). Parental Co-Use of Media Technology with their Young Children in the USA. *Journal of Children and Media*, 9(1), 1–17. doi: 10.1080/17482798.2015.997440
- Genc Z. (2014). Parents' Perceptions about the Mobile Technology Use of Preschool Aged Children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/265415913_Parents'_Perceptions_about_the_Mobile_Technology_Use_of_Preschool_Aged_Children. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.08.086. (Accessed 26.05.2019).
- Holloway, D., Green, L. & Livingstone, S. (2013). Zero to Eight: Young Children and their Internet Use, LSE, London and EU Kids Online, 10–13.
- (2016). Household Use of Information Technology. Australian Bureau of Statistics. 2014–2015. Retrieved from: <http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@nsf/mf/8146.0>. (Accessed 26.05.2019).
- Jaunzems, Kelly, Green, Lelia, Holloway Donelland, ^ Stevenson Kylie., (2017). Very Young Children Online: Media discourse and parental practice: Conference Proceedings, 67–77. Retrieved from: <http://popcaanz.com/conference-proceedings-2017>. (Accessed 26.05.2019).
- Jiow HJ, Lim SS, & Lin J (2017). Level Up! Refreshing Parental Mediation Theory for Our Digital Media Landscape. *Communication Theory*, 27, 309–328. doi: 10.1111/comt.12109
- Lauricella AR, Wartella E, & Rideout VJ (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11–17. doi: 10.1016/j.appdev.2014.12.001.
- Leontiev A.N. (1975). Activity Consciousness. Personality. Moscow, Politizdat, 304.
- Michael Roberts & John Powell (2014). Effects of television viewing on child development. Encyclopedia Britannica. Retrieved from: <https://www.britannica.com/topic/effects-of-television-viewing-1995158>. (Accessed 26.05.2019).
- Mifsud C.L., & Petrova R. (2017). Young children (0-8) and digital technology: The national report for Malta. University of Malta. EU Joint Research Centre, 2017. Retrieved from: http://www.um.edu.mt/_data/assets/pdf_file/0012/314400/YoungChildrenandDigitalTechnology-TheNationalReportforMalta.pdf. (Accessed 26.05.2019).
- (2016). Media and young minds. AAP Council on Communications and Media. *Pediatrics*, 138(5), doi: 10.1542/peds.2016-2591
- Miner R. (2015). Television is now the second screen for kids with tablets. Retrieved from: <http://www.minerandcostudio.com/tv-is-now-the-second-screen> (Accessed 26.05.2019).
- Patslav R. (2002). Frozen look. Moscow.
- Plowman L, McPake, J., & Stephen C. (2010). The technologisation of childhood? Young children and technology in the home. *Children and Society*, 24(1), 63–74. doi: 10.1111/j.1099-0860.2008.00180.x
- Rideout, V. (2017). The Common Sense census: The Common Sense Census: Media Use by Kids Age Zero to Eight. Common Sense Media. Retrieved from: <https://www.commonensemedia.org/research/the-common-sense-census-media-use-by-kids-age-zero-to-eight-2017> (Accessed 26.05.2019).
- Rideout V. (2017). The Common Sense census: Media use by kids age zero to eight. San Francisco, CA: Common Sense Media. Retrieved from: <https://www.commonensemedia.org/research/the-common-sense-census-media-use-by-kids-age-zero-to-eight-2017> (Accessed 26.05.2019).
- Shmelev A.G. (1990). Psychodiagnostics and New Information Technologies. [Kompyutery i poznanie]. Moscow, Nauka, 95.
- Smirnova E.O., & Abulaeva E.A. (2009). Conditions of the formation of the spatial image of «self» as the first form of self-consciousness. [Kulturno-istoricheskaya psikhologiya], 3, 16–25.
- Smirnova E.O., & Gudareva O.V. (2004). Game and arbitrariness in modern preschoolers. [Voprosy psikhologii], 1, 10–22.
- Smirnova E.O., & Ryabkova I.A. (2013). The state of the game activity of modern preschoolers. [Psikhologiya], 2, 15–23.
- Smirnova E.O., Sokolova M.V., & Matushkina N.Yu. (2014). The study of the age-related addressing of cartoons [Kulturno-istoricheskaya psikhologiya], 4, 27–37.
- Smirnova E.O., Matushkina N.Yu., & Smirnova S.Yu. (2018). Virtual reality of modern early and preschool childhood. [Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie], 3, 42–53. doi: 10.17759/pse.2018230304
- Smirnova E., & Kremleva A. (2014). Psychological and Pedagogical Approach to Designing Developmental Computer Programs for Senior Preschool Children. *E-Journal for Activity Theoretical Research in Germany*, 12(1), 81–94.
- Sobkin V.S., & Skobeltsina K.N. (2014). Computer in the life of a preschooler child. [Ditya chelovecheskoe], 2, 20–24.
- Sobkin V.S., & Skobeltsina K.N. et al. (2013). Sociology of preschool childhood: works on the sociology of education. Vol. XVII. Issue XXIX. Moscow, Institut Sotsiologii i Obrazovaniya RAO, 168.
- Sokolova M.V. (2012). The study of the home gaming environment of a preschool child. [Sovremennoe doshkolnoe obrazovanie], 6, 7–13.
- Soldatova G.U., & Teslavskaya O.I. (2017). Video games, academic performance and attention: the experience and results of foreign empirical studies of children and adolescents. [Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya], 6(4), 21–28. doi: 10.17759 / jmf.20170604029.
- Spitzer M. (2015). Cyberkrank! Wie das digitalisierte Leben unsere Gesundheit runiniert. Droemer, München.
- (2012). Technology and interactive media as tools in early childhood programs serving children from birth through age 8. *National Association for the Education of Young Children & Fred Rogers Center for Early Learning Children's Media at Saint Vincent College*. Washington, DC. Retrieved from: http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PS_technology_WEB2.pdf (Accessed 26.05.2019).



Воспоминания о Л.Ф. Обуховой

Н.Л. Карпова

Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия

Л.А. Парамонова

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

Т.И. Алиева

Республиканский исследовательский научно-консультационный центр экспертизы, Москва, Россия

И.А. Володарская

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Поступила 27 марта 2019/ Принята к публикации: 9 апреля 2019

Memories of L.F. Obukhova

Natalia L. Karpova

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Larisa A. Paramonova

Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

Tatyana I. Aliyeva

Federal Research Centre for Projects Evaluation and Consulting Services, Moscow, Russia

Inna A. Volodarskaya

Moscow Lomonosov State University, Moscow, Russia

Received March 27, 2019 / Accepted for publication: April 9, 2019

В рамках Научных чтений памяти профессора Московского государственного университета Л.Ф. Обуховой по случаю ее 80-летнего юбилея прошел Мемориальный круглый стол, на котором его участники, хорошо знавшие Людмилу Федоровну, поделились воспоминаниями о совместной работе и личном общении с ней.

As part of the Scientific Readings in memory of L.F. Obukhova, Professor of Moscow Lomonosov State University, on the occasion of her 80th anniversary, a memorial round table was held. The participants who knew Lyudmila Obukhova shared their memories of working and personal contact with her.

Людмила Филипповна Обухова – Человек. Ученый. Учитель

Н.Л. Карпова

Многим студентам и аспирантам, которые учились непосредственно у Людмилы Филипповны Обуховой, и сотрудникам МГУ имени Ломоносова и МГППУ, вместе с ней работавшим, безусловно, повезло – она была не только замечательным Ученым и Учителем, но и прекрасным сотрудни-

ком и руководителем. Обладая талантом «родственного внимания к миру», говоря словами М.М. Пришвина, Людмила Филипповна была одним из тех доброжелательных и душевно теплых людей, с которыми легко и свободно дышится, хорошо работается и, просто, хочется быть рядом...



Наталья Львовна Карпова –

доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории консультативной психологии и психотерапии Психологического института РАО
E-mail: nv.pirao@gmail.com
<https://istina.msu.ru/workers/9385262/>



Лариса Алексеевна Парамонова –

доктор педагогических наук, профессор, старший научный сотрудник кафедры психологической антропологии Института детства Московского педагогического государственного университета
E-mail: la.paramonova@mpgu.su
<http://mpgu.su/staff/paramonova-larisa-alekseevna/>



Татьяна Ивановна Алиева –

кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник отдела исследований государственных и федеральных целевых программ в сфере науки и образования Центра исследований и статистики науки Научно-исследовательского института – Республиканского исследовательского научно-консультационного центра экспертизы
E-mail: alievati@mail.ru



Инна Андреевна Володарская –

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова
E-mail: umspsey@mail.ru
<https://istina.msu.ru/profile/inna/>

Характерной особенностью Л.Ф. Обуховой была особая любовь и признательность к своим Учителям и, прежде всего, – Петру Яковлевичу Гальперину. Людмила Филипповна неоднократно подчеркивала: «В современной психологии идеи П.Я. Гальперина позволили на принципиально новом уровне решать проблемы интеллектуального развития ребенка и строить практику обучения» (Обухова, 1998б, С. 21). О его личностных качествах она писала: «... помогать преодолевать болезни в качестве врача, помогать осваивать новые знания, способствовать культурному развитию личности, формированию разнообразных психических способностей в качестве психолога – все это нашло воплощение в его жизни» (Обухова, 1998б, С. 23).

В одной из первых своих фундаментальных книг «Концепция Жана Пиаже: за и против» (1981) Л.Ф. Обухова провела глубокий сравнительный анализ концепций обучения двух знаменитых ученых и убедительно показала преимущество концепции П.Я. Гальперина, о чем не раз писала и в более поздних работах. «Традиционному способу исследования психического развития путем проведения возрастных «срезов» (работы Ж. Пиаже до сих пор остаются здесь высшим достижением) он (П.Я. Гальперин – Н.К.) противопоставил метод изучения психических явлений путем их целенаправленного формирования. Главное условие успешного применения нового метода – изменение позиции самого исследователя» (Обухова, 1998а, С. 464).

Завершая свой сравнительный анализ в статье «П.Я. Гальперин и Ж. Пиаже», словно обращаясь ко дню сегодняшнему, Людмила Филипповна отметила: «На XVIII Международном конгрессе психологов в Москве Ж. Пиаже, приветствуя сближение точек зрения, своей и П.Я. Гальперина, на процесс формирования у ребенка нового знания, подчеркивал в заключительной лекции: “Мы не должны бояться различий, которые и побуждают нас идти единственным путем расширения наших позиций, путем

продолжения экспериментальных исследований» (Обухова, 1998а, С. 478)

Одной из важнейших проблем, разрабатываемых Людмилой Филипповной, было развитие культурно-исторической психологии. Долгое время Л.Ф. Обухова была одним из ведущих сотрудников редакции журнала «Культурно-историческая психология». Она особо дорожила подготовленным ею предисловием к последнему изданию книги Л.С. Выготского «Мышление и речь: психологические исследования» (2016). В этой работе Людмила Филипповна провела интереснейший экскурс в историю создания и многочисленных публикаций этого произведения, а также дала свою высокую оценку: «Мышление и речь» – великая книга» (Обухова, 2016, С. 9).

Являясь специалистом по работам П.Я. Гальперина, Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, Л.Ф. Обухова создала уникальную по содержанию монографию «Детская психология: теории, факты, проблемы» (1996), которая стала основой ее докторской диссертации «Пути научного изучения психики ребенка в XX веке» (1996). А многочисленные статьи, в частности, «Из истории развития советской детской психологии» (1988) и монография «Современная американская психология развития» (1986), подготовленная совместно с Г.В. Бурменской и А.И. Подольским, стали базой для замечательного учебного пособия «Возрастная психология» (1994), многократно переизданного и ставшего как учебником для вузов (2000, 2006), так и учебником для бакалавров (2014, 2017).

В предисловии к первому и последующим изданиям учебника «Возрастная психология», которому предшествует посвящение: «Вечная признательность Учителям», Л.Ф. Обухова так определила отличие своей книги: западные учебники, хотя объемны и хорошо иллюстрированы, не дают представления о российской науке, в частности, «мы не встречаем анализа целостной концепции детского развития, разработанной Л.С. Выготским и его последователями и являющейся истинной гордостью и подлинным достижением отечественной психологии», а отечественные учебники так же однобоки – они «дают весьма слабое представление о достижениях

современной зарубежной психологии». Задача данного пособия – «восполнить эти пробелы и представить многообразные подходы к пониманию психологического развития ребенка, которые были разработаны в XX в., т.е. за весь период существования детской психологии как отдельной научной дисциплины» (Обухова, 2006, С. 7).

В статье, опубликованной в журнале «Культурно-историческая психология» (2010), Л.Ф. Обухова писала: «П.Я. Гальперин делал нечто большее, чем было видно научному сообществу. Он создавал новое направление в психологии, новую отрасль нашей науки, которую сегодня уже можно назвать общей (генетической) психологией» (Обухова, 2010, С. 6). А исследователь научного наследия уже самой Людмилы Филипповны М.А. Степанова в недавно вышедшей статье справедливо отметила: «Л.Ф. Обухова предстает перед нами не только как автор многочисленных работ в области генетической психологии, но и как историк науки, демонстрирующий историко-психологическое мышление» (Степанова, 2018, С. 113).

Мне не довелось бывать у Людмилы Филипповны в качестве студентки на лекциях, я училась и учусь по ее замечательным книгам и учебнику, но мне очень повезло, что этот изумительный Человек знал и поддерживал мою работу. Она не раз бывала на занятиях наших групп семейной логопсихотерапии, а в 1998 году была оппонентом моей докторской диссертации и сразу пригласила работать на кафедру возрастной психологии в недавно открывшийся Московский психолого-педагогический колледж (сейчас это Московский городской психолого-педагогический университет – МГППУ). И мне посчастливилось 15 лет на руководимой ею кафедре вести свой авторский курс, со студентами-курсовиками и дипломниками проводить исследования в наших логопсихотерапевтических группах. Это было большим подарком и в научном, и в практическом плане. Я чувствовала ее искреннюю заинтересованность, и мы всегда обнимались при встрече...

Список публикаций Л.Ф. Обухова содержит 119 наименований, но он, конечно, неполный. Надо его максималь-

но воссоздать. В заключении нашей коллективной статьи к конференции в Дубне в 2017 году, посвященной памяти Людмилы Филипповны (Глозман, Карпова, Николаева, 2017), Ж.М. Глозман – ее близкий друг и соратник по многим международным конференциям и путешествиям, перечислила некоторые основные направления ее исследований, находящиеся на пересечении культурно-исторической, возрастной и когнитивной психологии:

- исторический анализ школы Выготского, трудов его учеников и последователей (в первую очередь, П.Я. Гальперина и Д.Б. Эльконина) по проблемам развития и обучения ребенка;
- единство биологического и социального в развитии ребенка, борьба с биогенетическим подходом в возрастной психологии;
- готовность к школьному обучению как сформированность произвольного поведения, овладение эталонами и средствами познавательной деятельности, переход от эгоцентризма к децентрации;
- развитие мышления ребенка и механизмы возникновения нового в развитии, «вклинивание» как механизм возникновения нового в развитии, эволюционные уровни действия, преодоление чувственного и индивидуального, развитие научного мышления на основе теории поэтапного формирования умственных действий;
- проблемы «другого детства» – психологические особенности сенсорно-депривированных детей (слепых и слепоглухих), а также детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (Глозман, Карпова, Николаева, 2017, С. 228).

Здесь перечислены далеко не все аспекты научных интересов и исследований Л.Ф. Обухова.

При воспоминании о Людмиле Филипповне на память приходят строки стихотворения Е. Евтушенко: «Таков закон безжалостной игры: не люди умирают, а миры». И как нельзя возродить человека, так же нельзя возратить миры, которые уходят с ним. Но ведь люди – разные по масштабу личности, и миры, которые они оставляют, – тоже разные. Думается, чем значимее человек,

тем больше, изумительнее, многограннее его мир. Мир Людмилы Филипповны прекрасен во всех своих гранях: че-

ловеческой, научной, педагогической. Встречи, посвященные ее памяти, позволяют по крупицам, мозаично, но пол-

нее воссоздать картину ее жизненного мира. Будем благодарны за возможность к нему прикоснуться...

Литература:

Глозман Ж.М., Карпова Н.Л., Николаева Е.И. Научное наследие Л.Ф. Обуховой в области культурно-исторической психологии, психологии речи, возрастной и когнитивной психологии // Вестник государственного университета «Дубна», Серия «Науки о человеке и обществе». – 2017. – № 2. – С. 6–13.

Обухова Л.Ф. Возрастная психология : учебник для вузов. – Москва, 2006.

Обухова Л.Ф. Л.С. Выготский под знаком времени // Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исследования / предисл. Л.Ф. Обуховой. – Москва, 2016. – С. 6–19.

Обухова Л.Ф. П.Я. Гальперин и Ж. Пиаже // Гальперин П.Я. Психология как объективная наука / под ред. А.И. Подольского. – Москва ; Воронеж, 1998. – С. 458–478.

Обухова Л.Ф. Теория П. Я. Гальперина – становление новой отрасли психологии // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 4. – С. 1–10.

Обухова Л.Ф. Учитель // Гальперин П.Я. Психология как объективная наука / под ред. А.И. Подольского. – Москва ; Воронеж, 1998. – С. 20–36.

Степанова М.А. Трактовка психологии развития в работах Л.Ф. Обуховой // Вопросы психологии. – 2018. – № 3. – С. 113–123.

Личностно и научно обогащающее сотрудничество с Л.Ф. Обуховой

Л.А. Парамонова

В МГУ им. Ломоносова в 2001 году я защитила докторскую диссертацию. Тогда первым человеком, который сказал мне, что профессор И.И. Ильясов так хорошо представил мою докторскую диссертацию, что мне надо срочно писать автореферат и защищаться, была Людмила Филипповна Обухова.

Сегодня не только я, но и все знавшие Людмилу Филипповну вспоминают ее с большим теплом и, одновременно, глубоко анализируют ее вклад в развитие психологии. Людмила Филипповна – человек необычайной скромности. Она всегда много и с большой радостью работала. Можно сказать, что у нее была жадность к работе, к познанию.

Познакомились мы в 1970-е годы, когда я работала в институте, возглавляемом Александром Владимировичем Запорожцем. Мне тогда позвонила женщина, представившаяся как Людмила Филипповна Обухова. Она сказала, что одна наша бывшая выпускница, Люда Ванюшина, к сожалению, умерла. Нужна была моя помощь. Люда была очень нуждающимся человеком. У нее остался маленький ребенок, которого необходимо было отдать в хорошую семью. Мы с Людмилой Филипповной занимались этим в течение двух лет. Только на третий раз нам удалось найти для девочки действительно хорошую семью,

где ее полюбили, где ею гордились. Мы с Людмилой Филипповной продолжали и дальше общаться с ее новыми родителями. Обухова продолжала все время думать о ребенке, потому что чувствовала глубокую ответственность за него. О чем это говорит? Человек науки помог простой студентке! Сегодня, к сожалению, таких людей – душевных, ответственных, совершенно бескорыстных, очень мало.

Когда наш институт вскоре после смерти А.В. Запорожца хотели реорганизовать, мы организовали Центр «Дошкольное детство» имени А.В. Запорожца. Как-то на конференции мы встретились с Людмилой Филипповной, и я ей предложила поработать в этом центре. Она с удовольствием приняла это предложение. Обухова очень глубоко прониклась последней теорией Александра Владимировича Запорожца об амплификации, то есть об обогащении ребенка в противовес акселерации развития и особой роли в развитии специфических детских видов деятельности. И, что не всегда бывает, ей легко удалось принять наш стиль работы. Мы вели все исследования на междисциплинарной основе, как установил в свое время А.В. Запорожец – психологи, педагоги, врачи, гигиенисты, музыканты с разных сторон изучали ребенка. Все это

делалось для того, чтобы данные о психологии маленького ребенка внедрить в практику. Педагоги сопротивлялись этому, им было очень тяжело.

Л.Ф. Обухова увлеклась теорией Запорожца о развитии и саморазвитии, о роли эмоций в познавательных процессах. Мы начали разрабатывать очень важный документ, который называется «Программа дошкольного образования “Истоки”». Людмила Филипповна внимательно изучала все наши предложения и дополняла их аспектами, которые были бы близки и понятны педагогам.

Затем перед нами встала другая трудная задача. Диагностика в те времена не поощрялась, обследовать детей было нельзя. Но как понять, что дети достигли определенных успехов в развитии? Мы с ней много думали над этим, встречаясь по субботам, поскольку другого времени не было. К этой работе подключались и другие сотрудники.

Нам нужно было создать для педагогов такую технологию, чтобы они сами могли отслеживать динамику достижений в занятиях с детьми и планировать дальнейшую работу с ними. Однажды Людмила Филипповна сказала, что внимательно прочитала все содержание программы и предложила написать интегративные показатели для младенцев, детей раннего возраста, младших

и старших дошкольников, основанные на тех видах деятельности, которыми они занимаются с воспитателями. Надо было их выявить для того, чтобы педагоги по ним смогли самостоятельно определять развитие деятельности ребенка. Поскольку именно в развивающейся деятельности развивается и сам субъект, потому что он ее строит. Мы начали над этим работать. Это была очень серьез-

ная работа, очень кропотливая и долгая. Старались не включить в программу ничего лишнего и одновременно включить необходимые показатели.

Это был огромный вклад Л.Ф. Обуховой в нашу программу, она один из ее авторов. Сейчас в нее внесены необходимые изменения в соответствии с современными требованиями и стандартами. Но вклад Людмилы Филипповны

в составление программы не оценим. Предложенные ей психологические механизмы очень просты и понятны для педагогов. Сейчас мы бы это называли компетенциями детей. На их основе формируются базисные характеристики развития личности и по ним можно определить готовность ребенка к тому, чтобы дальше воспринимать школьную программу, что очень важно.

Научное предвидение в становлении содержания образования

Т.И. Алиева

Хочется поделиться размышлениями о глубине научной мысли Л.Ф. Обуховой, которая, участвуя в совместных с педагогами проектах (имею в виду проекты Центра «Дошкольное детство» имени А.В. Запорожца, о которых говорила Л.А. Парамонова, и в которых мне довелось сотрудничать с Л.Ф. Обуховой), работала в режиме выстраивания долговременных ориентиров разработчикам содержания образования и его программно-методического обеспечения. Она задавала вопросы, которые непременно по прошествии лет встанут и уже встали перед педагогической практикой и сферой образования в целом. Участие Л.Ф. Обуховой в педагогических проектах как нельзя лучше оправдывало смысл известного изречения «Нет ничего практичнее хорошей теории». Остановлюсь на нескольких сюжетах.

В 1997 году вышло первое издание программы дошкольного образования «Истоки», подготовленной большим авторским коллективом Центра «Дошкольное детство» имени А.В. Запорожца и продолжавшей линию многолетних психологических и педагогических исследований НИИ дошкольного воспитания под руководством Александра Владимировича. Научными редакторами программы, ее концептуальными лидерами были Л.А. Парамонова, Л.Ф. Обухова, С.Л. Новоселова, К.В. Тарасова, А.Н. Давидчук. И, конечно, роль Людмилы Филипповны Обуховой в концептуальной разработке этого первого в своем роде программного документа была очень велика.

Сама программа была встречена в 1997 году научной и педагогической общественностью неоднозначно. Это был педагогический документ, а не научная статья, не результат психологического исследования, не методики психологической поддержки детей, а именно руководство к действию педагогов-практиков. В теоретическом обосновании и самом содержании программы впервые появился ряд концептов, которые ранее не встречались в программных педагогических документах. И уж, тем более, не были укоренены на тот момент в сознании педагогов.

Я осознанно использую не слово «понятие», «термин», применительно к восприятию программы педагогами, а именно слово «концепт», значение которого определяется как акт схватывания смысла вещи, проблемы в единстве речевого высказывания. В «Словаре русской культуры» Ю.С. Степанова «концепт» рассматривается как своеобразный «сгусток культуры» в сознании человека, в виде которого культура «входит» в ментальный мир человека. С другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек, обычный человек, а не творец культурных ценностей, сам входит в культуру, а в некоторых случаях влияет на нее. В нашем случае имеется в виду педагогическая культура и сознание педагогов. Таким образом, через программный педагогический документ впервые в сознание педагогов должны были войти, еще раз подчеркну, как руководство к действию, следующие концепты

в единстве значения, смысла и словесного выражения:

- психолого-педагогический характер образовательной программы;
- амплификация развития, лежащая в основе понимания сути образовательного стандарта;
- психологический возраст;
- социальная ситуация развития;
- задачи развития, показатели развития;
- базисные характеристики личности ребенка (раннего, младшего и старшего дошкольного возраста), становление которых утверждалось главной целью организуемого программой образовательного процесса.

Всего потребовалось более 15 лет, чтобы эти концепты стали единицами педагогического сознания, фактами ментального мира педагога. Даже не углубляясь в формальный анализ, можно видеть линии взаимодействия психолого-педагогических разработок тех лет и федерального государственного образовательного стандарта, утвержденного в 2013 году, который стал, образно говоря, «конституцией» – основным законом дошкольного образования.

С концептуальной точки зрения, в «Истоках» тогда были заложены некоторые позиции, которые, к сожалению, сейчас в Стандарте выглядят по-другому. Это касается ситуации «ребенок и книга». В сегодняшнем прекрасном докладе Е.В. Чудиновой о читательской грамотности подростков, было показано, что корень непонимания обучающимися текстов учебников лежит за пределами самих текстов. Начала же приобщения ребенка-

дошкольника к книжной культуре лежат не внутри текста, а в жизненной ситуации вокруг книг. Художественная литература в концепции программы «Истоки» – это составляющая эстетического развития. Она рассматривается в единстве формирования эстетического отношения к миру и художественного развития ребенка. А в Стандарте художественная литература явственно разорвана на две образовательные области: речевое развитие и художественно-эстетическое развитие. В контексте речевого развития она выступает в сугубо инструментальной функции, а именно, – как формирование представлений о книжной культуре и развитие понимания текстов на слух, противoves ценностно-смыслового восприятия в художественно-эстетической образовательной области. Такой методологический разрыв приводит к соответствующему разрыву в сознании педагогов и разрушению их представлений о культурной практике чтения книг, особенно в условиях «цифрового детства», которое начинается все раньше.

Отсутствие в сложившемся сегодня информационном обществе традиционной книжной культуры привело к тому, что детям стало неинтересно чтение, более глубокие переживания они испытывают в других коммуникативных ситуациях, где новые культурные средства цифрового мира полностью удовлетворяют их потребность во впечатлениях и в обретении смыслов. Педагоги же все еще думают, что детей можно убедить, что новое узнается из книг. Не будем подробно останавливаться на «цифровой повседневности» ребенка, в которой изменились познавательные, речевые, художественные практики, практики общения. На наш взгляд, книга в жизни ребенка может сохраниться только в ситуации совместного со взрослым смыслового переживания, иначе она уже будет

непродуктивной для решения различных задач, в том числе и развития речи. Тот эстетический контекст, который был заложен концептуально в программу «Истоки», становится сегодня все более актуальным.

В 2002–2003 годах по заказу Министерства образования РФ нашим коллективом была предпринята попытка разработки экспериментальной модели, первой на тот момент, примерной программы дошкольного образования. Именно тогда Л.Ф. Обухова выдвинула идею включения в программу интегральных показателей развития ребенка, предложила принципиально новую идею интегральности, структуру показателей и модель работы над их системой. Система интегральных показателей развития создавалась через выделение характерных форм поведения и деятельности детей соответствующих возрастов (одного года, трех лет, пяти лет, шести-семи лет) в привычных условиях жизни, которые наглядно свидетельствовали бы о состоянии здоровья ребенка, сформированности символично-моделирующих видов деятельности, навыков самообслуживания, развитии общения, речи, особенно в сферах познавательного развития и эмоциональных проявлений.

К сожалению, в силу объективных обстоятельств, начатая по итогам апробации доработка этой системы интегральных показателей развития не была доведена до конца. Это очень жаль, потому что в последние годы мы все больше обращаемся к зарубежным аналогам, назовем так, интегральных показателей, хотя в отечественном дошкольном образовании такая система разрабатывалась и была достаточно продуктивна.

В заключение хочу затронуть один маленький, частный, но немаловажный вопрос. Людмила Филипповна обратила мое внимание, что в содержании разде-

ла «Познавательное развитие» присутствует разграничение природы и рукотворного мира. Она очень рекомендовала убрать из педагогических программных документов это очень популярное тогда в контексте экологического воспитания разграничение – противопоставление природы и рукотворного мира, потому что так называемой «природы», естественной природы, давно уже нет, тем более в мире ребенка. Где-то убрали, где-то не убрали. В итоге это разграничение осталось в содержании программ и методических пособий. Данная позиция с каждым годом способствовала усугублению отрыва деятельности педагога от повседневной реальности ребенка, нарастающую искусственность при сопоставлении природного и рукотворного. Кстати, в начальной школе имеет место то же самое. Например, это ярко проявилось в 2010-х годах, когда поднялась волна организации педагогами исследовательской деятельности детей, познавательных проектов. Выразилось это в виде неготовности педагогов к пониманию особенностей восприятия детьми окружающего мира, образы которого неразрывно сплелись для них с инженерно сконструированной виртуальностью. Цифровой мир, иначе говоря, тотальная виртуализация, ведет к трансформации самой психофизики восприятия под влиянием цифровых звуков и изображений, видеопроductов. Именно эти инженерномодифицированные продукты приходят на смену естественным звукам и изображениям, и, по сути, становятся для человека новой природой.

Глубина мысли Людмилы Филипповны Обуховой, результаты ее совместной работы с педагогами внесли большой вклад в развитие педагогики и современного образования. Начатое ею более 20 лет назад актуально и сейчас.

Людмила Филипповна Обухова в моей профессиональной жизни

И.А. Володарская

Моя первая встреча с Людмилой Филипповной произошла в 1963 году. В этом году я пришла работать на отделение психологии

философского факультета МГУ имени М.В. Ломоносова (с 1966 года – факультет психологии). Ранее я занималась проблемами радиоэлектроники, и мне

надо было осваивать совершенно новую научную область – психологию. Передо мной была поставлена задача – разработать программу обучения на материале

математики средней школы, реализующую третий тип ориентировки. Я должна была освоить содержание нового подхода, новой технологии обучения и воспитания, основанной на положениях теории поэтапно-планового формирования действий и понятий П.Я. Гальперина. Те, кто занимался реализацией данной теории на практике, знают, что это очень непростая и очень ответственная работа.

Л.Ф. Обухова оказала мне большую помощь в понимании теории, психологических основ создания условий для освоения действия, особенностей и «тонкостей» применения теории. Кроме многочисленных бесед и консультаций, особенно мне помогло исследование Людмилы Филипповны по формированию системы физических понятий в применении к решению задач. Она убедительно показала, что, если в учебном предмете существует система понятий, и при этом признаки ранее усвоенных понятий входят в состав признаков нового формируемого понятия, то формирование отдельного понятия

вне системы становится нерациональным.

Я считаю, что это «ювелирная» работа по реализации теории П.Я. Гальперина, показавшая, как много важных психологических и методических моментов надо знать и уметь обеспечивать, чтобы достичь желаемого результата.

Для меня стало ясным, что при формировании научных понятий необходимо научить понимать предметный смысл каждого из признаков, связь между понятиями и их признаками, уметь анализировать условие задачи, выделять в словесном содержании предметную действительность, характеризующую каждый из признаков и понятий в целом, научиться подбирать задания, адекватные содержанию формируемых понятий. Надо также представлять, как должна меняться организация процесса формирования понятий, когда цель заключается не в распознавании понятий, а в использовании их при решении задач.

Л.Ф. Обухова аргументированно показала психологическую значимость «опе-

ративных схем мышления» для полноценного формирования действия.

Многое из того, чему меня научила Людмила Филипповна, я использовала в своей профессиональной деятельности: при структурировании учебного материала и организации его усвоения в системе, при формировании общего приема решения сложных задач, а также при организации контроля знаний, когда вместо проверки качества усвоения каждого отдельного понятия, умения в определенной предметной области содержанием контроля выступают, прежде всего, обобщенные понятия, общие приемы деятельности, включающие в себя частные, их составляющие и др.

Людмила Филипповна была для меня «значимой другой» при становлении как специалиста в области психологии образования. У меня были с ней добрые, теплые, открытые, бескорыстные отношения. Очень жаль, что ее нет с нами. Жаль, что молодые преподаватели и студенты уже не смогут учиться у такого отличного профессионала и общаться с таким замечательным человеком.

Коллективные переживания precariousности и гражданские движения

Д.А. Хорошилов, Е.А. Ильжер
МГУ имени М.В. Ломоносова Москва, Россия

Поступила 4 марта 2019/ Принята к публикации: 16 апреля 2019

Collective experience of precarity and civil movements

Dmitriy A. Khoroshilov, Ekaterina A. Hilger

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

* Corresponding author E-mail: d.khoroshilov@gmail.com

Received March 4, 2019 / Accepted for publication: April 16, 2019

Актуальность (контекст) тематики статьи. Классические теории, центрированные вокруг объяснительного конструкта социальной (коллективной) идентичности, не смогли предсказать внезапный всплеск уличных собраний по всему миру (от митингов в России до «желтых жилетов» во Франции). Основная задача статьи заключается в определении факторов мобилизации социальных и гражданских движений.

Цель – определение латентного критерия идентификации с протестным сообществом, которое локализуется в социальном пространстве только в момент выхода людей на улицы.

Описание хода исследования. На основе теоретического анализа научной литературы выдвигается гипотеза: коллективное переживание precariousности (экзистенциально-политической уязвимости и незащищенности человека) является латентным идентификационным маркером социальных и гражданских движений. Для проверки гипотезы использовался интерпретативный феноменологический анализ (Дж. Смит) серии полуструктурированных интервью с участниками гражданских движений в России в 2010-е гг.

Результаты исследования. По итогам качественного анализа интервью были выделены ключевые темы, которые можно считать сложными языковыми знаками типического переживания precariousности, преломленного через автобиографический опыт наших респондентов: личное участие в уличном собрании как идентификация со всей страной, переживание несправедливости как выход из зоны личного комфорта, интенция к изменению наличного социального и политического порядка, совладание со страхом наказания, финальное разочарование и утрата надежды.

Выводы. Precarity становится психологическим фактором коллективного поведения только в том случае, если она реально переживается сообществом, формальное приписывание к классу precariousности не является детерминирующим. Как precariousность из спонтанного переживания превращается в идентификационный маркер новых социальных и гражданских движений, объединяющих людей независимо от их классовой, этнической, гендерной принадлежности? Поиск ответа на этот вопрос открывает перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: гражданские движения, коллективное поведение, социальная идентичность, коллективные переживания, precariousность.

Background. The study explores the potential predictors of the collective action in the context of contemporary social and civil movements. Classical socio-psychological models of social movements focus on the concept of social identity, i.e. collective identity and have difficulty explaining a sudden upsurge of popular demonstrations in the world (from mass demonstrations in Russia till “Yellow vests” movement in France).

Objective. The research aims to identify a latent criterion of the identification with the protest movement which can be situated within the social space only at the moment of people assemblies.

Design. According to the literature review, the authors suggest that the collective experience of precariousness, representing the people's vulnerability in existing social and political order can be a latent identification criterion of social and civil movements. In the research, we subjected the data of semi-structured interviews with the activists of Russian civil movements to the Jonathan A. Smith's method of interpretative phenomenological analysis.

Findings. As a result of the qualitative analysis of the interviews, the main features that manifest the collective experience of precariousness were identified. The collective experience is performed through the views of the civil movements activists in Russia in the 2010s: 1) Participation in demonstrations identified with the particular state; 2) Experience of injustice as stepping out the comfort zone; 3) Intention to change social order; 4) Handling the fear of punishment; 5) Deception and lost illusions.

Conclusion. Precarity becomes a predictor of collective action only in the case if it becomes a collective experience of a community, a formal assigning to the precarious class is not enough for collective mobilization. The understanding of how the collective experience of precariousness is identified with new social movements uncovers perspectives for further research.

Keywords: civil movements, collective behaviour, social identity, collective experience, precarity.

Введение

Гражданские движения – это основной способ осуществления институциональных преобразований современных обществ. Тема протестов и выступлений стала как никогда актуальной во всем мире, благодаря усилению глобальных связей,

основным фактором коллективных действий является идентичность (Klandermans, 2014; Tajfel, Turner, 1986), в социологии – коллективная, в психологии – социальная. На наш взгляд, в интересующем нас интеллектуальном контексте они синонимичны. Гипотеза А. Тэшфела и Дж. Тернера о том, что интересубъектив-

давние демонстрации «желтых жилетов» во Франции. Новые гражданские движения отличаются от привычных выступлений по следующим четырем признакам (Melucci, 1980; Neveu, 2015):

- 1) относительная автономия структурных элементов;
- 2) абстрактный характер требований;
- 3) отсутствие связи с политическими организациями;
- 4) объединение собраний основывается чаще на культурных, а не на экономических характеристиках.

Сказанное уместно интерпретировать как проявление латентных социальных изменений, анализ которых требует разработки сложных методологических стратегий (Гусельцева, 2018). Психология может предложить свой подход к объяснению новых гражданских движений.

Очевидно, в современных обществах формируется скрытая «протестная» динамика, не локализуемая в социальном пространстве до момента выхода людей на улицы, который и становится «точкой сборки» гражданского движения. Дж. Батлер (Butler, 2015) даже сомневается в существовании общей для него идентичности. Уличное собрание – это собрание людей, представляющих различные позиции и интересы, но объединенных борьбой за жизнь. Если все же сохранить концепт, то можно предположить, что идентичность новых гражданских движений имеет сетевой и спонтанный характер, а протестное сообщество – это сообщество «воображаемое» (Anderson, 2006), чей критерий идентификации не чисто социальный или политический, но скорее всего аффективный, напрямую не связанный со справедливостью, как то постулируется в психологических теориях.

По мнению Ш. Муфф, рациональный консенсус в вопросе социальной справедливости просто невозможен и даже опасен для демократического общества, поэтому следует обратиться к анализу аффективного измерения политического дискурса (Mouffe, 2005). Действительно, требования справедливости в новых гражданских движениях часто слишком абстрактны и по-разному интерпретируются их активистами и оппонентами. Как ответ на размышления Муфф, в современной психологии предлагаются концепции кол-

Практически ни одна из теорий не смогла предсказать внезапные и географически разбросанные мобилизации: «Occupy Wall Street» в США, митинги в России или недавние демонстрации «желтых жилетов» во Франции

позволяющих сопротивляться неравенству в правах на «достойную жизнь» (livable live), политическому насилию и экономическим лишениям (Butler, 2015). Имеется солидная психологическая и социологическая традиция анализа гражданских движений как формы коллективного действия (поведения). В отличие от иррационального поведения массы или толпы, гражданские движения представляют собой организованные выступления людей, цель которых – выразить отношение к социокультурным изменениям, способствовать или препятствовать им (Андреева, 2009; Kelly, Breinlinger, 2012; Smelser, 2011). При этом акцентирование демократического потенциала изменений сужает понятие социальных движений до собственно гражданских.

Исследователи, представляющие различные дисциплины, сходятся во мне-

ное восприятие социальных изменений (т.е. наличие когнитивной альтернативы сложившимся в обществе межгрупповым отношениям, которые оцениваются как несправедливые) является одним из главных «запускающих» факторов коллективного поведения, получила эмпирическое подтверждение (Van Zomeren et al., 2008). Восприятие несправедливости социальной ситуации и выражение эмоционального отношения к ней с позиций групповой идентичности становится причиной участия в коллективных действиях по ее реальному изменению (Агадулина, 2013).

Но такое объяснение сталкивается с трудностями при изучении феномена «новых» гражданских движений. Практически ни одна из теорий не смогла предсказать внезапные и географически разбросанные мобилизации: «Occupy Wall Street» в США, митинги в России или не-



Дмитрий Александрович Хорошилов – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова
E-mail: d.khoroshilov@gmail.com
<https://istina.msu.ru/profile/dkhor/>



Екатерина Анатольевна Ильжер – аспирант кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова
E-mail: katiakilger@gmail.com

Для цитирования: Хорошилов Д.А., Ильжер Е.А. Коллективные переживания прекарности и гражданские движения // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 2(34). – С. 48–54. doi: 10.11621/npj.2019.0209

For citation: Khoroshilov D.A., Hilger E.A. (2019). Foreign psychology studies of near-death experience in the blind people. National Psychological Journal, [Natsionalnyy psikhologicheskiy zhurnal], (12)2, 48–54. doi: 10.11621/npj.2019.0209

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online
© Lomonosov Moscow State University, 2019
© Russian Psychological Society, 2019

лективных и межгрупповых эмоций, устанавливающие взаимосвязь между социальной идентичностью и аффективным состоянием, разделяемым членами группы (Lyer, Leach, 2009; Scheve, Salmela, 2014). Одной из причин спонтанных гражданских движений и протестов считается предшествующий им эмоциональный опыт (Snow, Moss, 2014). Социальная психология, по-видимому, совершает «аффективный поворот» от исследования когнитивных и идентичностей к интерсубъективным эмоциональным состояниям как решающему фактору группового поведения.

В отечественной психологии имеется оригинальный термин, трудно переводимый на английский язык, – коллективное переживание, который использовался еще Г. Шпетом в хрестоматийной работе по этнической психологии (Шпет, 1989). Современные российские психологи (Емельянова, 2016; Марцинковская, 2016; Стефаненко, Липатов, 2015) проводят аналогии между коллективными переживаниями и чувствами, межгрупповыми эмоциями и социальной идентичностью. Коллективное переживание это:

- 1) динамическая единица взаимной идентификации личности и группы, объединяющая когнитивный и аффективный компоненты (представление о группе и интенцию к совместному действию);
- 2) типическое эмоционально-смысловое отношение людей к обществу и культуре;
- 3) сложный языковой знак, опосредующий социальное познание и поведение, поэтому его логично исследовать через понятия естественного языка, что делает перспективным использование методологии качественного жанра.

Теперь необходимо конкретизировать предметное содержание того коллективного переживания, которое активизирует гражданские движения.

Коллективные переживания прекарности в современном обществе

Прекарность – критерий выделения отдельного сообщества или класса прекариата, объединяющего различных людей по

всему миру вне зависимости от классовой, этнической или гендерной принадлежности. Прекариат – это политическое положение, в котором одни группы больше других страдают от недостаточной поддержки социально-экономических сетей, подвергаются насилию, травмам и, как следствие, смерти (Butler, 2015). Прекари-

В политическом производстве дифференцирующих признаков прекарности есть шанс для возникновения неожиданной и непредусмотренной переделки общества в точках хрупкости/уязвимости/поражаемости человека, освобождающей место для демократических форм жизни. Именно в этот момент в обществе актуализируются гражданские движения

ат образует замкнутый «класс для себя» без постоянной занятости и гарантий, связанных с работой, доходом или кредитом. Он социально незащищен, что оборачивается размыванием личностной идентичности и сужением временной перспективы. Крайне важно помнить, что в такой проблемной ситуации, для которой характерны недовольство, anomia, беспокойство и отчуждение, может оказаться каждый из нас (Standing, 2011).

Прекарность как психологический феномен – не критерий нового класса, идет ли речь о мигрантах, фрилансерах или хипстерах (Тощенко, 2018), а комплексная экзистенциально-политическая характеристика всех современных обществ, где экономический и социальный капитал (включая телесность) фактически любого человека, независимо от его ресурсов, шансов и возможностей, может быть нивелирован стечением случайных и непредсказуемых событий (Хорошилов, 2018). С этой точки зрения, природа «социальности» заключается во взаимозависимости уязвимых и ранимых тел, изначально открытых и восприимчивых друг к другу в непредсказуемом и неподконтрольном смысле: Я – это отношение к Другому, чью жизнь Я стараюсь сохранить, без этого отношения Я утрачиваю онтологическое и этическое основание самого себя (Butler, 2015). Прекарность не просто указывает на биологическую хрупкость и ранимость существования человека. Она становится дискурсивной практикой конструирования границ дифференциации/оценочного сравнения групп с точки зрения их телесной уязвимости, права на жизнь и смерть (утверждаемого социальными институтами).

Парадоксально, что перформативность гегемонии, производящей и рас-пределяющей прекарность, как раз делает возможным коллективное сопротивление – внезапное появление незащищенных тел в публичном пространстве становится требованием «достойной жизни» (livable life), не редуцируемой

к «голою жизни», у которой нет иного права, кроме как быть безнаказанно убитой (Agamben, 1998). Можно сказать иначе: в политическом производстве дифференцирующих признаков прекарности есть шанс для возникновения неожиданной и непредусмотренной переделки общества в точках хрупкости/уязвимости/поражаемости человека, освобождающей место для демократических форм жизни. Именно в этот момент в обществе актуализируются гражданские движения, для чего прекарность должна стать реальным и устойчивым коллективным переживанием. Как идентификационная структура она способна объединять индивидов из различных позиций в социальном поле.

Прекарность и гражданские движения в России: программа эмпирического исследования

Основная цель проведенного исследования заключалась в описании коллективных эмоций (переживаний в русскоязычной традиции) участников социальных и гражданских движений в России и анализе их опыта с точки зрения теорий идентичности и прекарности. Мы стремились показать, что прекарность – это критерий идентификации с воображаемым сообществом протеста, в чьей основе находится не только когнитивная, но и аффективная составляющая, с трудом поддающаяся означиванию и дискурсивному проговариванию (что постулировалось Ш. Муфф в агонистической модели демократии). Именно поэтому на площади и про-

спекты Москвы в 2010-е годы вдруг вышел «креативный класс», внешне защищенный, казалось бы, солидным социальным капиталом, но объединенный политическим аффектом, который предстоит исследовать (Левинсон, 2012).

Не конвенциональные представления о справедливости межгрупповых отношений, а коллективные переживания прекарности, т.е. уязвимости и хрупкости в актуальном социальном и политическом порядке, являются латентным идентификационным маркером протестного сообщества и предиктором личного участия в массовых выступлениях

Мы исходили из теоретической гипотезы о том, что не конвенциональные представления о справедливости межгрупповых отношений, а коллективные переживания прекарности, т.е. уязвимости и хрупкости в актуальном социальном и политическом порядке, являются латентным идентификационным маркером протестного сообщества и предиктором личного участия в массовых выступлениях. Такая логика рассуждений объясняет сетевой характер и спонтанность организации новых гражданских движений и призвана снять затруднения методологического характера при экспликации общей для них идентичности, которая на примере митингов в России 2010–2013 гг. называлась слишком абстрактной и ситуативно обусловленной (Ерпылева, Магун, 2014).

Для проверки и дальнейшего уточнения гипотезы мы обратились к непосредственным участникам массовых выступлений, развернувшихся в России в последнее десятилетие (2010–2019). Целевую выборку исследования составили семь человек, из них 4 мужчин и 3 женщин в возрасте от 20 до 40 лет.

Нами были использованы качественные методы полуструктурированного интервью и интерпретативного феноменологического анализа (Бусыгина, 2015; Smith, Flowers, Larkin, 2009). Подход интерпретативной феноменологии нацелен на изучение жизненного мира и переживания опыта. С точки зрения ее сторонников, опыт не может быть описан только сам по себе, он раскрывается с помощью интерпретации, всегда опосредованной культурными и языковыми контекстами понимания. Предпочтение отдается индивидуальным случаям и интервью. Интерпретативная феномено-

логия является скорее идиографической по своей аналитической направленности – наибольший интерес представляет уникально-личностное своеобразие каждого случая, после чего конструируются типические паттерны проживания

социального опыта (что смыкается со шпетовской трактовкой коллективных переживаний как единства эмоционально-смыслового содержания и его знаковой формы).

Результаты эмпирического исследования

В результате интерпретативного феноменологического анализа интервью с участниками исследования выделены основные темы, которые можно рассматривать как проявления типического коллективного переживания прекарности, преломленного через призму личного и биографического опыта участников социальных и гражданских движений.

1. Участие в уличном собрании как идентификация со всей страной.

Респонденты описывают порыв, особое настроение, чувство общности на уличных собраниях. Митинги сравниваются с праздником, отмечается их организованность: «Понимаешь, что даже если ты тоже в толпе, то тебя не будут толкать, тебя не задавят... Идешь гулять в компании с единомышленниками, на которых основывается наше общество». В одном из интервью говорится, что ощущение безопасности не покидало даже в те моменты, когда участников арестовывала полиция. Возникает надежда на очередное перерождение России (ассоциация с «перестройкой» Горбачева) и формирование гражданской сплоченности собравшихся, народа в целом как жителей одного города, одной страны («энергетика, все на одной волне, какое-то безумное единение, радость, что в России не все так плохо»).

2. Переживание несправедливости как выход из личного комфорта.

Респонденты отмечают, что при собственной финансовой обеспеченности и социальной защищенности (кто-то отказывается от системы государственных бесплатных услуг, предпочитая частные платные, кто-то живет в другой стране и т.д.), они не могут не замечать тяжелые условия жизни в стране за пределами столицы: «Много людей страдает, жизнь, которую они ведут, даже жизнью нельзя назвать». Экономическое положение связывается с темой свободы слова и личного самовыражения, отстаивания гражданской позиции: «Всем без разницы, плохо ли тебе, мнение никому твое не интересно». Беспокоят не только экономические, но и политические проблемы, к числу которых респонденты относят фальсификации голосов на выборах, «показательные» судебные процессы, опасность войны и т.д. Выразительная медицинская метафора: люди начинают буквально «заболеть» от коррупции. Будущее молодого поколения вызывает особое волнение: «Беспредел, с которым они сталкиваются со стороны власти, просто больно смотреть на это, людям просто обрубают крылья».

3. Интенция к изменению социального порядка.

Участники митингов показывают, что «мы тут дохнем», т.е. имеются многочисленные неразрешенные проблемы, от которых Россия за свою длительную историю «устала» и хочет стабильности. Подросткам, заверяет один из респондентов, «терять нечего, они поняли, что свой кусок нефтяного пирога они уже не получат». При этом количество протестующих оказывается не столь важным для проведения социальных изменений: «В тоталитарном обществе один человек, вышедший протестовать, приравнивается к миллиону в обществе демократическом».

4. Совладание с переживанием страха наказания.

Выход на улицы сопровождается страхом возможного ареста за реальное участие в митингах и простые репосты в интернете. Один респондент сначала боялся идти на несанкционированные

митинги, но был увлечен туда друзьями, другой смотрел интернет-трансляцию из дома, а смелая девушка вышла на митинг с коляской с ребенком вопреки недовольству родителей: «Для меня это гордость и, в то же время, поступок, который пришлось ото всех скрывать». Постепенно те, кто опасался за безопасность, не был готов рисковать стабильностью и работой, «отсеялись». Респонденты говорят, что участники демонстраций хотели не насилие, а мирного протеста, но при этом только добились ужесточения режима. Поэтому страх наказания превращается в меланхолическое воспоминание упущенных возможностей.

5. Разочарование и утрата надежды.

Респонденты часто используют образ окончания праздника после февраля 2012 года (когда социальные движения в России достигли своего пика): «Пошел спад, как будто сквозь пальцы рук выскальзывает, а ты ничего сделать не можешь». Первоначально радостное переживание социальных изменений и превращения страны в гражданскую нацию, когда начинается какой-то новый исторический этап, скоро сменяется разочарованием: «Раньше у нас было ощущение, что кому-то это не все равно, помимо тех, кто уже туда ходит. Когда все поняли, что это вообще никому не нужно, более того, тебя считают нехорошим человеком, то возникает отторжение». К мнению выступающих никто не прислушался, «просто пытались заткнуть и нивелировать их действия», никаких изменений не произошло, возникло ожесточение со стороны власти и других людей, исчезло вдохновение, случился слом, «душевный порыв не был оценен»...

Важно подчеркнуть, что утрата иллюзий относительно социальных и политических достижений и целей гражданских движений не является свидетельством их поражения или завершения – они вновь переходят на латентный уровень, что подтверждается данными социологических исследований, согласно которым протестный потенциал в современной России «хотя и невелик, но реален» (Красин, Вебер, Галкин, 2017). Аналогично рассуждали и наши респонденты. С психологической точки зрения сообщество не-

обязательно должно принимать ярко выраженную внешнюю форму, ибо во многих случаях достаточно наличия переживания как механизма формирования и поддержания приверженности к той или иной группе с определенным стилем жизни и мышления (Марцинковская, 2016).

С психологической точки зрения сообщество необязательно должно принимать ярко выраженную внешнюю форму, ибо во многих случаях достаточно наличия переживания как механизма формирования и поддержания приверженности к той или иной группе с определенным стилем жизни и мышления

Разочарование в социальных изменениях (т.е. когнитивных альтернативах развития общества, по Тэшфелю) является, возможно, не менее значимой составляющей прекарности, чем то же переживание несправедливости и неравноправного распределения достойной жизни (livable life), а этот факт по-прежнему оставляет возможность для внезапной мобилизации новых гражданских движений, как случилось в начале 2010-х гг.

Выводы

В 2010 году – накануне десятилетия расцвета гражданских движений – подавляющее большинство россиян (68 %) заявляло о своей неготовности принимать участие в акциях протеста «против падения уровня жизни, несправедливых действий властей,

Наиболее удобной стратегией исследования коллективных эмоций и переживаний оказываются качественные методы интерпретативной феноменологии, которые направлены на анализ индивидуальных случаев.

в защиту своих прав»¹. Массовые социологические опросы «имеют свои издержки» и не раскрывают всех многообразных контекстов общественных настроений (Мельникова, 2017). Эта тема периодически возвращается в публичных интернет-дискуссиях (недавняя методологическая полемика Г. Юдина с Левада-центром – яркое тому свидетельство). Количественный «протестный индекс»/«потенциал» массового сознания, судя по всему, не способен зафиксировать интересующий аффект, который оказывается решающим при анализе новых гражданских движе-

ний. Настоящая статья – эскиз психологического подхода к исследованию латентных факторов коллективных действий.

1. Модели социальных и гражданских движений в различных дисциплинах стремятся объединить дискурсивный, когнитивный и аффективный измерения

анализа коллективных действий (поведения), размежевание которых устраняется введением понятия коллективного переживания, восходящего к старинным работам по этнической психологии Г. Шпета.

2. Коллективное переживание прекарности (тотальной уязвимости каждого человека перед неравноправным распределением права на жизнь) в современных обществах является идентификационным маркером протеста как «воображаемого сообщества» (Б. Андерсон) и фактором внезапной мобилизации уличных собраний. Прекарность объединяет различных индивидов вне зависимости от их классовых, гендерных и расовых характеристик. Не менее важно, что прекарность становится фактором коллективного поведения только тог-

да, когда она реально переживается сообществом, формальное приписывание к классу прекариата не является детерминирующим. В определенном отношении прекарность – экзистенциальное коллективное переживание нашего времени.

3. Наиболее удобной стратегией исследования коллективных эмоций и переживаний оказываются качественные методы интерпретативной феноменологии, которые направлены на анализ индивидуальных случаев. Индивидуальные случаи можно счи-

¹ Данные ВЦИОМ (см.: https://wciom.ru/news/ratings/protestnyj_potencial/).

тать репрезентацией широкого социального контекста, раскрывающей жизненный мир и непосредственный опыт участников гражданских движений, что показано на примере изучения митингов в России.

*Работа выполнена при поддержке
Российского фонда фундаментальных
исследований, проект № 19-013-00612:
Кросс-культурный анализ личностных и
ситуационных детерминант совладания
с трудными жизненными ситуациями.*

*The research was supported by the
Russian Foundation for Fundamental
Research, project 19-013-00612 'Cross-
cultural analysis of personal and
situational determinants of coping with
difficult life situations.'*

Литература:

- Агадулина Е.Р. Коллективные действия: предикторы и модели // Социальная психология и общество. – 2013. – № 3. – С. 42–51.
- Андреева Г.М. Социальная психология. – Москва : Аспект Пресс, 2009.
- Бусыгина Н.П. Качественные и количественные методы исследований в психологии. – Москва : Юрайт, 2015.
- Гусельцева М.С. Изучение идентичности в контексте культуры: методология латентных изменений. [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2018. – Т. 11. – № 58 : [сайт]. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n58/1547-guseltseva58.html> (дата обращения 21.04.2019).
- Емельянова Т.П. Феномен коллективных чувств в психологии больших социальных групп // Социальная и экономическая психология. – 2016. – Т. 1. – № 1. – С. 3–22.
- Коллективные переживания социальных проблем / под ред. Т.Г. Стефаненко, С.А. Липатова. – Москва : Смысл, 2015.
- Левинсон А. Пространства протеста: московские митинги и сообщество горожан. – Москва : Strelka Press, 2012.
- Марцинковская Т.Д. Культура и субкультура в пространстве психологического хронотопа. – Москва : Смысл, 2016.
- Мельникова О.Т. Респонденты не говорят правду? [Электронный ресурс] // Российская газета. – 2017. – № 162 (7328) // [сайт]. URL: <https://rg.ru/2017/07/24/olga-melnikova-massovye-socoproisy-imeit-svoi-izderzhki.html> (дата обращения: 21.04.2019).
- Политика аполитичных: гражданские движения в России 2011–2013 гг. / под ред. С.В. Ерпылевой, А.В. Магун А.В. – Москва : НЛО, 2014.
- Разум на распутье: Общественное сознание между прошлым и будущим / под ред. Ю.А. Красина, А.Б. Вебера, А.А. Галкина. – Москва : Аспект Пресс, 2017.
- Тощенко Ж.Т. Прекариат: от протокласса к новому классу. – Москва : Наука, 2018.
- Хорошилов Д.А. Коллективные переживания прекарности в современной культуре (памяти Т.Г. Стефаненко) [Электронный ресурс]. Психологические исследования. – 2018. – Т. 11. – № 58. : [сайт]. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n58/1548-khoroshilov58>.
- Шпет Г. Сочинения. – Москва : Правда, 1989.
- Anderson B. (2006). *Imagined Communities*. London, New York: Verso.
- Agamben G. (1998) *Homo Sacer: Sovereign Power and Bare Life*. Stanford: Stanford University Press.
- Butler J. (2015). *Notes Toward a Performing Theory of Assembly*. Cambridge, MA: Harvard University Press. doi: 10.4159/9780674495548
- Kelly C., Breinlinger S. (2012). *The Social Psychology of Collective Action: Identity, Injustice and Gender*. L., NY: Routledge.
- Klandermans, P. G. (2014). Identity Politics and Politicized Identities: Identity Processes and Dynamics of Protest. *Political Psychology*, 35(1), 1–22. doi: 10.1111/pops.12167
- Lyer A., & Leach C.W. (2009). Emotion in Inter-group Relations. *European Review of Social Psychology*, 19, 86–125. doi: 10.1080/10463280802079738
- Neveu E. (2015). *Sociologie des Mouvements Sociaux*. Paris: La Découverte. doi: 10.4074/S0336150015012090
- Melucci A. (1980). The New Social Movements: A Theoretical Approach. *Social Science Information*, 19(2), 199–226. doi: 10.1177/053901848001900201
- Mouffe, S. (2005). *On the Political*. London, New York: Routledge.
- Smelser N.J. (2011). *Theory of Collective Behavior*. New Orleans, Louisiana: Quid Pro Books.
- Smith J.A., Flowers P., & Larkin M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis Theory, Method and Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Snow, D. & Moss, D. (2014). Protest on the Fly, 79(6), 1122–1143. doi: 10.1177/0003122414554081
- Standing G. (2011). *The Precariat: The New Dangerous Class*. London: Bloomsbury Academic.
- Tajfel, H., & Turner, J.C. (1986) *The Social Identity Theory of Intergroup Behavior*. *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago, IL: Nelson, 7–24.
- Van Zomeren M., Postmes T., & Spears R. (2008). Toward An Integrative Social Identity Model of Collective Action: A Quantitative Research Synthesis of Socio-Psychological Perspectives. *Psychological Bulletin*, 134(4), 504–535. doi: 10.1037/0033-2909.134.4.504
- Von Scheve C., Salmela M. (Eds). (2014). *Collective Emotions: Perspectives from Psychology, Philosophy, and Sociology*. Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/acprof:oso/9780199659180.001.0001

References:

- Agadullina E.R. (2013). Collective actions: predictors and models. *Social psychology and society*, 3, 42–51.
- Andreeva G.M. (2009). *Social Psychology*. Moscow, Aspekt Press.
- Busygina N.P. (2015). *Qualitative and quantitative research methods in psychology*. Moscow, Yurayt,
- Guseltseva M.S. (2018). The study of identity in the context of culture: methodology of latent changes. [*Psikhologicheskie issledovaniya*], 11(58). Retrieved from: <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n58/1547-guseltseva58.html> - (appeal date 04.21.2019).

- Emelyanova, T.P. (2016). The phenomenon of collective feelings in the psychology of large social groups. *Social and economic psychology*, 1(1), 3–22.
- Stefanenko T.G., & Lipatov S.A. (eds.) (2015). *Collective experiences of social problems*. Moscow, Smysl.
- Levinson A. (2012). *Spaces of protest: Moscow meetings and community of citizens*. Moscow, Strelka Press.
- Martsinkovskaya T.D. (2016). *Culture and subculture in the space of a psychological chronotope*. Moscow, Smysl.
- Melnikova O.T. (2017). Respondents do not tell the truth? [*Rossiyskaya gazeta*]. 162 (7328). Retrieved from: <https://rg.ru/2017/07/24/olga-melnikova-massovye-socoproxy-imeyut-svoi-izderzhki.html> - (appeal date: 21.04.2019).
- Erpylevoi S.V. & Magun A.V. (eds.) (2014). *Politics apolitical: civil movements in Russia 2011–2013*. Moscow, NLO.
- Krasin Yu.A., Weber A.B., & Galkina A.A. (eds.) (2017). *The human reason at the crossroads: public consciousness between the past and the future*. Moscow, Aspekt Press.
- Toshchenko ZH.T. *Prekariat: from protoclasse to a new class*. Moscow, Science, 2018.
- Khoroshilov D.A. (2018). Collective experiences of precarity in modern culture (in the memory of T. Stefanenko) [*Psikhologicheskie issledovaniya*], 11(58). Retrieved from: <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n58/1548-khoroshilov58.html> - (appeal date: 04.21.2019).
- Shpet G. (1989). *Works*. Moscow, Pravda.
- Anderson B. (2006). *Imagined Communities*. London, New York: Verso.
- Agamben G. (1998) *Homo Sacer: Sovereign Power and Bare Life*. Stanford: Stanford University Press.
- Butler J. (2015). *Notes Toward a Performing Theory of Assembly*. Cambridge, MA: Harvard University Press. doi: 10.4159/9780674495548
- Kelly C., Breinlinger S. (2012). *The Social Psychology of Collective Action: Identity, Injustice and Gender*. L., NY: Routledge.
- Klandermans, P. G. (2014). Identity Politics and Politicized Identities: Identity Processes and Dynamics of Protest. *Political Psychology*, 35(1), 1–22. doi: 10.1111/pops.12167
- Lyer A., & Leach C.W. (2009). Emotion in Inter-group Relations. *European Review of Social Psychology*, 19, 86–125. doi: 10.1080/10463280802079738
- Neveu E. (2015). *Sociologie des Mouvements Sociaux*. Paris: La Découverte. doi: 10.4074/S0336150015012090
- Melucci A. (1980). The New Social Movements: A *Theoretical Approach*. *Social Science Information*, 19(2), 199–226. doi: 10.1177/053901848001900201
- Mouffe, S. (2005). *On the Political*. London, New York: Routledge.
- Smelser N.J. (2011). *Theory of Collective Behavior*. New Orleans, Louisiana: Quid Pro Books.
- Smith J.A., Flowers P., & Larkin M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis Theory, Method and Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Snow, D. & Moss, D. (2014). *Protest on the Fly*, 79(6), 1122–1143. doi: 10.1177/0003122414554081
- Standing G. (2011). *The Precariat: The New Dangerous Class*. London: Bloomsbury Academic.
- Tajfel, H., & Turner, J.C. (1986) The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago, IL: Nelson, 7–24.
- Van Zomeren M., Postmes T., & Spears R. (2008). Toward An Integrative Social Identity Model of Collective Action: A Quantitative Research Synthesis of Socio-Psychological Perspectives. *Psychological Bulletin*, 134(4), 504–535. doi: 10.1037/0033-2909.134.4.504
- Von Scheve C., Salmela M. (Eds). (2014). *Collective Emotions: Perspectives from Psychology, Philosophy, and Sociology*. Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/acprof:oso/9780199659180.001.0001

Организация и оказание экстренной психологической помощи детям, пострадавшим в чрезвычайных ситуациях

(на примере работы специалистов психологической службы МЧС России в школе № 127 г. Пермь)

Ю.С. Шойгу*, Л.Н. Тимофеева, Е.В. Курилова

Центр экстренной психологической помощи МЧС России, Москва, Россия

Поступила 6 апреля 2019/ Принята к публикации: 20 апреля 2019

Organizing and providing emergency psychological assistance to children injured in emergency situations (based on the Ministry of Emergency Situations Psychological Service in school 127, Perm, Russia)

Yulia S. Shoigu, Lydia N. Timofeeva, Evgenia V. Kurilova

EMERCOM Center for Emergency Psychological Aid of Russia, Moscow, Russia

* Corresponding author E-mail: cepp@mail.ru

Received April 6, 2019 / Accepted for publication: April 20, 2019

Актуальность (контекст) тематики статьи. Оказание экстренной психологической помощи населению, пострадавшему при чрезвычайных ситуациях (ЧС), сегодня является неотъемлемой составляющей мероприятий по ликвидации последствий ЧС. Необходимая психологическая работа с пострадавшим и с их родственниками проводится психологами МЧС. Особую группу пострадавших составляют дети, поэтому важно изучить особенности оказания им помощи в чрезвычайных ситуациях.

Цель. Целью данной статьи является обобщение и анализ опыта работы специалистов психологической службы МЧС России по организации и оказанию экстренной психологической помощи детям, родителям и педагогическому составу общеобразовательных школ.

Описание хода исследования. В последние несколько лет специалистами психологической службы МЧС России накоплен опыт оказания экстренной психологической помощи детям после чрезвычайных происшествий, произошедших на территории учебных заведений. В статье описан опыт работы специалистов-психологов в связи с происшествием, произошедшем в январе 2018 года в средней общеобразовательной школе № 127 города Перми, где во время занятия произошло нападение подростков на учеников младшего класса и их классного руководителя. Авторами описывается организация и направления работы специалистов-психологов в данной ситуации. Раскрываются содержание и цели психологической работы сотрудников МЧС на месте чрезвычайных ситуаций, процесс экспертного консультирования при организации массовых мероприятий с целью информирования родителей и педагогического состава, приводятся практические примеры с описанием методов оказания экстренной психологической помощи.

Результаты исследования. Авторами выделены рекомендованные зоны особого внимания, а также сформулированы особенности, которые необходимо учитывать психологу в работе при организации и осуществлении психологической помощи пострадавшим при чрезвычайных ситуациях и происшествиях, произошедших на территории учебных заведений.

Выводы. Категория нуждающихся в психологической помощи в острый период не ограничивается непосредственно пострадавшими и свидетелями события. Широта общественного резонанса приводит к тому, что в ситуацию эмоционально вовлекаются и те, кто не был непосредственным участником. Можно с уверенностью говорить, что подобные ситуации отражаются на большем количестве людей, что обуславливает необходимость формирования системы психологического сопровождения и реализации комплексного подхода в целях сохранения психического здоровья как детей, так и взрослых, что, безусловно, требует консолидации сил специалистов различных профилей.

Ключевые слова: экстренная психологическая помощь детям, чрезвычайная ситуация, стресс, информационно-психологическая поддержка, психологическая служба МЧС, чрезвычайные ситуации в общеобразовательной школе.

Background. Providing emergency psychological assistance to the population affected by emergency situations (ES) today is an integral part of emergency response measures. The required psychological work with the victims and their relatives is carried out by psychologists of the Ministry of Emergency Situations (EMERCOM), Russia. Children are a particular group of victims, so it is important to study how to help them in emergency situations.

The Objective of this paper is to summarize and analyze the experience of the EMERCOM psychological service, Russia, in organizing and providing emergency psychological assistance to children, parents and teachers of secondary schools.

Design. In the past few years, the experts of the EMERCOM psychological service, Russia, have gained experience in providing emergency psychological assistance to children after incidents in educational institutions. The paper describes the experience of psychologists in connection with the incident that occurred in January, 2018 in secondary school 127 in the city of Perm, Russia, where the teenagers attacked younger students and their class teacher. The authors describe the organization and areas of psychological work in this situation. The contents and objectives of the psychological work at the emergency site, the process of expert advice in organizing mass events to inform parents and teachers, and examples describing the methods of providing emergency psychological assistance are described.

Results. The authors highlighted the recommended areas of special attention, and also articulated the features that the psychologist should take into account when providing psychological assistance to victims of emergency situations and incidents that occurred on the territory of educational institutions.

Conclusion. The category of those who need psychological assistance in the acute period is wider the category of those who are harmed and who witnessed the event. The public stir results in embracing those who did not participate in the event but was emotionally involved. It is safe to say that such situations affect more people, which induces the necessity of psychological support and implementation of an integrated approach in order to preserve the mental health of both children and adults, which requires involvement of experts of various profiles.

Keywords: emergency psychological assistance to children, emergency, stress, information and psychological support, psychological service of the Ministry of Emergency Situations, emergency situations in secondary school.

Введение

Оказание экстренной психологической помощи (ЭПП) населению, пострадавшему при чрезвычайных ситуациях (ЧС), сегодня является неотъемлемой составляющей мероприятий по ликвидации последствий ЧС. Психологи МЧС России прибывают в зону ЧС одновременно со всеми оперативными службами и работают в круглосуточном режиме, оказывая необходимую психологическую помощь пострадавшим, родственникам погибших и пострадавших, особую группу которых составляют дети.

Авторами проводится анализ работы специалистов психологической службы МЧС России, в том числе в целях систематизации опыта оказания экстренной психологической помощи детям, пострадавшим в ЧС

В последнее время специалистами психологической службы МЧС России накоплен опыт оказания ЭПП детям после

происшествий, произошедших на территории учебных заведений (в т.ч. после нападения в СОШ в г. Ивантеевка в 2017 г., нападения в СОШ в г. Пермь в 2018 г., в г. Улан-Удэ в 2018 г., г. Керчь в 2018 г.).

Авторами проводится анализ работы специалистов психологической службы МЧС России, в том числе в целях систематизации опыта оказания экстренной психологической помощи детям, пострадавшим в ЧС.

Российские и зарубежные авторы, проводя анализ опыта оказания экстренной психологической помощи детям, пострадавшим в результате нападения во вре-

мя учебного процесса, стихийных бедствий или других ЧС, поднимают проблему необходимости развития системного под-

хода к организации такого рода помощи (Мухина, 2016; Павлова, 2012; Миллер, Вихристюк, 2012; Венгер, Морозова, Морозов, 2006; Штейн, 2006; Варга, Жорняк, 2005; Решетников, 2004; Boyd, 2002; IASC, UNICEF).

Мы определяем экстренную психологическую помощь как целостную систему мероприятий, направленных на оптимизацию актуального психического состояния пострадавших, а также родственников и близких погибших и пострадавших в условиях чрезвычайных ситуаций, снижение рисков возникновения массовых негативных реакций и профилактику отдаленных негативных психических последствий, включающую как отдельные специальные методы психологического воздействия, так и организацию особой среды, окружающей пострадавших, а также родственников и близких погибших и пострадавших в ЧС, в процессе ликвидации последствий ЧС (Приказ МЧС России ..., URL: <https://base.garant.ru/55172473/>, Шойгу, 2012).

Как видно из определения, оказание ЭПП предполагает, что в фокусе профессионального внимания специалистов находятся специфические состояния, вызванные чрезвычайной ситуацией. Анализ опыта работы специалистов психологической службы МЧС России позволяет сделать вывод о том, что актуальное состояние пострадавших в первые дни после подобного рода происшествий может характеризоваться наличием тревоги, страхов, гнева, нарушением чувства безопасности, психоэмоциональным напряжением, возбуждением, апатией (Шойгу, 2016, 2012; Курилова, 2016). У детей отмечались навязчивые мысли о происшествии, боязнь находиться одним, посещать школу; у родителей – беспокойство за психическое состояние и здоровье детей, злость, растерянность; у педагогов – нежелание разговаривать о произошедшем с учениками и, вместе с тем, чувство вины.

Судя по наблюдениям специалистов и рассказам родителей пострадавших школьников, в самостоятельном поведении детей различных возрастных групп (после происшествия) наблюдается тенденция к сплочению с другими ребятами своего возраста, пережившими данную ситуацию. Они вместе обсуждают прои-



Юлия Сергеевна Шойгу –

кандидат психологических наук, директор Центра экстренной психологической помощи МЧС России
E-mail: cepp@mail.ru
<https://istina.msu.ru/profile/SHOIGUYULIA/>



Лидия Николаевна Тимофеева –

начальник отдела экстренного реагирования Центра экстренной психологической помощи МЧС России
E-mail: o-e-r@yandex.ru



Евгения Владимировна Курилова –

психолог 2 категории Центра экстренной психологической помощи МЧС России
E-mail: evkurilova@yandex.ru

зошедшее, сравнивая свои впечатления и действия друг друга, просят родителей приглашать друзей в гости, ходят в гости сами. Такие дети по школе перемещаются небольшими группами, парами приходят на консультации к психологу и т.п. Специалисты-психологи, работавшие с госпитализированными в лечебное учреждение учениками, также отмечали такую тенденцию – ребята настойчиво просили рассказывать им о состоянии других своих одноклассников, стремились проводить день вместе в одной палате, ходить совместно на обед, даже если родители находились с ними рядом.

Формы работы специалистов в период ликвидации последствий ЧС

Проанализировав специфику состояния и поведения всех групп пострадавших в ЧС в СОШ г. Пермь, мы выделили следующие формы работы специалистов.

1. Организация массовых собраний с целью информационного обеспечения граждан.

В период ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций, особенно характеризующихся масштабностью и широким общественным резонансом, вопросы информационного обеспечения приобретают важнейшее значение. У людей возникает острая потребность в информации о текущем положении дел, о действиях, предпринимаемых службами, администрацией и пр. Одним из эффективных способов достоверного информирования о происходящем является проведение массовых собраний с участием заинтересованных людей. Так, в г. Пермь после произошедшей в школе чрезвычайной ситуации проводились собрания, причем, отдельно с педагогическим составом школы, отдельно с родителями учащихся.

Проведение мероприятий с массовым участием людей, эмоционально включенных в ситуацию, должно быть тщательно спланировано – должны быть предусмотрены такие аспекты, как организация пространства, приглашение всех заинтересованных лиц, а также подготовка спикеров. Необходимо заранее прогнози-

ровать вопросы, получение ответов на которые является актуальной потребностью участников массового собрания (педагогического состава, родителей школьников), и подготовить на них достоверные ответы. Особенно важно учитывать, что эмоционально включенная группа людей (в данном случае – родители и педагоги) нуждаются в специфической информации, то есть в ответах на конкретные

У людей возникает острая потребность в информации о текущем положении дел, о действиях, предпринимаемых службами, администрацией и пр. Одним из эффективных способов достоверного информирования о происходящем является проведение массовых собраний с участием заинтересованных людей

вопросы, возникшие вследствие происшествия. Важно также учитывать, что информация должна быть сформулирована с соблюдением определенных требований к ней, обусловленных, в том числе и спецификой психического состояния людей в острый период. Поэтому психолог (старший сводной оперативной группы психологов) обязательно входит в состав группы экспертов при организации мероприятий по информированию.

Экспертами (спикерами) выступают специалисты, в зоне ответственности которых находятся мероприятия, требующие пояснения или выработки решений

Опыт работы в ЧС в школе Перми показал, что работа с педагогами имеет характерную динамику – на первый план выступает потребность в эмоциональном вербальном реагировании на ситуацию, затем – потребность в анализе собственного поведения, в прояснении собственного состояния, его «нормальности» и в прогнозе течения

(выплаты пострадавшим – социальные службы, график работы учебного заведения – администрация школы и т.д.). Приведем примеры основных вопросов родителей к экспертам: «Как нападавшие проникли в школу?», «Какие есть гарантии, что в школе нет других детей, способных совершить подобное?», «Можем ли мы поставить металлоискатель в школе?» и т.п.

2. Индивидуальное психологическое консультирование и оказание информационно-психологической поддержки членам педагогического коллектива.

Индивидуальное и групповое консультирование педагогов должны быть ор-

ганизованы в отдельном кабинете или классе. Тематика основных запросов педагогов: потребность в стабилизации собственного эмоционального состояния, чувство вины и неуверенность в правильности собственных действий во время происшествия, при эвакуации детей, повышение компетенций в области организации психологической поддержки учеников и др.

Опыт работы после ЧС в школе Перми показал, что работа с педагогами имеет характерную динамику – на первый план выступает потребность в эмоциональном вербальном реагировании на ситуацию, затем – потребность в анализе собственного поведения, в прояснении собственного состояния, его «нормальности» и в прогнозе течения. Все это проходит на фоне работы с чувством вины, поиском психологических ресурсов, как внутренних, так и внешних, например, с построением сети социальной поддержки.

Отдельно можно выделить запрос педагогов, направленный на прояснение

Опыт работы в ЧС в школе Перми показал, что работа с педагогами имеет характерную динамику – на первый план выступает потребность в эмоциональном вербальном реагировании на ситуацию, затем – потребность в анализе собственного поведения, в прояснении собственного состояния, его «нормальности» и в прогнозе течения

их дальнейшего взаимодействия с учениками после случившегося: «С чего начать свой первый урок?», «Говорить ли с детьми об этом?», «Как отвечать на их вопросы?», «Можно ли демонстрировать им свои чувства?» и пр. Нежелание обсуждать происшествие и, напротив, желание рассказывать детям недостоверную, «сглаженную» информацию выявляет «слепую» зону в профессиональных компетенциях педагогического состава.

Некоторые члены педагогического состава не хотели демонстрировать в коллективе свою потребность в психологической помощи, поэтому обращались к специалистам в процессе уточнения организационных вопросов.

3. Индивидуальное психологическое консультирование родителей детей, пострадавших в ЧС

Основные запросы родителей таких детей можно условно разделить на следующие тематические блоки: потребность в стабилизации собственного состояния (тревога за детей, психосоматические реакции, чувство вины, гнев и др.), организация помощи детям в преодолении последствий происшествия (силами членов семьи или с привлечением специалистов).

Основные запросы родителей таких детей можно условно разделить на следующие тематические блоки: потребность в стабилизации собственного состояния (тревога за детей, психосоматические реакции, чувство вины, гнев и др.), организация помощи детям в преодолении последствий происшествия (силами членов семьи или с привлечением специалистов)

Для начала большинства консультаций был характерен запрос родителей, связанный с потребностью прояснения/изменения состояния/поведения ребенка: «Он второй день не спит», «Она почти не ест», «Бойтся оставаться один, не хочет идти в школу, постоянно плачет», «Я боюсь за его состояние», «Как/когда он с этим справится?», «Скажите, нормально ли то, что сейчас с ним (ребенком) происходит?».

Следующая категория вопросов касалась собственного поведения родителей: «Как правильно вести себя с ребенком», «Как правильно говорить о происшествии», «Говорить ли правду, в каком объеме и какими словами». Эмоциональное состояние родителей характеризовалось растерянностью, снижением возмож-

ности их «взрослой» позиции, которая пошатнулась, поскольку родители пережили собственное бессилие перед лицом опасности, подстерегающей их детей в месте, где контроль за их благополучием передан другим взрослым.

В целом, можно говорить о том, что запросы и педагогов, и родителей касались повышения компетенций в области детской психологии и психологической поддержки. Очевидно что, стабилизация их состояния, возвращение к позиции взрослого непосредственно влияют

на динамику состояния детей. Это подтверждает необходимость реализации системного подхода в области оказания психологической помощи, в том числе пролонгированной.

4. Групповая работа с учениками класса, подвергшегося нападению.

Основываясь на предшествующем опыте оказания ЭПП при происшествиях в учебных заведениях, для работы с пострадавшими учащимися специалистами в Перми также была выбрана групповая форма. До этого групповая форма работы психолога с учениками показала себя эффективной при работе с учениками класса, подвергшегося нападению в СОШ № 1 г. Ивантеевка Московской области в сентябре 2017 г.

На продуктивность групповой работы с детьми оказали влияние следующие моменты: количество участников, однородность их травматического опыта, личностные особенности, а также отдаленность во времени от момента происшествия

ности к целенаправленной деятельности, потребностью в формировании последовательности ближайших действий при поддержке специалистов (желание поступить «как правильнее», «чтобы не навредить»). В процессе консультации к родителям приходило осознание переживаемого ими чувства страха за жизнь детей. Важной задачей, встающей перед специалистами, работающими с родителями школьников, становится восстанов-

В первый день после происшествия в Перми 18 учеников класса (10 лет) согласились прийти в школу (в сопровождении родителей) для работы с психологами в группах. Родители записали своих детей в три последовательно идущие группы (по пять, шесть и семь человек соответственно).

Специалисты, планируя работу, ставили перед собой главной целью снижение психоэмоционального напряжения де-

тей. При этом решались такие задачи, как информирование детей о происшествии и его последствиях, снижение у них переживания уникальности собственных состояний, которые они испытывали как во время, так и после происшествия, организация переработки и трансформации травматического опыта, поиск ресурсов для продуктивного переживания ситуации, сплочение класса (учебного коллектива). На продуктивность групповой работы с детьми оказали влияние следующие моменты: количество участников, однородность их травматического опыта, личностные особенности, а также отдаленность во времени от момента происшествия. Наиболее продуктивной оказалась первая группа, в состав которой вошли ребята с примерно одинаковым опытом пребывания в травматической ситуации (одновременно спаслись из класса, не получив при этом ранений; вели себя активно после спасения, непосредственно помогая раненым или отправившись на поиск помощи). Дети хорошо работали в группе из пяти человек, ощущалось ее сплочение, контакт с ведущими. Они активно и эмоционально обменивались воспоминаниями и информацией из СМИ и социальных сетей, но при этом были внимательны к рассказам друг друга, не перебивали.

В отличие от первой группы, в состав второй группы входили ученики с разнородным опытом пребывания в классе в момент нападения: двое ребят спаслись в числе первых, один мальчик не присутствовал в классе по причине болезни, одна девочка, у которой сразу после эвакуации наблюдалась острая эмоциональная реакция (ей была оказана ЭПП психологом, прибывшим на место происшествия с оперативной группой МЧС России). Часть ребят непосредственно перед работой в группе приняли участие в опросе, где подробно рассказывали последовательность событий того дня, поэтому потребность в обсуждении самого происшествия у этих детей была снижена. При этом группа активно включилась в работу по сплочению и актуализации ресурсов (с применением рисуночных техник).

Дети, для которых потребность в обсуждении происшествия оставалась актуальной, на следующий день, само-

стоятельно объединившись в группу, подошли к психологам и попросили продолжить групповую работу. Работа в этой группе строилась по следующему плану: обсуждение происшествия, информирование, работа с актуальным состоянием с использованием арт-терапевтических техник, ресурсное упражнение с рисуночными материалами «взгляд сверху вниз».

Далее мы приводим пример работы с детьми, направленной на осознание и понимание того, что с ними происходит, что они чувствуют. Это вербализация (прямое называние) состояния детей психологом.

Пример 1. В первой группе выделялся один ученик, речь которого была в большей степени ответной, реплики короткие, он был малоподвижен, заметно напряжен, на все происходящее реагировал сжатыми кулаками и закрытой позой со скрещенными на груди руками, на лице – маска недовольства и сменяющая ее маска вины/грусти. Было заметно, что обсуждение в группе ему важно, однако он демонстрировал избегающее поведение. После заявления ведущей (в индивидуальной беседе с ребенком): «Такое ощущение, что ты очень зол на них (нападавших) и хотел бы отомстить», мальчик немедленно в этом согласился, он оживился, стал поддерживать беседу в кругу, а во время арт-задания на ресурс нарисовал гигантскую хищную акулу (фантазирование на тему мести). После чего мальчик рассказал ведущей о своей поездке на море с семьей и друзьями, поделился желанием снова отправиться туда летом.

Пример 2. Во второй группе была девочка (пришла в сопровождении мамы). У ребенка наблюдался высокий тонус мышц всего тела, нервная дрожь, «цепляющееся за маму» поведение, на лице попеременно отражалась маска недовольства и страха. В группе она сидела в закрытой и напряженной позе со скрещенными на груди руками и сжатыми в кулак ладонями. Девочка была немногословна, однако из ее реплик стало понятно, что она испытала сильный страх (при этом прямой вопрос психолога: «Что ты чувствовала тогда?» оказалась сложным для нее). Ведущая позволила себе следующее замечание: «Мне кажется, что этот страх сковал все твоё тело и держит, и кажется, как будто это не закон-

чится никогда». В ответ девочка радостно и одновременно удивленно закивала, облегченно выдохнула, разжала кулаки и положила руки вдоль тела. Она стала чуть активнее участвовать в обсуждении. А получив задание «нарисовать то, что может поднять ей настроение», она, не задумываясь, нарисовала окровавленный нож с широким лезвием и подписала: «Убийцы!». Сказав, что она знает, что это может быть, на обратной стороне листа она нарисовала надгробные плиты с именами нападавших, а рядом их самих в форме

Агрессивные эмоциональные реакции, наблюдаемые специалистами в остром периоде, являются частью проявлений нормального реагирования детей различных возрастных групп на травмирующее событие. Необходима их актуализация и проработка в остром периоде, что является важным элементом профилактики негативных психических последствий

привидений. Смелость девочки и ее готовность открыто говорить о своем желании возмездия произвела на ребят сильное впечатление. Ее пример позволил обнаружить у себя схожие чувства и выразить их в рисунках на обратной стороне выполненных ранее работ.

Всех ребят беспокоил вопрос о сроке заключения нападавших под стражу с комментарием: «а вдруг они опять потом еще раз нападут»; «да их в психушке подержат год и отпустят». Таким образом проявлял себя страх и ожидание повторного нападения. Однако проявление злости, ненависти в отношении нападавших, наличие желания их пожизненного заключения под стражу и даже смерти обнаружилось только в процессе групповой работы.

Агрессивные эмоциональные реакции, наблюдаемые специалистами в остром периоде, являются частью проявлений нормального реагирования детей различных возрастных групп на травмирующее событие. Необходима их актуализация и проработка в остром периоде, что является важным элементом профилактики негативных психических последствий. Выбранный формат работы в мини-группах способствует созданию безопасной среды, в которой дети могут выразить, обсудить, преобразовать и переработать чувства и эмоции, мысли и фантазии, связанные с происшествием.

Специалистами, работавшими с учениками в группах отмечается важность

использования подобного формата групповой работы, который способствует формированию сплоченности, как одного из основных ресурсов, помогающих в переживании травматического опыта.

5. Групповое психологическое консультирование при работе с семьей (ребенок с одним или двумя родителями или членами семьи).

Консультирование семьи проводилось по запросу родителей, как с целью организации адекватной психологической

поддержки со стороны родителей, так и с целью изменения актуального состояния детей и подростков (работа велась в присутствии родителей). Ряд исследований подтверждают, что у детей могут наблюдаться следующие психологические последствия пережитой трагедии: страх, тревога, ночные кошмары, навязчивые мысли и эйдетические образы (Варга, Жорняк, 2005, С. 25), нарушение циклического поведения (прием пищи, выделительные функции, сон), повышенная или пониженная эмоциональность в целом (истерики, приступы ярости, апатии и пр.), оппозиционное или провокационное, агрессивное поведение, проблемы с самооценкой и образом себя. Принимая во внимание эти данные, а также цели, которые перед собой ставили специалисты, в ходе оказания информационно-психологической поддержки, с родителями проводилась работа, направленная на формирование эмоционально поддерживающей позиции по отношению к детям, указывалось на необходимость обращать внимание на возможные проявления последствий пережитого стресса и обращаться за консультацией к психологу в случае устойчивых проявлений перечисленных симптомов. После такой работы уровень доверия родителей к психологам возрос.

Отдельно в этом формате консультирования можно выделить работу с подростками, которые дружили с нападавшими. Их состояние характеризовалось разнообразием чувств и переживаний:

недоверие к взрослым, чувство вины за действия «друга», вплоть до шоковых состояний («я не понимала, что происходит», «время как будто замерло», «я мир воспринимаю как сквозь вату»). В процессе консультирования удалось изменить восприятие в сторону «нормального», что в дальнейшем является незаменимой составляющей, обеспечивающей возможность интеграции травматического опыта в общую картину мира.

Мы можем говорить о том, что в работе по оказанию ЭПП важно учитывать, с одной стороны – особенности эмоционального состояния детей в остром периоде переживания травматического события, с другой – необходимость повышения уровня информированности взрослых, как о ситуации и ее объективных характеристиках в целом, так и о психологических особенностях реагирования детей различного возраста на стрессовые ситуации

Таким образом, мы можем говорить о том, что в работе по оказанию ЭПП важно учитывать, с одной стороны – особенности эмоционального состояния детей в остром периоде переживания травматического события, с другой – необходимость повышения уровня информированности взрослых, как о ситуации и ее объективных характеристиках в целом, так и о психологических особенностях реагирования детей различного возраста на стрессовые ситуации. В том числе и о том, что некоторые аспекты поведения и эмоциональные проявления, возможно, до этого не свойственные ребенку (агрессия, тревога, страх и т.д.), в период острого переживания будут являться нормальными.

Основными характеристиками состояния детей в первые часы и дни после ЧС является потеря чувства безопасности, психоэмоциональное напряжение, дезориентация, трудность осмысления произошедших внезапных трагических событий, потребность в помощи со стороны взрослого человека, ориентация на поведение взрослого, потребность в сплочении с другими пострадавшими детьми

6. Индивидуальное психологическое консультирование детей и подростков.

В первый учебный день после трагедии в нескольких случаях педагоги обращались за помощью для учеников с острыми стрессовыми реакциями. Но чаще ученики приходили на консультации самостоятельно. Основные запросы: работа с актуальными страхами («мне

страшно быть в школе», «у нас очень темный коридор, я боюсь по нему ходить», «я боюсь, когда на улице шумно», «мне стало страшно ходить по улице, особенно пробираться через толпу, кажется, что я вижу этих ребят в масках» и т.п.), а также отмечался страх повторения события (нападения) и диффузный страх опасности. При этом ученики имели разный травматический опыт, в том числе различный по степени объективной (реальной)

включенности в ситуацию, например, были обращения от учеников, которых в момент нападения не было в школе.

Еще один важный запрос касался работы с навязчивыми мыслями и сценами, свидетелями которых стали ребята (крики детей, эвакуация раненых пострадавших, вид окровавленной учительницы и пр.). Например, одна ученица жаловалась: во время эвакуации она видела учительницу с «порезанной шеей». В данном случае работа специалиста была направлена на фиксацию и дальнейшую трансформацию образа – «закрывая глаза, я видела ее. К вечеру на шее уже были швы». Далее работа с эйдетическим образом привела к дальнейшей его трансформации.

7. Организация пролонгированной помощи.

В целях реализации психологической помощи и дальнейшего пролонгированного психологического сопровождения пострадавших, взаимодействие со специалистами-психологами организаций г. Пермь осуществлялось с первого дня развития ситуации. Совместно специалистами «Пермского краевого террито-

риального центра медицины катастроф» и «Центра психолого-педагогического и медико-социального сопровождения» г. Пермь была спланирована работа по оказанию психологической помощи, организованной в школе и в лечебном учреждении, а через несколько дней намечен план дальнейшего психологического сопровождения.

На основании наших наблюдений при оказании ЭПП, были сформулированы аспекты, требующие особого внимания:

- Потребность учеников класса, подвергшегося нападению, в ощущении собственной силы, а также потребность в «наказании», заключении под стражу нападавших. Ребята транслировали страх вторичного нападения и агрессивные чувства в отношении нападавших.
- Феномен «героизации» учеников класса, пережившего нападение. В дальнейшем возможны следующие риски: требования со стороны учеников особых привилегий, поиск опасных ситуаций для поддержания этого статуса.
- Эмоциональное состояние подростков, которые дружили с одним из нападавших.

Выводы

При организации работы психологов по оказанию психологической помощи в острый период после происшествий, произошедших на базе детских учебных учреждений, необходимо учитывать ряд особенностей:

1. Основными характеристиками состояния детей в первые часы и дни после ЧС является потеря чувства безопасности, психоэмоциональное напряжение, дезориентация, трудность осмысления произошедших внезапных трагических событий, потребность в помощи со стороны взрослого человека, ориентация на поведение взрослого, потребность в сплочении с другими пострадавшими детьми. Наблюдается также зависимость эмоционального состояния детей и их представлений о ситуации от состояния и представлений взрослых, находящихся рядом.
2. Как показывает опыт оказания ЭПП детям различных возрастов, сплочение

является эффективным способом их адаптации к острой стрессовой ситуации. В связи с этим, рекомендуется использовать групповой формат работы с детьми, пережившими схожий травматический опыт (с малыми группами, по 4–5 человек).

3. Необходимость своевременного проведения массовых собраний: а) с педагогическим составом в целях общего информирования о ситуации и особенностях восприятия информации детьми различного возраста для дальнейшей грамотной передачи ими информации о произошедшем событии учащимся; б) с родителями, в том числе с привлечением в роли спикеров ответственных за различные направления деятельности, в целях профилактики возникновения слухов и удовлетворения потребности в актуальной информации.

4. В первые дни после подобного рода происшествий удовлетворение потребности в восстановлении целостности и достоверной картины произошедшего, в оценке и прогнозе событий, в прояснении собственного поведения в ЧС

является непосредственно пострадавшими и свидетелями события. Дополнительное влияние оказывает и широта общественного резонанса, эмоционально вовлекая в ситуацию тех, кто не был непосредственным участником. Можно с уверенно-

Категория нуждающихся в психологической помощи в острый период не ограничивается непосредственно пострадавшими и свидетелями события. Дополнительное влияние оказывает и широта общественного резонанса, эмоционально вовлекая в ситуацию тех, кто не был непосредственным участником

и собственных специфических состояний способствует снижению психоэмоционального напряжения, повышению адаптационных возможностей, а также профилактике возникновения негативных психических последствий.

В заключение важно отметить, что категория нуждающихся в психологической помощи в острый период не ограничи-

стью говорить, что подобные ситуации отражаются на большем количестве людей, что обуславливает необходимость формирования системы психологического сопровождения и реализации комплексного подхода в целях сохранения психического здоровья как детей, так и взрослых, что, безусловно, требует консолидации сил специалистов различных профилей.

Литература:

- Алиев Х.М., Захаров В.В., Степанова Н.В., Виржинская Е.А. Купирование острого стресса и антистрессовая подготовка к экстремальным ситуациям // Московский психотерапевтический журнал. – 2006. – № 4. – С. 131–142.
- Варга А.А., Жорняк Е.С. Время после трагедии // Московский психотерапевтический журнал. – 2005. – № 1. – С. 124–139.
- Безопасность образовательной среды: психологическая оценка и сопровождение: сборник научных статей / под ред. И.А. Баевой, О.В. Вихристюк, Л.А. Таязовой. – Москва: МГППУ, 2013. – 304 с.
- Венгер А.Л., Морозова А.И., Морозов В.А. Психологическая помощь детям и подросткам в чрезвычайных ситуациях (на опыте работы с жертвами террористического акта в Беслане) // Московский психотерапевтический журнал. – 2006. – № 1. – С. 131–159.
- Курилова Е.В. Особенности оказания экстренной психологической помощи детям, пострадавшим в чрезвычайной ситуации // Проблемы безопасности жизнедеятельности: материалы научно-практической конференции. – Москва, 2016. – С. 238–243.
- Межведомственная инструкция «О Порядке оказания экстренной психологической помощи пострадавшему населению в зонах чрезвычайных ситуаций и при пожарах», утверждена решением Правительственной комиссии по предупреждению и ликвидации чрезвычайных ситуаций и обеспечению пожарной безопасности от 19.12.2012 г. [Электронный ресурс] // Гарант: [сайт]. URL: <https://base.garant.ru/70591218/> – (дата обращения 24.04.2019).
- Миллер Л.В., Вихристюк О.В. Экстренная психологическая помощь в системе столичного образования // Социально-психологические проблемы исследования безопасности и оценки в образовании: сборник научных статей. Вып. 2. – Москва: Экон-информ, 2012. – С. 9–12.
- Мухина В.С. Экспресс- и долговременная психологическая и социальная помощь в ситуациях природных, техногенных и социальных катастроф и долговременных деприваций // Развитие личности. – 2016. – № 3. – С. 17–56.
- Павлова Т.С. Система кризисной психологической помощи субъектам образовательной среды в США (обзор исследований за последнюю декаду) // Современная зарубежная психология. – 2012. – № 1. – С. 95–101.
- Постановление Правительства РФ от 30 декабря 2003 г. № 794 «О единой государственной системе предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций (с изменениями и дополнениями)». [Электронный ресурс] // Гарант: [сайт]. URL: <https://base.garant.ru/186620/> – (дата обращения 24.04.2019).
- Приказ МЧС России №525 от 20.09.2011 г. Об утверждении Порядка оказания экстренной психологической помощи пострадавшему населению в зонах чрезвычайных ситуаций и при пожарах [Электронный ресурс] // Гарант: [сайт]. URL: <https://base.garant.ru/55172473/> – (дата обращения 06.05.19).
- Психология экстремальных ситуаций / под ред. В.В. Рубцова, С.Б. Малых. – Москва: Психологический ин-т РАО, 2008. – 304 с.
- Решетников М.М. Общие закономерности в динамике состояния, поведения и деятельности людей в экстремальных ситуациях с витальной угрозой: отдаленные последствия и реабилитация пострадавших // Вестник психотерапии. – 2004. – № 12 – С. 97–111.
- Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 272 с.
- Указ Президента РФ от 11 июля 2004 г. № 868 «Вопросы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (с изменениями и дополнениями)». [Электронный ресурс] // Гарант: [сайт]. URL: <https://base.garant.ru/187212/> – (дата обращения 24.04.2019).
- Шойгу Ю.С. Организация деятельности психологической службы МЧС России // Национальный психологический журнал. – 2012. – № 1(7) – С. 131–133.

- Шойгу Ю.С. Психологическая служба МЧС России: актуальное состояние и перспективы развития // Профессиональное образование. Столица. – 2016. – № 3. – С. 29–33.
- Шойгу Ю.С., Филиппова М.В. Этические аспекты экстренной психологической помощи представителям разных культур // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2015. – № 3. – С. 108–115. doi: 10.11621/vsp.2015.03.108
- Штейн Б. Общество и трагедия. Новая роль школьного психолога // Московский психотерапевтический журнал. – 2006. – № 4. – С. 110–121.
- Экстренная психологическая помощь: настольная книга психолога МЧС России / под ред. Ю.С. Шойгу. – Москва, 2012. – 320 с.
- Эльконин Б.Д., Архипов Б.А., Островерх О.С., Свиридова О.И. Современность и возраст – Москва : Авторский Клуб, 2015. – 60 с. : ил. (2008). Child Friendly Spaces in Emergencies: A Handbook for Save the Children Staff by Save the Children [A riddle of generation Z]. Retrieved from <https://www.savethechildren.org/content/dam/global/reports/education-and-child-protection/cfs-handbook-08.pdf>. – (accessed 06.05.19).
- For Teens: Coping after Mass Violence (2018) Published on The National Child Traumatic Stress Network [A riddle of generation Z]. Retrieved from https://www.nctsn.org/sites/default/files/resources/fact-sheet/for_teens_coping_after_mass_violence.pdf. – (accessed 06.05.19).
- Guidelines for Child Friendly Spaces in Emergencies (2017) Psychosocial Support in Flooding: Toolbox //International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies Reference Centre for Psychosocial Support [A riddle of generation Z]. Retrieved from <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/PSS-in-Flooding-Toolbox.pdf>. – (accessed 06.05.19).
- Guideline Post-traumatic stress disorder (2018). National Institute for Health and Care Excellence [A riddle of generation Z]. Retrieved from <https://www.nice.org.uk/guidance/ng116/documents/draft-guideline-2>. – (accessed 06.05.19).
- Iasc Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings (2007). Inter-Agency Standing Committee [A riddle of generation Z]. Retrieved from <https://interagencystandingcommittee.org/mental-health-and-psychosocial-support-emergency-settings>. – (accessed 06.05.19).
- Jerald J. Block, M.D. (2007). Lessons from Columbine: virtual and real rage. *American journal of forensic psychiatry*. Volume 28, ISSUE 2, 2007 / 1.
- Jones, L. (2009). Responding to the needs of children in crisis [A riddle of generation Z]. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/09540260801996081>. – (accessed 06.05.19). doi: 10.1080/09540260801996081
- Levine P. (1994). Understanding Childhood Trauma. First Aid for Accidents and Falls. Healing Past Trauma. *Mothering*, 49–54.
- Nancy Boyd Webb (ed.) (2002). Helping bereaved children: a handbook for practitioners. Foreword by Kenneth J. Doka. 2nd ed., 408.
- Psychological first aid: Guide for field workers (2011). World Health Organization [A riddle of generation Z]. Retrieved from https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44615/9789241548205_eng.pdf. – (accessed 06.05.19).
- Yuen, A. (2007) Discovering children's responses to trauma: a response-based narrative practice / *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work* 3(4), 3–18.

References:

- Aliev Kh.M., Zakharov V.V., Stepanova N.V., & Virzhinskaya E.A. (2006). Relief of acute stress and anti-stress preparation for extreme situations. [*Moskovskiy Psikhoterapevticheskiy Zhurnal*], 4, 131–142.
- Bayeva I.A., Vikhristyuk O.V., & Gayazova L.A. (eds.) (2013). Safety of the educational environment: psychological assessment and support: a collection of scientific papers. Moscow, MGPPU, 304.
- (2008). Child Friendly Spaces in Emergencies: A Handbook for Save the Children Staff by Save the Children [A riddle of generation Z]. Retrieved from <https://www.savethechildren.org/content/dam/global/reports/education-and-child-protection/cfs-handbook-08.pdf>. – (accessed 06.05.19).
- Elkonin B.D., Arkhipov B.A., Ostroykh O.S., & Sviridova O.I. (2015). Modernity and age. Moscow, Avtorskiy Klub, 60.
- For Teens: Coping after Mass Violence (2018) Published on The National Child Traumatic Stress Network [A riddle of generation Z]. Retrieved from https://www.nctsn.org/sites/default/files/resources/fact-sheet/for_teens_coping_after_mass_violence.pdf. – (accessed 06.05.19).
- EMERCOM Russia Order #525 as of 09/20/2011. On the provision of emergency psychological assistance to the affected population in emergency zones and during fires. Garant. Retrieved from: <https://base.garant.ru/55172473/> – (accessed 06.05.19).
- Guidelines for Child Friendly Spaces in Emergencies (2017) Psychosocial Support in Flooding: Toolbox //International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies Reference Centre for Psychosocial Support [A riddle of generation Z]. Retrieved from <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/PSS-in-Flooding-Toolbox.pdf>. – (accessed 06.05.19).
- Guideline Post-traumatic stress disorder (2018). National Institute for Health and Care Excellence [A riddle of generation Z]. Retrieved from <https://www.nice.org.uk/guidance/ng116/documents/draft-guideline-2>. – (accessed 06.05.19).
- Iasc Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings (2007). Inter-Agency Standing Committee [A riddle of generation Z]. Retrieved from <https://interagencystandingcommittee.org/mental-health-and-psychosocial-support-emergency-settings>. – (accessed 06.05.19).
- Jerald J. Block, M.D. (2007). Lessons from Columbine: virtual and real rage. *American journal of forensic psychiatry*. Volume 28, ISSUE 2, 2007 / 1.
- Jones, L. (2009). Responding to the needs of children in crisis [A riddle of generation Z]. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/09540260801996081>. – (accessed 06.05.19). doi: 10.1080/09540260801996081
- The interdepartmental instruction “On the Procedure for the Provision of Emergency Psychological Assistance to the Affected Population in Emergency Situations and during Fire” approved by the decision of the Government Commission on Preventing and Eliminating Emergencies and Ensuring Fire Safety as of 12/19/2012. Garant: Retrieved from: <https://base.garant.ru/70591218/> – (accessed 04.24.2019).
- Kurilova E.V. (2016). Providing emergency psychological assistance to children affected in emergency situations. [*Problemy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti: materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii*]. Moscow, 238–243.
- Levine P. (1994). Understanding Childhood Trauma. First Aid for Accidents and Falls. Healing Past Trauma. *Mothering*, 49–54.
- Miller L.V., & Vikhristyuk O.V. (2012). Emergency psychological assistance in the system of metropolitan education. [*Sotsial'no-psikhologicheskie problemy issledovaniya bezopasnosti i otsenki v obrazovanii: sbornik nauchnykh statey*]. Issue 2. Moscow, Ekon-inform, 9–12.

- Mukhina V.S. (2016). Short-term and long-term psychological and social assistance in situations of natural, man-made and social disasters and long-term deprivations. [Razvitie lichnosti], 3.
- Nancy Boyd Webb (ed.) (2002). Helping bereaved children: a handbook for practitioners. Foreword by Kenneth J. Doka. 2nd ed., 408.
- Pavlova T.S. (2012). The system of crisis psychological assistance to subjects of the educational environment in the United States (a review of research over the last decade). [Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya], 1, 95–101.
- Psychological first aid: Guide for field workers (2011). World Health Organization [A riddle of generation Z]. Retrieved from https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44615/9789241548205_eng.pdf. – (accessed 06.05.19).
- Presidential Decree of July 11, 2004 #868 “Civil Defense Affairs of the Ministry of the Russian Federation, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters (with amendments and additions)”. Garant. Retrieved from: <https://base.garant.ru/187212/> – (accessed 04.24.2019).
- Resolution of the Government of the Russian Federation as of December 30, 2003 #794 “On the Unified State System for the Prevention and Elimination of Emergencies (with amendments and additions)”. Garant. Retrieved from: <https://base.garant.ru/186620/> – (accessed 04.24.2019).
- Rubtsova, V.V. & Malykh S.B. (eds.) (2008). Psychology of extreme situations. Moscow, Psikhologicheskiy Institut RAO, 304.
- Reshetnikov M.M. (2004). General patterns in the dynamics of the state, behaviour and activities of people in extreme situations with a vital threat: long-term consequences and rehabilitation of the victims. [Vestnik Psikhoterapii], 12, 97–111.
- Shoigu Yu.S. (2012). Organization of EMERCOM psychological service, Russia. *National psychological journal*, 1, 131–133.
- Shoigu Yu.S. (2016). EMERCOM psychological service of Russia: current status and development prospects. [Professional'noe Obrazovanie. Stolitsa], 3, 29–33.
- Shoigu Yu.S., & Filippova M.V. (2015). Ethical aspects of emergency psychological assistance to representatives of different cultures. [Vestnik Moskovskogo Universiteta]. Series 14. Psychology, 3, 108–115. doi: 10.11621/vsp.2015.03.108
- Shoigu Yu.S. (ed.) (2012). Emergency psychological assistance: a reference book of the EMERCOM psychologist. Moscow, 320.
- Shtein B. (2006). Society and tragedy. New role of the school psychologist. [Moskovskiy Psikhoterapevticheskiy Zhurnal], 4, 110–121.
- Tarabrina N.V. (2001). Workshop on the psychology of post-traumatic stress. St. Petersburg, Piter, 272.
- Varga A.Ya., & Zhorniyak E.S. (2005). Time after the tragedy [Moskovskiy Psikhoterapevticheskiy Zhurnal], 1, 124–139.
- Wenger A.L., Morozova A.I., & Morozov V.A. (2006). Psychological assistance to children and adolescents in emergency situations (based on the experience of working with the victims of the terrorist act in Beslan) [Moskovskiy Psikhoterapevticheskiy Zhurnal], 1, 131–159.
- Yuen, A. (2007) Discovering children's responses to trauma: a response-based narrative practice / *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work* 3(4), 3–18.

Лев Выготский о романе Андрея Белого «Петербург» (комментарии к рецензии)

В.С. Собкин

Институт управления образованием Российской академии образования, Москва, Россия

Т.А. Климова

Российский православный университет святого Иоанна Богослова, Москва, Россия

Поступила 23 марта 2019/ Принята к публикации: 6 апреля 2019

Lev Vygotsky about Andrei Bely's novel «Petersburg» (comments on the review)

Vladimir S. Sobkin*

Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Tatiana A. Klimova

Moscow Orthodox Institute of St. John the Divine, Moscow, Russia

* Corresponding author E-mail: sobkin@mail.ru

Received March 23, 2019 / Accepted for publication: April 6, 2019

Актуальность (контекст) тематики статьи. Настоящая публикация продолжает цикл работ, посвященных комментариям к статьям Л.С. Выготского в еженедельнике «Новый путь» (Собкин, Климова, 2016; Собкин, Климова, 2017; Собкин, Климова 2018). Настоящая статья, помимо рецензии Выготского на роман Андрея Белого «Петербург», содержит наши комментарии к ней. Рецензия представляет безусловный интерес как материал для понимания особенностей биографии крупнейшего психолога XX века.

Цель статьи. Обеспечить современному читателю смысловое понимание как текста рецензируемого романа, так и особого этапа личного, национального и религиозного самоопределения выдающегося психолога XX века — Льва Семеновича Выготского.

Описание хода исследования. При работе над комментариями использовались традиционные историко-филологические методы анализа текстов и особые техники чтения, направленные на выявление скрытых и неявных цитирований, содержащихся в рецензии Л.С. Выготского. Мы постарались удерживать, как минимум, несколько ракурсов интерпретации. Один из них касается художественных особенностей романа, связанных со своеобразием эстетики символизма. Другой ракурс связан с религиозно-философской проблематикой, определяющей мировоззренческую позицию автора романа. Третий — касается широкого круга вопросов, связанных с проблематикой антисемитизма.

Результаты исследования. В комментариях мы стремились дать читателю возможность почувствовать остроту той политической ситуации, тех идеологических разногласий среди российской интеллигенции, в которой был создан роман и написана данная рецензия. Особое внимание мы попытались уделить содержательным моментам, касающимся фиксации ряда психологических феноменов (в первую очередь, сознания, смыслового понимания) и тех методологических принципов, которые в дальнейшем будут использованы Л.С. Выготским в его собственно психологических научных исследованиях.

Выводы. На наш взгляд, проведенный в статье анализ рецензии Л.С. Выготского будет способствовать уточнению своеобразия культурно-исторического подхода Выготского-психолога.

Ключевые слова: символизм, художественные особенности текста, антисемитизм, сионизм, сознание, самоопределение, Л.С. Выготский.

Background. The paper contains a revised text of Lev Vygotsky's review of Andrei Bely's novel "Petersburg". In addition to Vygotsky's review the paper presents the author's comment. The review is of particular importance for understanding the biography facts of Lev Vygotsky, the greatest psychologist of the twentieth century.

The Objective is to provide the modern reader with a semantic understanding of both the text of the peer-reviewed novel and a special stage of personal, national and religious self-determination of Lev Vygotsky, the outstanding psychologist of the twentieth century.

Design. When working on the comment, traditional historical and philological methods of text analysis and reading techniques were used to identify the hidden and implicit citations contained in Vygotsky's review from a number of interpretation angles. One of them concerns the artistic features of the novel associated with the distinctive aesthetics of symbolism. Another perspective is connected with the religious and philosophical issues that determine the ideological position of Andrei Bely. The third one concerns a wide range of issues related to anti-Semitism issues.

Results. We sought to give the reader an opportunity to feel the urgency of the political situation and ideology in the Russian intelligentsia of the period when the novel was created and the review was written. We tried to devote particular attention to the aspects of a psychological phenomena (e.g. consciousness, semantic understanding) and those methodological principles that Vygotsky would later use in his own psychological research.

Findings. The analysis of Vygotsky's review carried out in the paper will help clarify the authenticity of the cultural-historical approach of Vygotsky as psychologist.

Keywords: symbolism, artistic features of the text, Antisemitism, Zionism, consciousness, self-determination

Введение

Настоящая публикация продолжает цикл работ, посвященных комментариям к статьям Л.С. Выготского в еженедельнике «Новый путь» (Собкин, Климова, 2016; Собкин, Климова, 2017; Собкин, Климова 2018). Этот еженедельник был посвящен вопросам еврейской жизни. Выходил он на русском языке и издавался в Москве с января 1916 до октября 1917 года.

По своей ориентации еженедельник «Новый путь» являлся изданием левого направления, что и находило свое отражение в содержании публикуемых материалов, которые затрагивали как проблемы внутренней еврейской общественной жизни, так и общие вопросы культуры, экономики и политики. Здесь печатались известные юристы, деятели науки и культуры (О. Грузенберг, А. Эфрос, С. Лозинский, Ю. Айхенвальд, Л. Кацнельсон и др.)

Общую целевую ориентацию журнала, выходящего на русском языке, определяло стремление к взаимодействию еврейской и русской культур. Выготский работал в этом еженедельнике в качестве технического секретаря. Помимо секретарских обязанностей, Лев Семенович также активно публиковался на его страницах. За полтора года работы в журнале, как нам удалось установить, им было опубликовано 11 материалов разного жанра. Наряду с литературно-критическими статьями

(о творчестве Лермонтова, Белого, Гордона), переводом с древнееврейского (рассказ М. Бердичевского «Выкуп»), были опубликованы эссе о важных исторических событиях жизни еврейского народа в их сопоставлении с современными процессами, происходящими в России. Помимо этого, с марта по сентябрь 1917 года на страницах еженедельника выходит ряд его публикаций (репортажи, информационные заметки), которые являются непосредственным откликом на политические события, связанные с февральской революцией.

Настоящая статья, помимо рецензии Выготского на роман Андрея Белого «Петербург», содержит наши комментарии к ней. Следует подчеркнуть, что этот роман является выдающимся произведением Серебряного века. Так, например, В. Набоков ставил его в один ряд с такими романами, как «В поисках утраченного времени» Пруста, «Уллисом» Джойса и «Процессом» Кафки. Сходную оценку давали ему Б. Пастернак и другие крупные писатели. Уже при своем появлении роман вызвал огромный интерес. Ему были посвящены многочисленные рецензии (Н. Бердяев, Вяч. Иванов, Д. Мережковский, В. Ходасевич и др.). Интерес к роману сохранялся и в последующие годы. О нем писали Ю. Лотман, В. Топоров, Л. Долгополов. Мимо него не мог пройти практически ни один специалист, занимающийся

ся литературой Серебряного века. В ряду этих многочисленных работ стоит и малоизвестная рецензия на роман «Петербург» Л.С. Выготского.

В этой рецензии основной акцент сделан на такой, казалось бы, далеко не главной теме романа, как антисемитизм. С одной стороны, подобный ракурс рассмотрения вполне объясним общей направленностью еженедельника «Новый путь». С другой, – данная тема была отнюдь не случайной для Выготского. Здесь можно выделить два момента. Во-первых, личностная значимость для него вопросов национального и религиозного самоопределения в тот период жизни. В этом отношении рецензия представляет безусловный интерес как материал для понимания особенностей биографии крупнейшего психолога XX века. Во-вторых, важно иметь в виду, что в это время Выготский, судя по материалам его личного архива, активно интересовался еврейской проблематикой и планировал написать книгу о «новоеврействе», где предполагалось рассмотрение широкого круга вопросов, касающихся истории, религии, современной общественной жизни и политики. Отражение этих проблем в значительной степени мы находим и в данной рецензии Выготского.

В своих комментариях к рецензии мы постарались удерживать, как минимум, несколько ракурсов интерпретации. Один из них касается художественных особенностей романа, связанных со своеобразием эстетики символизма, что проявляется на разных уровнях организации текста (сюжет, ритмические особенности, характеристики персонажей, внутренние диалоги, литературные заимствования). Другой ракурс связан с религиозно-философской проблематикой, определяющей мировоззренческую позицию автора романа. Третий, и он, пожалуй, основной, касается широкого круга вопросов, связанных с проблематикой антисемитизма. Здесь важно подчеркнуть, что, помимо государственного, этнического и бытового антисемитизма, Выготский выделяет такие его виды, как «лирический» и «мистический». Это в существенной степени уточняет представления об эмоциональных переживаниях (юдофобия) и ценностных основаниях религиозного антисемитизма. В комментариях мы также стремились



Владимир Самуилович Собкин –

доктор психологических наук, профессор,
руководитель Центра социологии образования
Института управления образования РАО
E-mail: sobkin@mail.ru
http://iuorao.ru/pg_cso/, https://istina.msu.ru/profile/Vladimir_Sobkin/



Татьяна Анатольевна Климова –

старший преподаватель кафедры общей и прикладной
психологии Российского Православного университета
святого Иоанна Богослова
E-mail: t-klim@list.ru
<https://psy-rpu.ru/about/people/klimova-tatiana-anatolevna>

Для цитирования: В.С. Собкин, Т.А. Климова Лев Выготский о романе Андрея Белого «Петербург» (комментарии к рецензии) // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 2(34). – С. 64–87. doi: 10.11621/npj.2019.0211

For citation: Vladimir S. Sobkin, Tatiana A. Klimova (2019) Lev Vygotsky about Andrei Bely's novel «Petersburg» (comments on the review). National Psychological Journal, [Natsionalnyy psikhologicheskiy zhurnal] 12(2), 64–87. doi: 10.11621/npj.2019.0211

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online
© Lomonosov Moscow State University, 2019
© Russian Psychological Society, 2019

дать читателю возможность почувствовать остроту той политической ситуации, тех идеологических разногласий среди российской интеллигенции, в которой был создан роман и написана данная рецензия. И, наконец, особое внимание мы попытались уделить содержательным моментам, касающимся фиксации ряда психологических феноменов (в первую очередь, сознания, смыслового понимания) и тех методологических принципов, которые в дальнейшем будут использованы Выготским в его собственно психологических научных исследованиях. На наш взгляд, это будет способствовать уточнению своеобразия культурно-исторического подхода Выготского-психолога.

Л.С. Выгодский. Рец. на кн.¹: Андрей Белый². «Петербург»³

Очень часто приходится слышать обвинение в том, что евреи склонны все решительно, даже не имеющее никакого отношения к этому «всемирному племени» (слова Достоевского)⁴, рассматривать сквозь призму еврейской проблемы. Точно все, что совершается в мире, вся мировая история, в ее великом и малом – все равно, имеет к ней непосредственное касательство. Еврею, в конце концов, кажется, что вокруг него вращается мир: немудрено, если себя он возмнил центром. Да и одному ли еврею? Не об этом ли кричат антисемиты всех веков и народов: мир вращается вокруг еврея? Не об этом ли говорит Вл. Соловьев, называя еврейство осью всемирной истории⁵? Разумеется, это не больше, как грубая ошибка, пожалуй, невежественное заблуждение; про это в любом сколько-нибудь «научном» курсе еврейской истории написано; всякий теперь знает, что зависимость здесь обратная, что еврейство вращается вокруг всемирной истории, что от Кира и Наполеона⁶ зависит оно, а не наоборот; что в каждой точке своего пути, в каждом шаге своего движения она подчинена, связана – и пр., и пр. Одним словом, повторяется история с землей и солнцем: сейчас даже в подготовительном классе – и там уже доподлинно известно, что не солнце вокруг земли, а земля вокруг солнца вращается, и что иной взгляд – ненаучное суеверие, невежество. Однако, если

этим примером воспользоваться и дальше, как бы мы не прониклись неоспоримой правильностью научных соображений, несомненная реальная данность нашего опыта осталась той же и после Коперника; и – пусть это только обман зрения – но обман необходимый, нераздельный, с самим существованием нашим, со всем мировосприятием. И жизнь наша продолжает протекать на основе ложных предпосылок – будто земля неподвижна и солнце вокруг нее вращается. Такова уж природа человеческого «я», так уж устроен человеческий глаз. Что всякое открытое место представляется взору замкнутым кругом, в центре которого – сам наблюдатель. Так же обстоит дело и в мире идейном вообще⁷, еврейском в частности, трудно, смотря на мир из глубины еврейского «я», не представлять себе, что крестовые походы и открытие Америки – спутники планеты еврейской истории.

Эти мысли казались нам нужным препослать дальнейшим строкам, посвященным рассмотрению нового русского романа с еврейской точки зрения, – как бы в оправдание. Тему нового романа, ее пафос можно определить одним словом: Россия; но точно так же, как во всякой точке истории всемирной прощупывается история еврейская⁸, так и во всякой точке проблемы России есть выход в проблему еврейскую. Впрочем, если счесть недостаточными такие слишком общие соображения, можно привести и другое, имеющее помимо конкретности еще и то преимущество, что оно вводит нас в самое существо дела.

«Даже панегиристы романа г. А. Белого едва ли откажутся признать, что его антисемитизм получил в романе довольно пошлое выражение»⁹.

Это – из отзыва «Русских записок» (№ 7, июль 1916 г.). Авторитетное мнение русского журнала показывает, что новый роман имеет все основания стать предметом обсуждения с еврейской точки зрения, – что мы и намерены сделать в этих строках.

«Петербург» посвящен проблеме России, как и первый роман А. Белого¹⁰. Там выявлено было одно начало России, одна ее стихия, здесь противоположная¹¹. В этом смысле вполне справедливо замечание «Р. Зап.»: «Роман г. А. Белого откровенно тенденциозен». Петербург для ав-

тора – символ нерусской России, чуждой ее естеству стихии, вторгшейся в ее историю, начало искусственное, рационалистическое, вскрываемое в правительстве и революции (1905 г.)¹² – порождения нерусского духа. И вот здесь, в проблеме нерусской России, – выход в еврейскую тему, которую роман затрагивает, правда, только мимоходом¹³. Даже больше: прямо затрагивается она очень отдаленным образом; но косвенно – в романе дан весьма и весьма значительный, показательный материал. Прежде всего – как не расценивать роман, – несомненно, что по заданию это есть произведение художественное, и идеи автора получили соответственное выражение в зависимости от самой избранной автором художественной формы¹⁴. Вот почему выражение это глубоко своеобразно.

Нерусский Петербург воплощается в образах символических, лишенных всякой жизненно-реалистической окраски, точно все эти призраки, не то существующие, не то кажущиеся в сомнительных туманах, породивших их; все здесь – даже самые зрительные образы – зыбко, неустойчиво, расплывчато, размывается туманом, колеблется, двоится, возникает и сейчас же вновь улетучивается¹⁵. Нет здесь поэтому определенных и еврейских образов; может быть, нет даже ни одного конкретного еврея, кроме эпизодических фигур; но есть еврейские черты, черточки, штрихи, которые то складываются в определенные образы, то рассыпаются, то вкрапленные оживают в массу совсем иных линий и черт. Весь роман – его наружная ткань – раскрывается в инородческом, в том, что есть нерусское в чертах, лицах, образах. Петербург назван в самом начале «не русским градом»; не русские по происхождению герои – отец и сын Аبلеуховы (его предки: Сим, мирза Аб-Лай, из киргиз-кайсацкой орды) – так вкрапляется черточка монгольского лица в образы, главнейшие в романе¹⁶; тоже с другим героем провокатором Липпанченко – «по происхождению он не русский, настоящая его фамилия Липенский – едва ли не жид», в него словами и намеками автора вкраплены черточки самые разные: монгола (во всех русских ведь течет монгольская кровь), хохла, малоросса – «этот хитрый хохол на хохла, кста-

ти сказать, и не походил вовсе: походил скорее на помесь семита с монголом»¹⁷, то вдруг он «грек из Одессы»; подозрительные Флейш¹⁸ и Нейнтельфайн¹⁹. А разбросанные всюду, на каждой почти странице черточки – восточные «хари» (татары, японцы) с «пакостым отпечатком и пакоством глазами», татарщина, монгольство, китайцы, монголы и семиты даже в галлюцинациях, в бреде – «черты этого лица по временам слагались в семита, чаще проступали в лице том монгольские черточки» (галлюцинация), даже инородческие боги, перс, армянин, папуасы, негры, черные орды, желтолицы, китайцы, молдаванин – и пр. и пр. – все это прямо внушает видимый какой-то образ инородческой, нерусской России. Нельзя, однако, думать, что это только средство художественного воплощения отвлеченной идеи.

Смысл раскрывается с достаточной прямолинейностью: он глубоко связан с самой сутью замысла. Идея «Петербурга» не новая: «С той чреватой поры, как примчался к невскому берегу металлический Всадник, с той чреватой днями поры, как он бросил коня на финляндский серый гранит – надвое разделилась Россия; надвое разделились и самые судьбы отечества; надвое разделилась, страдающая и плача, до последнего часа – Россия»²⁰. И вот эти два начала разведенной России – Петербург и Россия подлинная – глубоко враждебны, противоположны друг другу. Петербург – и то, что автор этим словом обозначает, – начало гибели, «водных хаосов», небытия. Поэтому пророчествует поэт об исчезновении Петра... Здесь соприкасается тема с проблемой Востока, панмонголизма, в которой автор идет вслед за Вл. Соловьевым, почувствовавшим «предвестие великой судьбины Божией»²¹. Здесь и антисемитизм.

Петербург называет «один восточный человек» в романе своим городом. Так, в сцене митинга переключаются два еврея²²: «... Какой-то весьма почтенный еврей в барашковой шапке, в очках, с сильной проседью: обернувшись назад, в совершеннейшем ужасе он тянул за полу свое собственное пальто; и не вытянул; и не вытянув, раскричался: «Караша публикум; не публикум, а свинство рхусское! ..» – «Ну и што же ви в наша Рхассия?» – раздалось откуда-то снизу. – Это еврей бундист-со-

циалист переключался с евреем не бундистом, но социалистом»²³. – Вот эта «наша Рхассия», Россия нерусская, инородческая, «жидовская» и воплощена в романе²⁴.

Трудно даже сказать определенно, указать точно, в чем именно выразился антисемитизм автора. Есть, правда, и в новом романе – не избег их автор – многие черты старого почти анекдотически-реалистического зарисовывания. Здесь и бегло очерченная карикатура мелкого подлеца, газетного сотрудника Нейнтельфайна, как-то причастного к провокации; есть и обычное в русской литературе словупотребление – «жиды», сливающееся почти без остатка с манерой разговора эпизодического редактора консервативной газеты, представителя – правда, карикатурного – политически-бытового антисемитизма²⁵; есть и традиционные литературные слияния еврея и предателя. В этой части своей роман, глубоко новый во всех отношениях, примыкает к многим старым традициям; недаром главы романа, такие вычурно-изысканные, украшены эпитафиями из Пушкина²⁶. Нетрудно уловить в семитических чертах провокатора отзвук длинной вереницы евреев-предателей – Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Достоевского, Тургенева, – и многих других²⁷. И, разумеется, поскольку эта сторона подлежит суду художественному, в ней сказались все та же беспомощность в подходе к этому предмету изображения, которая так характерна для всех названных писателей. Взять хотя бы приведенный выше эпизод из описания митинга, имеющий не только описательно-бытовое, но и символическое значение: «караша публикум» – да ведь тут необходимо приписать «еврей» – иначе вы портрета не узнаете.

Но этот непосредственный антисемитизм не только не исчерпывает интересующего нас вопроса, но едва только покрывает его меньшую и наименее интересную сторону.

Проникающая весь роман «русская идея» включает в себе неуловимый, как бы «лирический» антисемитизм²⁸, который чувствуется чуть не за каждым словом. Некая инородная сущность, вышедшая в обиталище духа, «в тело» (говоря словами А. Белого) России недаром наделена чертами семитическими. Недаром галлюцинация, овладевшая большим

духом героя, рисовала ему лицо семита. Недаром в бреде другому герою представляется «перевоплощение инородцев в плоть и кровь столбового дворянства Рос<ийской> Империи» с целью, с «миссией» – «расшатать все устои», все предать пламени и уничтожению, привести к гибели. И недаром в этом не знающем определенных и обыкновенных чувств и движений романе мимоходом останавливается автор с реалистически-психологической точностью бытописателя на том унижении «национального чувства», которое испытывает герой, слыша разговор Флейш о России.

В цитированном уже нами отзыве «Р. Зап» А. Белому вменяются в вину его «социально-политические пристрастия», сказавшиеся в определенном изображении революции и правительства; едва ли «соц.-полит. пристрастием» он исчерпывается; поэтому едва ли до конца справедливо замечание о «пошлости» его выражения, м.б., и присущей некоторым местам романа. Антисемитизм А. Белого гораздо больше и глубже «соц.-полит. пристрастия». Здесь, думается нам, получило свое художественное выражение (оценка выходит за пределы этой темы) то характерное и глубоко знаменательное умонастроение «мистического антисемитизма»³⁰, которое очень показательно для переживаемого времени и все более и более охватывает круги «кающихся интеллигентов»³¹. В умонастроениях русской интеллигенции в евр. вопросе довольно определенно намечается известный сдвиг. После бурно пережитой весны «братства народов», – «без различия» сменившийся вековой антисемитизм, пропитавший собой и мысль и чувство общества и окаменевший в неподвижную традицию, – наступила пора теоретических углублений. Элементарные истины известны всем, хорошо усвоены, но сфера их приложения намеренно ограничена областью практического применения, социально-политического строительства. История сложнее отвлеченных элементарных норм; и в роковом узле, которым трагически связаны судьбы России и еврейства, почувствовалась глубокая антиномичность³². Вл. Соловьев видел особый, мистический смысл в этом узле истории³³. Новые представители и носители идеи России тоже

мистически (потому что рационально необъяснимо) чувствуют этот смысл, но уже совершенно иначе. Воскресает все более и более идейное наследие Достоевского³⁴ – тот антисемитизм, который устанавливает исконную, предопределенную, фатальную некую враждебность «идеи жидовской» с идеями России, гибельность ее для России. Здесь антисемитизм получает свое обоснование и в конечном счете упирается в необъяснимые чувствования мистического смысла истории. Несколько лет тому назад Н. Бердяев провозгласил принцип религиозного антисемитизма³⁵, противления духу Израиля, осудивши антисемитизм политический, расовый, бытовой и пр. с точки зрения христианского сознания. И даже в «Изите»³⁶, до конца защищающем позицию элементарной справедливости, нет-нет да и проскальзывают отдельные черточки этого настроения (напр., Мережковский говорит о глубоких отталкиваниях, которые существуют между еврейством

и христианством, но говорить о которых нельзя, потому что это значило бы вводить как бы духовную черту оседлости³⁷. Уничтожьте сперва политическую, говоря о нем, а уж потом установим духовную).

Антисемитизм в конечном счете далеко не просто объяснимая вещь. Это один из самых загадочных спутников еврейской истории. Просто – более или менее – объяснимы отдельные исторические формы антисемитизма, но сущность его, его некоторая универсальность, точно указывающая на его неизменную связь с самым бытием еврейства, с существом его исторической идеи, – глубоко необъяснимы. Антисемиты всегда чувствовали вслед за Достоевским «жидовскую идею», которая движет и влечет нечто такое мировое и глубокое, о чем человечество еще, может быть, не в силах произнести свое последнее слово³⁸. Антисемитизм есть, конечно, глубоко искаженное, неверное, но удивительное и непонятное отражение тайны Израиля. Еврейская история режет миро-

вую на слишком большой глубине, и антисемитизм не есть пена на поверхности течения, но внутренние, глубинные и сокровенные от глаза колебания и струения бездн. Ведь антисемитизм – вечный спутник вечного народа, и уже одна его вечность заставляет рассматривать его как отражение *sub specie aeternitatis*³⁹ тайны вечности еврейского народа.

Новый роман А. Белого дает художественное выражение (с уклоном от Достоевского к Гоголю) этому чувствуванью, этому умонастроению; сквозь зыбкую ткань видимой действительности и нормального дневного сознания просвечивает иная действительность⁴⁰, где все становится «то, да не то» (говоря словами романа), где обнажаются темные корни истории, – и там в этой иной действительности прорезываются и отпечатываются семитические черты, которые в болезненном бреде, в галлюцинации складываются авторским сознанием в роковые знаки гибели.

Комментарии

1. Рец. на кн. – рецензия Л.С. Выготского на книгу Андрея Белого «Петербург» подписана «Л.С. Выгодский» и опубликована в журнале «Новый путь» (1916, № 47 от 11 декабря, стб. 27–32). В том же году в сокращенном и переработанном варианте опубликована в журнале «Летопись» (1916, № 12, стб. 327–328, за подписью «Л.С.»). Обе рецензии указаны в «Библиографии трудов Льва Семеновича Выготского» (Выгодская, Лифанова, 1996, С. 391). Рецензия из журнала «Новый путь» перепечатана в журнале «Панорама Израиля» (№ 258 от 16 мая 1989 года; подготовка публикации А. Козулина), а также в разделе «Ранние статьи Л.С. Выготского» в книге «Л.С. Выготский: начало пути: воспоминания С.Ф. Добкина о Льве Выготском» (Иерусалим, 1996) и в последующих переизданиях этой книги (Добкин, Выготский, Фейгенберг, 2000).

Среди современных работ, где упоминается данная рецензия Выготского, выделим публикации: Безродный М. «О «юбодязни» Андрея Белого» (Безродный, 1997, С. 100–125); Котик-Фридгут В. «Зерна, которые прорастают: обзор ранних журналистских работ Л.С. Выготского (1916–1923)» (Котик-Фридгут, 2011, С. 177–187); Эткинд А. «Содом и Психея: очерки интеллектуальной истории Серебряного века» (Эткинд, 1996). В перечисленных работах при анализе рецензии обращается специальное внимание на значимость еврейской проблематики для Выготского в юношеский период его жизни.

2. Андрей Белый – псевдоним писателя, поэта, мемуариста, теоретика искусства, литературного критика, стиховеда, публициста Бориса Николаевича Бугаева (1880–1934), одного из ведущих деятелей русского символизма и модернизма.

Активное участие Белого в литературной и общественной жизни России начинается с 1900-х годов. Он сотрудничает с журналом «Весь» (1904), печатается в журналах «Мир искусства» (1902, 1904), «30-

летнее руно» (1906–1909), в 1909 становится одним из сооснователей издательства «Мусагет», редактирует журнал «Труды и дни» (1912). Первый сборник стихов «Золото лазури» издан в 1904 году. Затем выходят романы: «Серебряный голубь» (1909), «Петербург» (1913–1914), «Котик Летаев» (1914–1915). После революции выходят его романы: «Крещеный китаец» (1921), «Москва» (1926), «Маски» (1932). Особое место в творчестве Белого занимают его публицистические статьи, переписка с деятелями культуры, а также воспоминания биографического характера: «Штемелеванная культура» (1909), «Рудольф Штейнер и Гете в мировоззрении современности» (1917), «Воспоминания о Блоке» (1922–1923), мемуарная трилогия: «На рубеже двух столетий» (1930), «Начало века» (1933), «Между двух революций» (1934).

Большой вклад в науку внесли его литературоведческие работы. Андрей Белый положил начало исследованиям в области стиховедения, уделяя особое внимание структурному анализу метра, ритма, мелодики и звукового состава поэтической речи («Ритм как диалектика и "Медный всадник", 1929). Важно отметить, что его работы строятся на основе философско-психологических представлений, где принципиальное значение приобретает понятие интонации, выразительности речевого ритмического жеста в художественном тексте («Мастерство Гоголя», 1934). Следует отметить, что идеи Белого о звуковом составе слова, соотношении метра и ритма имели важное значение для Выготского при написании им его работы «Психология искусства», где они интерпретировались в связи с проблематикой переживания и порождения смысла (Выготский, 1987).

В самом начале своей литературной деятельности Андрей Белый сблизился с символистами более старшего поколения (В. Брюсов, Д. Мережковский, З. Гиппиус) и до конца жизни причислял себя к этому направлению, являясь одной из центральных фигур поколения «младосимволистов» (А. Блок, Вяч. Иванов, С. Со-

ловьев, Ю. Балтрушайтис, Л. Кобылинский-Эллис, И. Анненский, М. Волошин и др.). Явное влияние на Белого оказали идеи Вл. Соловьева, считавшего высшей задачей искусства «создание вселенского духовного организма», что, в свою очередь, связано с пониманием роли поэта как священнослужителя. В этом и заключено, по мнению Белого, «соединение вершин символизма как искусства с мистикой» (Белый, 1994). Особое внимание Белый уделял изучению идеологических, психологических и лингвистических аспектов, лежащих в основе символизма, как особого направления в искусстве и культуре, делая акцент на трех моментах, определяющих своеобразие символизма: 1) символ всегда отражает действительность; 2) символ есть образ, видоизмененный переживанием; 3) форма художественного образа неотделима от содержания («Символизм», 1909). Заметим, что эти положения были крайне важны и для Выготского при его подготовке работ по психологии искусства.

Личная жизнь Белого полна драматизма: здесь и сложные отношения с Ниной Петровской, и трагический роман с женой Александра Блока Любовью Дмитриевной Менделеевой, и разрыв с женой Асей Тургеновой (Ходасевич, 1991).

В психологическом отношении Андрей Белый воспринимается как фигура крайне сложная и неоднозначная. Так, например, его интерес к хлыстовству и увлечение антропософией Рудольфа Штейнера не ограничиваются просто теоретическими изысканиями, а отражают стремление пережить своеобразие этих мировоззренческих взглядов либо превращая их в практику своей жизни (участие в строительстве задуманного Штейнером Гетеанума в Швейцарии), либо путем их отображения в процессе художественного творчества («Серебряный голубь», «Петербург»).

Современники отмечали особое обостренное реагирование Белого как на личные жизненные ситуации, так и на общественные события. При этом сознание его часто менялось, и мышление его напоминало «упражнение на летящих трапециях, под куполом его одинокого Я, и в этом он был удивительно трогателен. В Белом была пляска и корча какого-то обнаженного существа» (Степун, 1962, С. 162-175). Об этом же в своих воспоминаниях о Белом писала и Марина Цветаева: «... его фокстрот – чистойшее хлыстовство: даже не свистопляска, а (мое слово) христопляска» (Цветаева, 2019, С. 221). Та же черта отмечается и М. Волошиным, который называл его «бесноватым». Об этом же писал и В. Ходасевич: «То было, конечно, символическое поправление личного в самом себе, кошунство над собой, дьявольская гримаса себе самому» (Ходасевич, 1997, С. 60).

В завершение приведем два высказывания современников Андрея Белого. Оба связаны с его смертью. Одно – это выдержка из опубликованного 9 января 1934 года некролога в газете «Известия», подписанного Б.Л. Пастернаком, Б.А. Пильняком, Г.А. Санниковым: «Творчество Андрея Белого – не только гениальный вклад как в русскую, так и в мировую литературу, он – создатель громадной литературной школы. Переключаясь с Марселем Прустом в мастерстве воссоздания мира первоначальных ощущений, А. Белый делал это полнее и совершеннее. Джемс Джойс для современной европейской литературы является вершиной мастерства. Надо помнить, что Джемс Джойс – ученик Андрея Белого. Придя в русскую литературу младшим представителем школы символистов, Белый создал больше, чем все старшее поколение этой школы, – Брюсов, Мережковский, Сологуб и др. Он перерос свою школу, оказав решающее влияние на все последующие русские литературные течения. Мы, авторы этих посмертных строк о Белом, считаем себя его учениками».

Другое – это стихотворение О.Э. Мандельштама, написанное непосредственно в дни прощания с Андреем Белым (10-11 января 1934 года):

Голубые глаза и горячая лобная кость –
Мировая манила тебя молодая злость.

И за то, что тебе суждена была чудная власть,
Положили тебя никогда не судить и не клясть.

На тебя надевали тиару – юрода колпак*,
Бирюзовый учитель, мучитель, властитель, дурак!

Как снежок на Москве заводил кавардак гоголек**:
Непонятен-понятен, невнятен, запутан, легок...

Собиратель пространства, экзамены сдавший птенец,
Сочинитель, щегленок, студентик, студент, бубенец...

Конькобежец и первенец, веком гонимый взашей
Под морозную пыль образуемых вновь падежей.

Часто пишется казнь, а читается правильно –
песнь, Может быть, простота – уязвимая смертью болезнь?

Прямизна нашей речи не только пугач для детей –
Не бумажные дести***, а вести спасают людей.

Как стрекозы садятся, не чуя воды, в камыши,
Налетели на мертвого жирные карандаши.

На коленях держали для славных потомков листы,
Рисовали, просили прощенья у каждой черты.

Меж тобой и страной ледяная рождается связь –
Так лежи, молодежь и лежи, бесконечно прямась.

Да не спросят тебя молодые, грядущие те,
Каково тебе там в пустоте, в чистоте, сироте...

Для уточнения понимания отдельных смысловых оттенков стихотворения Мандельштама сделаем три небольших пояснения:

* юрода колпак – имеется ввиду московский юродивый Блаженный Иоанн Московский (XVI век), ходивший в железном колпаке;

** гоголек – прозвище Белого, данное ему Вячеславом Ивановым;

*** бумажные дести – авторский печатный лист.

3. «Петербург» – крупнейшее произведение литературы Серебряного века. По мнению Владимира Набокова, роман «Петербург» является одним из четырех главных произведений XX века. Рядом стоят «Процесс» Кафки, «Улисс» Джойса и «В поисках утраченного времени» Пруста, – романы, в которых центральное место отведено описанию внутренней жизни сознания. Эту особенность «Петербурга» подчеркивал и сам Белый. Так, на одной из страниц романа читаем: «мысли сами себя мыслили». Заметим, что феноменология сознания («мозговая игра») была крайне важна и для становления Выготского как психолога, о чем можно судить уже по первым его работам «Трагикомедия исканий», 1912 (Завершнева, 2017), «Трагедия о Гамлете, принце Датском У. Шекспира», 1915-1916 (Собкин, 2015).

К работе над «Петербургом» Белый возвращался неоднократно. Согласно Л.К. Долгополову (Долгополов, 1988), существует шесть редакций романа. Первые варианты под условными заглавиями: «Злые тени», «Лакированная карета» (1911-1912) были подготовлены для журнала «Русская мысль», но по идеологическим соображениям оказались отвергнуты его редактором П.В. Струве. Вторая редакция (1912-1913) предназначалась для издательства К.Ф. Некрасова. Третья (1913-1914) – относится к публикации романа в сборниках альманаха «Сирин». Впоследствии из нераспроданных экземпляров сборников альманаха

были вырезаны страницы с текстом романа и сброшюрованы в отдельную книгу, которая и была издана в 1916 году. Именно на этот – «Сириновский» вариант романа «Петербург» и написана рецензия Выготского. Помимо этого, в 1914 году Белый сокращает «Петербург» для издания на немецком языке (так называемая, мюнхенская редакция). Пятая серьезная редакция связана с сокращением «Сириновской» книги для «Издательства писателей в Москве», но издание не было осуществлено. И, наконец, новые сокращения «Петербурга» были сделаны для берлинского (1922) и московского (1928) изданий.

Помимо указанных выше шести авторских редакций романа, следует также отметить и кардинальную переработку Белым романа «Петербург» для постановки в МХТ-2 («Гибель сенатора», 1925), где главную роль Аполлона Аполлоновича Аплеухова исполнял Михаил Чехов.

К анализу «Петербурга» неоднократно обращались как современники Белого, так и последующие поколения исследователей: Вяч. Иванов, Н.А. Бердяев, В.Ф. Ходасевич, Л.К. Долгополов, Ю.М. Лотман, В.Н. Топоров и др. При этом рассматривался широкий круг вопросов: идеология романа (противостояние Восток – Запад; власть – революция и др.), его философско-эстетические основания (символизм, панмонголизм, соотношение субъективного идеализма и волонтаризма, ницшеанство – кантианство, антропософия и материализм), историко-культурные аспекты (литературные традиции и взаимовлияния, прототипические особенности текста, «Петербург», как гипертекст русской культуры, культурный диалог), структурно-семиотические характеристики романа (метрико-ритмическая структура текста, особенности символизации, пространственно-временные характеристики организации текста, специфика нарратива и позиция автора), психологические проблемы (структура Я, проблемы двойника, феноменология состояний сознания и аффективных переживаний, защитные механизмы).

«Петербург» был воспринят первыми читателями неоднозначно. Многие отмечали его явную тенденциозность, незнание автором реалий революционной среды, которая отобразена в романе. Отвечая на подобную критику, Белый писал Иванову-Разумнику: «... в замысле моем виделись мне черты абсолютно не соизмеримые с бытом, революцией и т.д. ... Революция, быт, 1905 год и т.д. вступили в фабулу случайно, невольно ...» (письмо Андрея Белого Иванову-Разумнику от 12/25 декабря 1935 года, Берлин). В этом же письме он подчеркивал, что главная тема романа – отображение подсознательной жизни искаженных мысленных форм, весь роман можно было бы назвать «Мозговая игра».

И, наконец, в связи с комментируемой рецензией Выготского важно иметь в виду проведенный М. Безродным (Безродный, 1997) сравнительный анализ последних редакций «Петербурга» (1922, 1928) с текстом романа 1916 года, где было показано, что в своих редакционных правках Белый целенаправленно сокращает именно антисемитские высказывания, которым и уделяет особое внимание Выготский.

4. ... не имеющее никакого отношения к этому «всемирному племени» (слова Достоевского) – Выготский приводит фразу из «Дневника писателя» Ф.М. Достоевского (мартовский выпуск за 1877 год, глава вторая).

Следует заметить, что этот выпуск расценивается многими как главное антисемитское произведение Достоевского (см. статью «Достоевский Федор Михайлович // Еврейская энциклопедия Брокгауза и Ефрона. – Санкт-Петербург, 1906–1913). В двух разделах этой главы: «Еврейский вопрос» и «Pro

и contra» Достоевский подчеркивает принципиальную невозможность слияния евреев с другими народами («жидовщина», «идея жидовского царства»). При этом он отмечает следующие характерные черты евреев: 1) убежденность в избранничестве; 2) мученичество (постоянные жалобы на свою судьбу); 3) эксплуатация евреями коренных народов («безжалостность ко всему, что не есть еврей»). И именно к этому третьему моменту относится цитируемая Выготским фраза Достоевского: «Если начать писать историю этого всемирного племени (выделено нами – В.С., Т.К.), то можно тотчас же найти сто тысяч таких же и еще крупнейших фактов, так что один или два факта лишних ничего особенного не прибавят» (Достоевский, 2008, С. 284).

Важно иметь в виду, что в архиве семьи Выготских сохранился черновой вариант неоконченной статьи «Евреи и еврейский вопрос в произведениях Достоевского» (рукопись хранилась сестрой Выготского – З.С. Выгодской). Она была опубликована в сокращенном варианте в тель-авивской газете «Вести» (прилож. «Окна», март 1997), полностью – в книге «От Гомеля до Москвы» (Добкин, Выготский, Фейгенберг, 2000). В этой статье Выготский подробно разбирает выпуск Дневника писателя за 1877 год. В комментируемой рецензии на роман Белого «Петербург» Выготский активно привлекает материалы из этой своей работы, посвященной еврейскому вопросу у Достоевского, что мы будем в дальнейшем специально отмечать в наших примечаниях (см. коммент. № 38).

5. ... говорит Вл. Соловьев, называя еврейство осью всемирной истории – имеется в виду статья Соловьева «Талмуд и новейшая полемическая литература о нем в Австрии и Германии» (1886), где автор отвергает утверждение антисемитов, будто приверженность евреев к Талмуду, питающая их обособленность, служит препятствием для предоставления им гражданского равноправия. Соловьев же, напротив, считает, что сама национальная идея евреев имеет универсальное значение, свидетельствующее о всемирной миссии Израиля: «Проходя через всю историю человечества, от самого его начала и до наших дней (чего нельзя сказать ни об одной другой нации), еврейство представляет собой как бы ось всемирной истории (выделено нами – В.С., Т.К.). Вследствие такого центрального значения еврейства в историческом человечестве, все положительное, а также все отрицательные силы человеческой природы проявляются в этом народе с особенной яркостью» (Соловьев, URL:http://khazarzar.skeptik.net/books/jud/thal_sol.htm). Заметим, что данное положение было крайне важным и в дальнейшей философской дискуссии по еврейскому вопросу. Так, Сергей Булгаков писал: «Еврейство есть подлинная ось всемирной истории (выделено нами – В.С., Т.К) в том смысле, что оно в ней присутствует с самого начала до конца. Это есть единственный народ, удерживающий свое место в пестрой смене разных народов, в их исторической очереди. При этом сила его не ослабевает ни количественно, ни качественно. Таков основной факт в жизни «избранного народа», это предсказано и в пророческих книгах, как свидетельство на то воли Божьей. И это физическое сохранение и распространение Израиля сопровождается внедрением его в жизнь всех наций ... Само существование Израиля в качестве подлинной оси истории, его самосохранение в веках, когда разрушение постигало царства, истреблялись и уничтожались народы, способно возбуждать национально-историческую ревность» (Булгаков, 1991).

Заметим, что, если Соловьев, определяя еврейство как ось всемирной истории, фиксирует универсальность еврейства, подчеркивая, что в нем скон-

центрированы «положительные и отрицательные силы человеческой природы», то Вулгаков акцентирует внимание на богоизбранности как источнике негативного отношения к евреям (национально-историческая ревность), что и оказывается одним из оснований для понимания глубинных источников антисемитизма. Таким образом, уже в самом начале статьи Выготский проблематизирует ситуацию, сталкивая два противоположных отношения к евреям: антисемитизм и юдофильство, причем, глубинным основанием для обоих является богоизбранность.

И, наконец, добавим, что при анализе данной фразы важно также учитывать и те устойчивые значения, которые связаны со словом «ось»: ось координат (прямая с указанием направления, точки отсчета и выбором масштабной единицы – математика), стержень, на котором держатся вращающиеся детали (техника), ось земли (география) и др. Они задают, на наш взгляд, важные смысловые коннотации, когда этот термин используется в контексте вопросов, касающихся человеческой истории.

6. ... от Кира и Наполеона – объединение Выготским этих двух исторических персонажей в одном высказывании обусловлено их позитивным отношением к политическим правам еврейского народа. Так, персидский царь Кир (ок. 590–530 до н.э.) является одним из положительных героев Библии из числа не евреев. В отличие от вавилонян, угонявших евреев в рабство, Кир предложил живущим там евреям вернуться на родину и разрешил восстановить Храм. В Библии Кир характеризуется не столько как всемогущий персидский царь, сколько как орудие Бога Израилева. Его закон, разрешивший евреям вернуться в Палестину, начинается словами: «все царства земли дал мне Господь, Бог небесный, и Он повелел мне построить Ему дом в Иерусалиме, что в Иудее...» (Библия; Ездра, 1:2).

Относительно же политики Наполеона по еврейскому вопросу следует отметить, что в завоеванных европейских странах им был провозглашен принцип еврейской эмансипации, благодаря которому еврейское население этих стран смотрело на него как на освободителя. В 1807 году в Париже Наполеоном был создан великий Синедрион, где еврейские лидеры подтвердили свою верность существующей власти, а еврейскому населению, в свою очередь, были гарантированы гражданские права.

7. ... повторяется история с землей и солнцем... Так же обстоит дело и в мире идейном вообще – в этом небольшом фрагменте высказан ряд методологических положений, важных не только для данной рецензии, но и для последующих собственно психологических работ Выготского.

Во-первых, задан общий ракурс восприятия романа «Петербург», при котором еврейская проблематика приобретает особое смысловое значение. Заметим, что подобная акцентуация, определяемая национальной самоидентификацией Выготского как читателя-рецензента, влияет на восприятие, смысловое понимание и оценку как отдельных аспектов, так и всего романа в целом. Иными словами, в более общем виде можно сформулировать следующий тезис: исходная ценностная позиция читателя во многом определяет смысловое восприятие текста.

Во-вторых, здесь обозначен методологически важный принцип, связанный с понятием внешней и внутренней точки зрения, в соответствии с которым ситуация рассматривается либо извне, либо изнутри. Подобный подход имеет фундаментальное значение, как в семиотических (М.М. Бахтин, Б.А. Успенский, Ю.М. Лотман и др.), так и в собственно психологических исследованиях (психоанализ и другие психо-

технические практики), где акцент ставится на понимании и интерпретации смысла.

В-третьих, принципиальное значение имеет противопоставление знаний о действительности и реальной данности опыта. Это один из важнейших психологических сюжетов, касающийся, в частности, взаимоотношения житейских и научных понятий, той проблемы, решением которой Выготский будет подробно заниматься в своих дальнейших, собственно психологических исследованиях («Мышление и речь», «Педагогика подростка», «Дефектология»). Заметим, что различие действительности и данности опыта было крайне важно и для Белого в его работах о символизме. При этом для него сама данность опыта в искусстве источно связана с переживанием, и в этом отношении она (реальность) принципиально символична. Здесь центральным моментом выступает подчинение реальности бытия этической норме, когда «суждение истинное есть должное». Причем возможны два способа: 1) преображение действительности; 2) создание в фантазии новых образов, которых нет в действительности (Белый, 1994).

В-четвертых, данное рассуждение включает предположение о своеобразии психологической позиции воспринимающего, которое задано через оппозицию: эгоцентризм – децентрация. Эта тема также является принципиальной для дальнейших психологических работ Выготского, особенно тех, которые посвящены развитию речи и мышления в детском и подростковом возрастах, дефектологии и психологии искусства («Мышление и речь», «Дефектология», «Психология искусства», «Педагогика подростка»).

И, наконец, в-пятых, это сопоставление своеобразия горизонтов видения (замкнутый круг, в центре которого сам человек) как в физическом, так и в идеологическом пространствах. В этом отношении можно провести уже отмеченную нами ранее параллель (Собкин, Климова, 2016) во взглядах Л. Выготского и К. Левина, последний практически в эти же годы, занимался анализом аффективных особенностей восприятия ландшафта (Левин, 2001).

Таким образом, уже в этот период Выготский активно использует методы многопозиционного структурного анализа (точка зрения, децентрация, различие понятийных систем, смысловая позиция) для интерпретации социально-культурных реалий. Можно предположить, что подобные приемы были освоены им еще в подростковом возрасте в ходе занятий с домашним педагогом Ш.М. Ашпизом, который активно использовал в обучении метод сократического диалога (Выгодская, Лифанова, 1996; Добкин, Выготский, Фейгенберг, 2000). Эта способность схватывать психологическую реальность и выражать ее в простой и ясной форме с применением приемов многопозиционного структурного анализа, является отличительной чертой Выготского-психолога.

8. ... как во всякой точке истории всемирной прощупывается история еврейская – Выготский неявно вновь цитирует Вл. Соловьева, отсылая читателя к его положению о еврействе как об «оси всемирной истории» (подробнее см. коммент. № 5), тем самым завершая здесь общую вступительную часть своей рецензии. Подчеркнем, что подобный повтор, как своеобразная «смысловая рамка», вообще является характерным композиционным приемом оформления Выготским своих текстов.

Заметим, что на эту фразу в рецензии Выготского обращает внимание и А. Эткинд. Однако отсылку Выготского к Вл. Соловьеву он опускает, переходя непосредственно к противопоставлению России и Петербурга, где столице приписываются «еврейские черты» (Эткинд, 1996, С. 276). У Выготского же, и это важно, логика перехода к теме антисемитиз-

ма романа Белого более сложная. Для этого он ниже в своей рецензии обращается к отзыву на «Петербург» в «Русских записках». Иными словами, антисемитизм романа, как центральная тема рецензии обосновывается Выготским не прямым переходом от высказывания Вл. Соловьева (что само по себе просто нелепо, учитывая юдофильство этого философа), а опосредовано отсылкой к указанной статье в «Русских записках».

9. «Даже панегиристы романа г. А. Белого едва ли откажутся признать, что его антисемитизм получил в романе довольно пошлое выражение» – цитата взята из статьи «А. Белый. Петербург», которая была опубликована в журнале «Русские записки» (№ 7 за июль 1916 г., С. 271, раздел: «Библиография», автор нами (В.С., Т.К.) не установлен).

«Русские записки» – одно из названий ведущего либерального журнала «Русское богатство», который возник в 1876 г. и в период с сентября 1914 до марта 1917 года выходил под названием «Русские записки». Его коллектив не принял Октябрьскую революцию 1917 года, и журнал был окончательно закрыт в 1918 году.

Цитируемая Выготским статья содержит явно выраженное критическое отношение к роману «Петербург». При этом сама критика в ней строится относительно трех содержательных фокусов. Первый касается идеологии романа. Здесь рецензент выражает несогласие с характером изображения и негативным отношением автора к революционерам, подчеркивая отсутствие у него знаний этой среды. Второй – затрагивает философские моменты, лежащие в основе романа, особенно идеи славянофильства, субъективного идеализма, неокантианства и антропософии. И, наконец, третий содержательный фокус связан с неприятием символизма, как художественного направления. По мнению автора рецензии, это ведет к искусственности, рациональности и мертвенно-рассудочным построениям, лишенным психологизма. Несколько расширим комментируемую цитату: «Русские революционеры делятся для автора «Петербурга» на две категории: обманутых дураков и подлых обманщиков. Новое освещение, новых художественно обобщенных фактов он не дает; чувствуется, что он не знает тех людей, о которых пишет. Он исходит из абстракции и, руководимый своими социально-политическими пристрастиями, пытается дать этим абстракциям бытие. Пристрастия эти идут далеко: так, например, даже панегиристы романа г. А. Белого едва ли откажутся признать, что его антисемитизм получил в романе довольно пошлое выражение».

10. ... как и первый роман А. Белого – имеется в виду его роман «Серебряный голубь», один из ярчайшей образцов прозы русского символизма (публиковался в журнале «Весы» с марта по декабрь 1909). Характерно, что изначально сюжет «Петербурга» был задуман, как продолжение «Серебряного голубя». Однако в ходе работы над романом его концепция изменилась. В роман «Петербург» перешел лишь персонаж Степка – пророчествующий сектант («Нужно строить Новый ковчег!»), которому мерещится нашествие всадников Чингиз-Хана, волны Востока, захлестывающие столицу.

Подчеркнем, что в «Петербурге» эта тема становится одной из центральных в «мозговой игре», и Выготский проницательно улавливает ее генетическую связь с «Серебряным голубем», где один из героев (Кудеяров) проповедует, подобно хлыстам, чувственный мистицизм.

Добавим, что связь с хлыстовством проявлялась и в личностных особенностях Андрея Белого. Это отмечали многие (Марина Цветаева, Максимилиан Во-

лошин, Владислав Ходасевич, Федор Степун и др.). Важно иметь в виду, что интерес к хлыстовству сыграл особую роль в становлении как мировоззрения, так и эстетических взглядов Белого, для которого одним из ключевых моментов символизма являлась связь символа с чувственными переживаниями. И в этом отношении опыт экстатических коллективных форм переживаний находился в фокусе его особого внимания.

Заметим, что интерес к мистическим переживаниям отчетливо проявился в это же время и у Выготского. Это было связано не только с работой над Гамлетом (1915–1916 гг.), но и с интересом к хасидизму. Об этом, в частности свидетельствует и его перевод с древнееврейского рассказа М. Бердичевского «Выкуп», который был опубликован в журнале «Новый путь» в октябре 1916 года, т.е. менее чем за месяц до публикации в том же журнале рецензии на роман Белого «Петербург» (подробнее см. Собкин, Климова, 2016).

11. ... Там выявлено было одно начало России, одна ее стихия, здесь противоположная – для понимания данной фразы важно иметь в виду две оппозиции: народ (хлыстовство) – дворянство, интеллигенция («Серебряный голубь») и народ (революция) – бюрократия («Петербург»). Вместе с тем, следует подчеркнуть, что Выготский имеет в виду и более глубинную, прототипическую культурную оппозицию: дионисийского и аполлонического начала, которая была одной из ключевых в философии Ф. Ницше: «Рождение трагедии из духа музыки», 1872, «Рождение трагедии или эллинизма и пессимизм», 1886 (Ницше, 1996). Если аполлоническое начало характеризуется рациональностью, чувством меры, примирением с жизнью, состоянием гармонии, то дионисийское, напротив, связано с иррациональностью, бунтарством, беспокойством и неудовлетворенностью. Аполлоническое начало предполагает проявление индивидуальности, в то время как дионисийское – уничтожает индивидуальность через коллективные экстатические переживания (растворение индивида в массе). Таким образом, в культуре борются две тенденции: одна – аполлоническая (установка на рационализм, соответствие формы и содержания, упорядочивание, логика и мотивированность поведения), другая – дионисийская (предполагает непредсказуемость, стихийность, динамизм, свободу по отношению к сложившимся ценностям). Дионисийство – это философия социального протеста, революции. Принято считать, что оппозиция аполлоническое – дионисийское отражает противостояние Запад – Восток, хотя, подчеркнем, в философии Ницше эти два начала не отделимы друг от друга. Они борются в душе художника, и оба присутствуют в художественных произведениях.

Надо иметь в виду, что Ницше, обращаясь непосредственно к искусству, противопоставляет аполлоническое – дионисийское как оппозицию пластических искусств и музыки. В этом отношении, на наш взгляд, совершенно не случайно использование Белым в романе «Петербург» приемов метрико-ритмической речи, поскольку подобная стилистическая организация текста усиливает его дионисийское начало.

Для понимания комментируемой фразы в рецензии Выготского важно также иметь в виду, что в России активным продолжателем идеи Ницше о значении дионисийского начала в искусстве был Вяч. Иванов («Эллинская религия страдающего бога», 1904; «Религия Диониса», 1905). Он акцентировал внимание на том, что дионисийство характеризует такое внутреннее состояние, которое предполагает также особую форму коммуникации, где коллективное общение реализуется в необычной знаково-инструментальной опосредованности. Причем, ему соответствует харак-

терная обрядовая форма обмена внутренними переживаниями участников, что предполагает не их индивидуацию, а, напротив, включение участников в общее оргастическое, мистериальное действие. Заметим, что здесь диониссийский экстаз оказывается близок хлыстовскому радению.

Здесь особое значение приобретает идея очистительного страдания, которая является центральной для понимания Ивановым диониссийского мифа, в его попытке рассматривать данный миф как источник прохристианства, где Дионис оказывается Богом-Сыном, Богом умирающим и воскрешающим – идея гибели и возрождения здесь является центральной. Отсюда и принципиальная важность трагического мироощущения. Трагический человек «воплощен в жизнь всецело, всем своим составом он погружен в динамику ее становления ... уничтожение и новое возникновение. Трагическое отношение к жизни – есть пребывание в ее нервах, ее кровеносных жилах, в ее бьющемся сердце» (Иванов, 1994, С. 373–377).

Перечисленные выше (возможно, излишне подробно) представления Иванова лежат в основе его статьи «Вдохновение ужаса (О романе Андрея Белого «Петербург»)», которая вышла за полгода до рецензии Выготского (газета «Утро России» от 28 мая 1916). В ней Иванов характеризует роман как «красочный морок», где сливаются воедино, отражаясь одно в другом, «в одном вдохновенном переживании прекрасное и отвратительное». Это «символическая тайнопись иррационального личного внутреннего опыта», смеющаяся над рациональностью и, в то же время, «синтетически охватывающая целое» – жизнь России. «Вдохновением иррационального выплеска души писателя в текст романа является ужас перед тикающим своим заведенным часовым механизмом бомбы, помещенной в четыре тонких стенки, имя которым – человеческое Я ...» (Иванов, 2004, С. 405). Отсюда и иррациональный мистический страх перед желтой опасностью, которая разлита в крови и духе. Именно это и есть тикающая в нас бомба, нигилизм, связанный с уничтожением Христа, веры в Бога, человека, обращение живого в ничто. Именно это и определяет, по мнению Иванова, пафос трагического переживания Белого, – «одержимость от Ужаса». И это можно рассматривать как основание для особого мистического антисемитизма, которым и завершает свою рецензию Выготский.

Нет сомнений в том, что Выготский был знаком с данной статьей Иванова, поскольку она имела большой общественный резонанс. Это видно и из дальнейшего содержания рецензии Выготского, особенно из заключительной ее части. Приводя основные положения статьи Иванова, важно также иметь в виду, что он был одним из первых читателей романа «Петербург». По воспоминаниям современников и самого Андрея Белого, роман читался на Башне Иванова, причем, именно Иванов настоял на том, чтобы роман назывался «Петербург», аргументируя это тем, что город является главным героем авторского повествования.

12. ...Петербург для автора – символ нерусской России... вскрываемое в правительстве и революции (1905 г.) – данный фрагмент представляет собой авторизованную цитату из статьи в «Русских записках», на которую в рецензии ссылается Выготский (см. коммент. № 9). Там мы читаем: «Роман г. Андрея Белого откровенно тенденциозен. России подлинной, России истинно русской противоположен здесь Петербург, создание искусственное, чуждое русскому естеству, наносное и рационалистическое. В этой рационалистической, геометрической, головной искусственности оказываются сходными и равно повинными две петербургские стихии, с виду враждебные, но по существу одина-

ково не русские, настоящей России чуждые и для нее равно пагубные. Эти две стихии – правительство и революция, бюрократия и интеллигенция. Борьба этих начал и составляет фон, на котором развернуты события романа и обрисованы его действующие лица. События эти относятся к 1905 году ...» («Русские записки», 1916, С. 270).

Заметим, что, помимо оппозиций, обозначенных Выготским (русское/не русское, искусственное/естественное, рациональное/иррациональное, правительство/революция), в статье, опубликованной в «Русских записках», содержится и еще одно принципиальное противопоставление: бюрократия/интеллигенция, которое обострилось в период революции 1905 года, было крайне важным в советский период и остается таким сегодня. В рецензии же (в данном месте) этот аспект Выготский опускает, подводя читателя к основной теме своей статьи о соотношении русского/не русского (еврейского). Вместе с тем, заметим, что к проблеме интеллигенции Выготский вернется в самом конце своей рецензии, фиксируя противопоставление мнений по национальному вопросу именно среди представителей российской интеллигенции. Подобная смысловая кода имеет особое значение, поскольку фиксирует особую чувствительность Выготского к идеологическим напряжениям и разногласиям по национальному вопросу именно среди интеллигенции накануне революционных событий 1917 года в России. В свою очередь, это позволяет сделать вывод о том, что для Выготского весьма остро в это время стояла проблема национальной (я – еврей) и социальной (я – российский интеллигент) самоидентификации.

В подтверждение приведем фрагмент из его личного архива: «То, что я еврей – это дается мне внутренними мистическими переживаниями, корнями уходящими в глубь веков, невидимыми нитями, связанными со сверхразумной и сверхсоциальной жизнью народной души в ее прошлом и настоящем – это дается мне внутренней «скорбной складкой души, печатью Бога живого» – и я всегда испытываю и ощущаю, что я «запечатленный», я – еврей!» (Завершнева, 2017, С. 37).

13. ... в проблеме нерусской России, – выход в еврейскую тему, которую роман затрагивает, правда, только мимоходом – это признание Выготского крайне важно, так же, как и сходная оценка в рецензии, опубликованной в «Русских записках» (см. коммент. № 9), поскольку, действительно, на первый взгляд, собственно антисемитских высказываний на страницах романа не много. Для того, чтобы обратить на них внимание, надо обладать особой чувствительностью, иметь особую установку при восприятии романа. На наш взгляд, обостренная реакция Выготского по поводу проявлений антисемитизма в романе «Петербург» обусловлена в большей степени статьей Белого «Штемпелеванная культура» («Весы», 1909, № 9), которая вызвала широкую общественную дискуссию. Значимость этой статьи для комментируемой нами рецензии Выготского отмечает и А. Эткинд (Эткинд, 1996). Возможно, эту же статью имеет в виду и автор цитируемой рецензии на роман «Петербург», помещенной в «Русских записках». В «Штемпелеванной культуре» Белый выступил против «еврейского засилья» в русской литературе. Заметим, что данная статья оценивалась многими современниками как «погром в литературе» (см. О. Норвежский «Андрей Белый без маски: первый погром в литературе» // «Раннее утро», 1909, 26 ноября).

Уже в самом использовании слова штемпель в названии статьи применительно к культуре содержится ряд негативных коннотаций. Отметим лишь две: штамповка и изображение для гашения знаков, фиксирующее уплату. Статья Белого структурирована относительно

следующих четырех тезисов. Первый состоит в том, что западная культура не едина, а индивидуальна – и по быту, и по философии, и по организации общественной жизни. При этом автор считает, что основная оппозиция здесь задана противопоставлением: национальная самобытность – космополитизм. При этом космополитизм, как правило, связывается с прогрессом, что, в свою очередь, предполагает особый взгляд на культуру, продукты которой должны быть отмечены штемпелем прогресса. Заметим, что сегодня само это противопоставление также оказывается крайне актуальным, если мы вместо термина космополитизм введем понятие глобализм, а термин прогресс заменим – техноэволюцией. Второй тезис фиксирует представление о том, что продукты культуры все чаще носят интернациональный характер, штемпель – интернациональная фабрика по производству мыслей, ценностей, т.е. это – массовая культура. В ее основе лежит коммерциализация, что, в свою очередь, ведет к падению вкусов и цензуре капитала. Произведения оказываются проштемпелеванными через цензуру биржевиков и художественных критиков. Таким образом, первые два положения касаются критического анализа тенденций социокультурной динамики. Третий же тезис, он выступает центральным, связан с определением тех, кто владеет капиталом в издательской сфере, а также властью в художественной критике. При ответе на этот вопрос и проявился антисемитизм Белого. По его мнению, евреи, лишённые гражданских прав, смогли проявить свою общественную и финансовую активность именно в сфере культуры, им принадлежат основные издательства и литературная критика. Но евреи, как инородцы, не чувствуют духовных оснований русского народа, евреи – иной народ, и в этом их отрицательное влияние на национальную культуру. И, наконец, четвертый тезис связан со способом решения обозначенной проблемы. Для того, чтобы освободить культуру от еврейского засилья, надо предоставить евреям равные права с гражданами России. Тогда, по мысли Белого, они уйдут в другие сферы общественной, политической и экономической жизни.

Эта статья Белого была воспринята неоднозначно представителями творческой интеллигенции (подробнее см. М. Везродный «О юдобоязни Андрея Белого»). Причем, среди соглашавшихся с ее основными тезисами были и представители евреев. Например, М. Гершензон в письме А. Горнфельду писал по этому поводу: «Я чувствую свою психику совершенно еврейской и совершенно разделяю точку зрения Чуковского, Андрея Белого и пр., т.е. я уверен, что интимно понять русских я не в состоянии» (Гершензон, 1993, С. 231). Следует подчеркнуть, что тема «чужого как своего» по поводу места евреев в русской литературе была отчетливо обозначена за год до выхода статьи Белого в публикации Корнея Чуковского «Евреи и русская литература» («Свободные мысли», 1908, 14 января). Поэтому отсылка Гершензона к Чуковскому отнюдь не случайна, и на этом стоит остановиться подробнее.

Дело в том, что в своей статье Чуковский отмечает пренебрежительное отношение евреев к своей собственной национальной литературе. В основном же они занимаются русской литературой, в чем проявляется их стремление к ассимиляции. И, в то же время, по мнению Чуковского, в русской литературе они не создали ничего значительного, они лишь компиляторы, интервьюеры, репортеры. Они «подхватывают чужие мотивы ... подпевают по чужим нотам» (Иванова, URL: https://royallib.com/read/ivanova_evgeniya/chig_chukovskiy_i_gabotinskiy.html#560174). Далее Чуковский формулирует жесткий тезис: «...еврей не способен понять Достоевского ... чем больше поэт, тем он национальнее; чем он национальнее, тем менее он понятен чужому слуху, чужой душе. Между

тем, певцы классового сознания, а не национального жизнеощущения ... доступны всем и понятны евреям, – но за то же они фатально второстепенны» (Иванова, URL: https://royallib.com/read/ivanova_evgeniya/chig_chukovskiy_i_gabotinskiy.html#560174). Таким образом, еврей, вступая в русскую литературу, идет в ней на десятки роли не потому, что он бездарен, а потому, что язык, на котором он здесь пишет не его язык; эстетика, которой он здесь придерживается, не его эстетика...» (Корней Чуковский «Евреи и русская литература», URL: https://royallib.com/read/ivanova_evgeniya/chig_chukovskiy_i_gabotinskiy.html#560174). Статья Чуковского вызвала острую дискуссию, в которой приняли участие А. Горнфельд, В. Тан, В. Жаботинский, В. Розанов и др. (подробнее см. Чуковский и Жаботинский. История взаимоотношений в текстах и комментариях / автор и составитель Е. Иванова. – Москва; Иерусалим: Гешарин ; Мосты культуры, 2004). Она вышла за рамки узколитературной и переросла в политическую. Основной акцент в ней делался на социокультурном смысле и последствиях процесса ассимиляции евреев в русскую культуру и понимани патриотизма. Причем, здесь проявилась негативная оценка этого процесса с позиции сионизма, как предательства еврейской интеллигенцией интересов своего народа (В. Жаботинский «Русская ласка»).

Таким образом, Выготский, обсуждая проявления антисемитизма в романе Белого «Петербург», не явно имеет виду не только традиционное представление о чуждости евреям русской культуры, противопоставление христианства и иудаизма, но и критику, касающуюся тенденций ассимиляции еврейской интеллигенции, выраженную с позиции сионизма. Характерно, что именно раскол интеллигенции по поводу еврейского вопроса, повторимся, и станет основной темой завершающей части его рецензии.

14. ...несомненно, что по заданию это есть произведение художественное, и идеи автора получили соответственное выражение в зависимости от самой избранной автором художественной формы – это место в рецензии важно в методологическом отношении, поскольку здесь Выготский не явно формулирует принципиальный для него тезис о взаимоотношении формы и материала при интерпретации художественного произведения. Исходя из этого положения, он подчеркивает, что адекватно понять идею романа «Петербург» невозможно вне анализа самой художественной формы этого произведения, т.е. вне понимания того, что роман «Петербург» – произведение символическое. В связи с этим, возникает вопрос: как раскрыть эту, по выражению Вяч. Иванова, «символическую тайнопись личного внутреннего опыта» автора (Иванов, 2004, С. 408)? Понятно, что подходить к «Петербургу» с критериями его соответствия принципам реализма или социально-политическими оценками не адекватно. При этом возникает особая проблема, связанная с подходом к анализу символического произведения.

Заметим, что тут оказывается важен тот метод читательской критики, который использовал до этого (1915–1916) сам Выготский при анализе «Гамлета» (Выготский, 2015, С. 77–284). В соответствии со сформулированными им принципами читательской критики здесь необходимо уточнить, по меньшей мере, два момента. Первый – касается содержания переживания, той эмоциональной доминанты, которая возникает в результате чтения художественного произведения. Применительно к роману «Петербург», важно учитывать мнение Н. Бердяева о том, что в художественном творчестве Белого «нет катарсиса», а есть «всегда что-то слишком мучительное, потому что сам он, как художник, не возвышается над той стихией, которую изображает, не преодолевает ее, он

сам погружен в космический вихрь и распыление, сам в кошмаре. В его романе нет не только идеологического, сознательного выхода, но нет и художественного, катарсического выхода, он не освобождает, оставляет в тяжелом кошмаре... Его искусство есть его собственное бытие, его хаос, его вихревое движение, его космическое ощущение... Это нужно принять и не искать утешений» (Бердяев, 2004, С. 417).

По поводу этого своеобразия текста романа – без катарсиса – добавим, что Михаил Чехов специально просил Белого о том, чтобы при переработке романа в драматическое произведение он предусмотрел возможность катарсиса, что, в свою очередь, потребовало существенных изменений: «Механическая переработка превратилась в органическое написание «Петербург № 2». М.А. Чехов вызвал эту переработку, вывинув передо мной вопрос «о катарсисе»; будет ли катарсис?» (цит. по: Инна Соловьева «Гибель сенатора». Газета о театре и кино «Экран и сцена», 25 янв. 2015).

Подчеркнем, что при чтении романа возникает особое переживание, которое крайне трудно поддается определению. Это, по мнению Бердяева, – астральный роман, что связано с ощущением хаоса бытия или, как отмечал Вяч. Иванов, – с переживанием ужаса. «Петербург» – роман, наполненный «мистической энергетикой». Заметим, что такой энергетикой обладал, с точки зрения Выготского, и «Гамлет» Шекспира. Так, завершая свой анализ этой трагедии, Выготский пишет: «Это самая мистическая (выделено нами – В.С., Т.К.) трагедия, где нить потустороннего вплетается в здешнее, где тот мир влияет на этот, так что трагедия происходит в двух мирах – здесь и там. Это трагическая мистерия (выделено нами – В.С., Т.К.)... – эта пьеса имеет два смысла – один видимый и простой, другой – сокровенный и тайный» (Выготский, 2015, С. 296).

Второй момент касается подхода и приемов анализа самой художественной формы, где можно выделить разные уровни: языковой, сюжетно-событийный, пространственно-временной, психологический, идеологический, политический и др. Понятно, что, каждый тип анализа, в свою очередь, строится относительно определенного предмета, что и определяет собственно его содержательные аспекты (характер переживания и поступков героев, мифопоэтическая структура и др.). Поэтому при анализе романа «Петербург» важно иметь в виду то определение, которое дает ему сам автор: «Я соглашусь охотно с вами, вероятно в романе есть крупнейшие неточности ... главная тема романа – отображение подсознательной жизни искаженных мысленных форм; и весь роман можно было бы назвать “Мозговая игра”» (более полная цитата этого фрагмента приведена в коммент. № 3). Таким образом, относительно «мозговой игры» и особенностей символизации подсознательной жизни и должны рассматриваться образы, персонажи романа, его сюжетно-событийная композиция, языковые особенности.

Заметим, что при чтении романа «Петербург» Выготский сталкивается со сложнейшей психологической феноменологией процессов сознания, которая касается именно разнообразных аспектов символизации. Понятно, что в рамках небольшой журнальной рецензии провести анализ этих процессов он не мог. Да и сам повод написания рецензии (ее задание) был связан с другой проблематикой. Однако можно предположить, что знакомство с романом имело важное значение для становления Выготского как профессионального психолога, у которого проблематика знаково-символического опосредования психических процессов станет одной из центральных.

И, наконец, добавим, что термин задание, используемый Выготским в своей рецензии, был распространен в то время и применялся при критическом анализе художественных произведений. Например, у В. Хо-

севича читаем: «Начиная с «Петербурга» все политические, философские и бытовые задания (выделено нами – В.С., Т.К.) Беловских романов отступают на задний план перед заданиями автобиографическими» (Ходасевич, 2018, С. 177).

Важно также обратить внимание на то, что термин задание выступает своеобразным маркером, неявно отсылающим нас и к работам представителей формальной школы (Общество по изучению поэтического языка – ОПОЯЗ), где он является одним из базовых при анализе художественного текста. Следует иметь в виду, что оформление ОПОЯЗа датируется 1916 годом, т.е. именно периодом написания данной рецензии. Можно предположить, что поскольку двоюродный брат Л.С. Выготского – Давид Выгодский участвовал в деятельности Общества, то через него Л.С. Выготский еще в дореволюционный период был знаком с рядом основных идей этого нового направления в филологии. В частности, и с идеей художественного задания, как способа определения жанрового своеобразия художественного произведения (Шкловский, 1983). Поэтому появление в рецензии данного термина – задание, на наш взгляд, не случайно.

Отметим, что позднее, в критике формалистов сам термин задание подвергался специальному уточнению. Так, в частности, М.М. Бахтин использовал его для проблематизации позиции художника по отношению к материалу: «По отношению к материалу задание художника, обусловленное основным художественным заданием, можно выразить как преодоление материала» (Бахтин, 1986, С. 177). Несколько иначе продумывал эту проблематику Выготский в своей работе «Психология искусства», предлагая в качестве одной из линий психологического анализа художественного произведения рассмотрение вопроса о преодолении материала формой (Выготский, 1987).

15. ... зыбко, неустойчиво, расплывчато, размывается туманом, колеблется, двоится, возникает и сейчас же вновь улетучивается – здесь Выготский неявно воспроизводит языковые особенности романа, причем, он затрагивает принципиальные моменты, определяющие своеобразие его поэтики, в частности, музыкально-ритмические характеристики авторской речи. Более развернуто художественные особенности «Петербурга» даны в рецензии Н. Бердяева: «У А. Белого есть лишь ему принадлежащие ощущение космического расплывания и распыления, декристаллизация всех вещей мира, нарушение и использование всех твердо установившихся границ между предметами. Сами образы людей у него декристаллизуются и распыляются, теряются твердые грани, отделяющие одного человека от другого, и от предметов окружающего мира. Твердость, органичность, кристаллизованность нашего плотского мира рушится. Один человек переходит в другого человека, один предмет переходит в другой предмет, физический план – в астральный план, мозговой процесс – в бытийственный процесс, происходит смешение и смешение разных плоскостей ... все переходит во все. Все перемешивается и проваливается. Отменяется черта оседлости бытия ... у него всегда кружение слов и созвучий. И в этом вихре словосочетаний расплывется бытие, сметаются все грани ... Творчество А. Белого и есть кубизм в художественной прозе. По силе равный живописному кубизму Пикассо. И у А. Белого срываются цельные покровы мировой плоти, и для него нет уже цельных органических образов, кубистический метод расплывания всякого органического бытия применяет он к литературе» (Бердяев, 2004, С. 413–414). В рецензии у Вяч. Иванова, вышедшей за полтора месяца до Бердяевской статьи (в мае 1916), читаем: «Петербург – это красочный морок, «в котором красивое и отвратительное сплетаются и взаимно отражают

и восполняют одно другое до *антиномического* (выделено нами – В.С., Т.К.) слияния воедино ...» (Вяч. Иванов, 2004, С. 401). К антиномичности текста «Петербурга» мы еще вернемся (см. комментарий. № 32).

Следует также специально обратить внимание на отмеченную Выготским особенность «двоения образов в романе «Петербург». Само «двоение» – есть особенность символа, который обладает тайным смыслом, не адекватным внешнему слову (Иванов, 1916, С. 62). При этом, всякое явление оказывается двузначным, совместимым с несовместимым, правда в неправде (Вл. Ходасевич). Эти моменты представляются крайне важными для понимания художественных особенностей романа. Подчеркнем, что «двоение», антиномичность проявляются на разных уровнях: языковом, характеристик персонажей, их действий и оценок, организации сюжета, идеологическом. Отметим лишь некоторые моменты:

- Характеристики героев «Петербурга»: «ужасный шут» – «жалкий шут».
- Переключки образов «красное домино» в «Петербурге» – «шинель» у Гоголя.
- Расколотость личности на «Я» и «не-Я» (ср. у Вяч. Иванова «Fia, ergo non sum» (становлюсь, значит не есть). Иными словами, «Я» – неуловимо, поскольку в процессе.
- Удвоение имени Аполлон Аполлонович, по аналогии с Акакием Акакиевичем. Если Акакый, по святцам – «униженный», то Акакый Акакиевич – дважды униженный; Аполлон Аполлонович – дважды значительное лицо.
- Обратимость имени, как признак сатанизма: Шишнарфнэ – Энфраншиш (черт обратим).
- Зеркальность во взаимоотношениях персонажей. Например, отца и сына Абреуховых: «Сенатор пришел к выводу, что сын его негодай», «Николай Аполлонович пришел к заключению, родитель его Аполлон Аполлонович – негодай».
- Двойной агент Липпанченко – отсюда подстрекательство, провокация, как второй план действия романа, действия с двойным смыслом. Здесь же и физический образ Липпанченко, напоминающий носорога и семейный герб Абреуховых: единорог, борющийся с рыцарем.
- Пространство города: описание Михайловского замка, где «с погустительства» Александра I был убит Павел I, как переключки с темой отцеубийства в романе «Петербург».

Подобные примеры двоения можно множить и множить.

16. ... не русские по происхождению герои – отец и сын Абреуховы (его предки: Сим, мирза Аб-Лай, из киргиз-кайсацкой орды) – так вкрапляется черточка монгольского лица в образы, главнейшие в романе – данный фрагмент не столь однозначен по своим оценкам, как это представлено в рецензии. Для его интерпретации стоит обратить внимание на ряд стилистических моментов, которые, на наш взгляд, имеют значение для понимания обостренной реакции Выготского на общую антисемитскую направленность интонации авторской речи в романе.

Поясним это, обратившись к более детальному анализу абзаца, с которого и начинается первая глава. Вот первая фраза: «Аполлон Аполлонович Абреухов был весьма почтенного рода: он имел своим предком Адама». Не трудно заметить, что здесь мы сталкиваемся с явным пародированием самой фигуры рассказчика, его претензии на историчность повествования. Однако, за многозначительным утверждением, что предком главного героя является Адам, проглядывает явная усмешка – да у кого же из нас Адам не является предком? За этим следует вторая фраза: «И это не главное: несравненно важнее здесь то, что благородно рожденный предок был

Сим, то есть сам прародитель семитских, хесситских и краснокожих народностей». Безусловно, это важный и, пожалуй, ключевой момент в истории рода главного персонажа, поскольку его предок Сим является одним из сыновей Ноя, который был взят своим отцом в ковчег, и таким образом пережил потоп, став прародителем семитских народов. С его внука Авраама собственно и начинается уже хорошо известная история евреев. Безусловно, за этой претензией на историчность рода героя романа скрывается усмешка автора-рассказчика. Дальнейшее повествование, вплоть до трансформации фамилии: Аб-лай; Андрей, по прозвищу Ухов; Аб-Лай-Ухов и, наконец, Абреухов (что ассоциируется просто с «оплеухой») лишь усиливает комизм представлений о родословной героя. Поэтому без учета особых приемов пародирования, карнаваллизации обсуждение романа представляется не адекватным. На самом же деле, снисходительно-саркастическое отношение Белого к происхождению этого всемирного племени, пародирование стремления евреев гордиться историей своих предков может восприниматься с позиции национального меньшинства как откровенный антисемитский выпад, продолжавший традиции русской литературы, что специально отмечал В. Жаботинский в своей статье «Русская ласка». Можно предположить, что рецензия на роман и была мотивирована подобным тоном рассказчика, желанием Выготского эмоционально ответить художественно-значимому автору.

Помимо родословной важно также и само имя героя, которое для российской традиции не характерно. Более того, удвоение имени Аполлон (Аполлон Аполлонович) усиливает аполлоническое начало, что предполагает возведение в квадрат таких качеств как упорядочивание, стремление к структурированию бытия, устойчивость. И, в то же время, происхождение героя из киргиз-кайсацкой орды, его восточные корни подчеркивают то, что в самой крови главных персонажей – и отца, и сына Абреуховых – бродит дионисийская стихия.

Заметим, что содержательно противоречие порядка и стихии, проявляется на разных смысловых уровнях: идеологическом, социальном и межличностном. Важно также иметь в виду те жизненные прототипы и литературные персонажи, с которыми портретно связан образ Аполлона Аполлоновича Абреухова.

Так, например, для первых читателей романа образ Абреухова явно ассоциировался с К.П. Победоносцевым (1827–1907), обер-прокурором Святейшего синода. Этот момент, кстати, отмечался и в цитируемой Выготским рецензии из «Русских записок». Заметим, что по отношению к другим конфессиям Победоносцев считал необходимым проводить жесткую политику подавления. В частности, он проявлял явно негативное отношение к иудаизму, причем «жид» воспринимался им, как синоним либерала и прогрессиста. Поэтому Победоносцев рассматривался либеральной интеллигенцией как символ реакции, воинствующего мракобесия и черносотенства: «Победоносцев над Россией / Простер совиные крыла» (А. Блок «Возмездие»). Для Выготского, безусловно, важной была тема государственного антисемитизма, которая ассоциируется с образом Абреухова-Победоносцева.

Добавим, что с сенатором Абреуховым связан в романе широкий круг политических тем, касающихся обсуждения вопросов о путях развития России, которые были очевидны для его первых читателей, но, как правило, неясны сегодня. Так, например, Абреухов неоднократно говорит о том, что он является последовательным сторонником В.К. Плеве (1846–1904). Плеве был министром внутренних дел, погиб в результате террористического акта, поводом для которого послужил еврейский погром (организатором убийства был Азеф). Он являлся сторонником жесткой политики в отношении оппозиционных движений, огра-

ничения деятельности земств. Ему принадлежит фраза: «Нам нужна маленькая победоносная война, чтобы удерживать Россию от революции». В романе Аблеуховы прототипом графа W, его прототипом является Председатель совета министров в царском правительстве С.Ю. Витте (1849–1915). Он проводил политику привлечения капиталов, был противником войны с Японией, готовил Манифест 17 октября 1905 года, который означал переход России к конституционной монархии. Плеве и Витте были реальными политическими соперниками, их противостояние и находит отражение в романе.

Таким образом, оппозиция Запад – Восток в тексте «Петербург» для его первых читателей отчетливо проявлялась на политическом уровне, обнаруживая целый ряд содержательных моментов в разногласиях между консерваторами и либералами. Из-за подобных ассоциаций роман и получал критические оценки, связанные с неадекватностью отражения в нем реальных идеологических конфликтов предреволюционной России накануне революции 1905 года. Эти политические проблемы (государственный антисемитизм, идеологические разногласия), безусловно, имели большое значение для Выготского при написании им рецензии на роман Белого «Петербург». Особенно отчетливо это обнаруживается при чтении завершающей ее части.

Помимо политического контекста, глубинное противоречие между порядком и стихией проявляется в романе и на уровне межличностных семейных отношений. В связи с этим, важно выделить особую сюжетную линию, которая связана с литературными ассоциациями образа Аполлона Аполлоновича Аблеухова с Алексеем Александровичем Карениным. Здесь, в первую очередь, имеют значение не столько детали внешнего портретного сходства (огромные уши, подчеркнутое стремление к соблюдению принятых в обществе норм и правил поведения), сколько сходство семейной ситуации – человека с высоким социальным положением и статусом бросает жена, открыто изменив ему. Заметим, что Аполлон Аполлонович, являясь влиятельным лицом (дважды влиятельным, что подчеркивается сходством имени и отчества), в домашнем кругу оказывается слаб, наивен, косноязычен. Однако здесь важна не столько двойственность проявления характера в разных ситуациях, сколько содержательное своеобразие собственно семейного конфликта в треугольнике: отец, мать, сын. Так, супружеские отношения (заданные оппозицией – насилие со стороны мужа / покорность со стороны жены) в отношениях сына и отца актуализируют вечный сюжет – стремление к отцеубийству. Между тем, в романе «Петербург» реализация традиционной для психоанализа проблематики Эдипова комплекса (желание сына обладать матерью, обусловленное его идентификацией с отцом) разворачивается совершенно парадоксальным образом. Здесь сын, напротив, стремится разотождествить себя с отцом, его раздражают черты сходства с ним. Совершенно по-особому разворачивается смысловая динамика его поведения – соотношения внутренних побуждений и нормативной регуляции.

Следует заметить, что своеобразие кровных, «семейных» отношений (мать–отец–любовник–сын) особенно интересовало Выготского. Так, незадолго до написания рецензии он детально прорабатывал психологические отношения между главными героями при анализе «Гамлета». Можно предположить, что и при анализе «Петербурга» этот содержательный слой в романе был для него важен, но остался вне своего специального рассмотрения, поскольку не соответствовал основной теме рецензии. Подчеркнем, что тема отцеубийства, которая является основной для развития авантюрного сюжета в «Петербурге», задает еще одну важную линию (помимо антисемитизма) для сопоставления содержания романа с творчеством Достоевского, конкретно – с «Братьями Карамазовыми».

17. ... провокатором Липпанченко ... походил скорее на помесь семита с монголом – прототипом этого персонажа является российский революционер–провокаатор Азеф Евно Фишелевич (1869–1918), который был одним из руководителей партии эсеров и, одновременно, сотрудником полиции. Активно участвовал в организации нескольких террористических актов, параллельно выдал весь первый состав ЦК партии социал-революционеров.

К приведенным Выготским характеристикам добавим выписанные нами из текста романа черты и коннотации образа Липпанченко: грузный, волосатый, безобразный, толстяк с женоподобными круглыми формами, явно отмеченными на лохматой груди, с лаковым брюхом, косолапое чудовище, носорог с вывернутыми ногами, руки с короткими, будто бы обрубленными пальцами, заусенцами и коричневой краской (для волос) под ногтями. С немой шеей, жирной кожей и неприятным запахом (смесь парфюмерии с искусственным приставленным зубом), вызывающим физиологическое отвращение. Голова недоноска, широкое, плоское квадратное лицо, лобная кость с надбровными дугами. Лоб маленький, жалобен, в поперечных морщинах, казалось, плачет. Глубоко в орбитах сидящие глаза, обычно бегающие, пыливо сверлящие глазки. Харя, с беззубо раззявным ртом, отвесающей плаксивой губой, напоминающей губку.

Заметим, что здесь фиксируются не столько национальные черты, сколько черты недочеловека – животные, звериные. И в связи с этим, стоит еще раз обратить внимание на описание герба Аблеуховых (см. коммент. № 15): рыцарь в завитках рококо, пронизанный единорогом. Иными словами, сходство образа Липпанченко с носорогом, противопоставляется единорогу на родовом гербе, тем самым приобретая явное символическое значение – чистота противопоставляется тьме и звериному напору. При этом добавим, что сам герольдический образ в сопоставлении с портретом Липпанченко приобретает явно противоречивый характер в силу двойных инверсий.

В контексте комментируемой рецензии важно подчеркнуть, что подобные коннотации инородческого («смеси семита с монголом») могли вызывать явно негативные переживания у Выготского, связанные с его собственной национальной идентичностью.

18. ... Флейш – подтверждающая мысль Выготского о выраженном в романе негативном отношении к «инородческой России», стоит привести характерные черты в описании Зои Захаровны Флейш. Это большеголовая брюнетка с эмалированными щеками, со щек спадала пудра, ястребиный нос, вылезавшие из орбит выпуклые глаза, оскаленный рот, золотые пломбы и дурной запах. Характерно, что здесь негативное отношение к персонажу связано не только с описанием его внешности, но затрагивает и базовые физиологические защитные механизмы (неприятие на уровне обоняния).

Добавим, что в опубликованной рецензии в фамилии этого персонажа содержится явная опечатка: Флеш.

19. ... Нейнтельпфайн – в тексте опубликованной рецензии опечатки: «Найтельнайн» и «Найтельпфайн».

20. «С той чреватой поры, как примчался к невскому берегу мегаллический Всадник, ... надвое разделилась, страдая и плача, до последнего часа – Россия» – Выготский цитирует фрагмент из романа Андрея Белого «Петербург», глава «Бегство» (Белый, 2004).

21. «... предвестие великой судьбины Божией» – отсылка к стихотворению Владимира Соловьева «Панмонголизм» (1894):

Панмонголизм! Хоть имя дико,
Но мне ласкает слух оно,
Как бы предвестием великой
Судьбины Божией полно.

Обращение к стихотворению Вл. Соловьева связано с намерением Выготского показать, что корни антисемитизма Белого основаны на переживании опасности панмонголизма для судьбы России: «Как саранча, неисчислимы / И ненасытны, как она, / Нездешней силою хранимы, / Идут на север племена» (Соловьев, 2009).

Основой этого страха является чувство потери корней, нравственных оснований, веры: «Остыл Божественный алтарь».

22. ... в сцене митинга перекликаются два еврея – тема поведения евреев непосредственно в период революционных событий окажется весьма актуальной для самого Выготского. Так, два месяца спустя после написания данной рецензии, он публикует в журнале «Новый путь» собственный репортаж «На улицах Москвы», где описывается реакция еврейского населения Москвы на Февральскую революцию 1917 года (Выготский, 1917). В наших комментариях к этому репортажу мы специально обращали внимание на его связь со сценой митинга в романе Белого «Петербург» (Собкин, Климова, 2016).
23. «Какой-то весьма почтенный еврей ... Это еврей бундист-социалист перекликался с евреем не бундистом, но социалистом» – следует отметить, что цитируемая сцена была исключена Белым из более поздних редакций романа (1922, 1928). В данном фрагменте автор намеренно подвергает осмеянию различия между евреем-социалистом и евреем бундистом-социалистом, фиксируя их как незначительные, кажущиеся. Главное же для Белого это нелепость (вредность) участия евреев в стихии массовых политических волнений в России, поскольку им чужды истинные интересы русского народа. Однако для Выготского эти различия между политическими партиями имеют принципиальное значение. Как показал специально проведенный нами анализ публикаций Выготского в журнале «Новый путь» (Собкин, Климова, 2016), он хорошо знал и четко дифференцировал политические течения среди еврейского населения России (Бунд, РСДРП, СЕРП, Поалей-Цион и др.). Поскольку Выготский не воспринимал политические проблемы России как «чужие», то подобная позиция Белого являлась для него лично-неприемлемой.
24. Вот эта «наша Рхассия», Россия нерусская, инородческая, «жидовская» и воплощена в романе – следует обратить внимание на сложную идеологическую конструкцию, определяющую противостояние в романе семитско / монгольского с арийско / европейским. Так, по мнению М. Безродного в редакции романа 1916 года, на которую и написана рецензия Выготского, совмещены две оппозиции: семитское VS арийское и монгольское VS европейское. Подобное совмещение и создает образ семитско-монгольской опасности. В последующих же редакциях романа «Петербург» (1922, 1928 гг.) из-за проведенных Белым изъятий определенных текстовых фрагментов данная концепция «будет постепенно освобождаться от “семитского” компонента и редуцирована к “панмонголизму”» (Безродный, 1997, С. 117). Надо подчеркнуть, что Выготский был, пожалуй, одним из немногих, помимо автора цитируемой рецензии в «Русских записках», кто обратил внимание на антисемитский аспект в идеологии романа «Петербург». Впоследствии, насколько нам известно, за исключением указанной статьи М. Безродного, эта

тема как одна из важных идеологических линий романа практически нигде не обсуждалась.

25. ... представителя ... карикатурного – политически-бытового антисемитизма – на особенность карикатурного изображения еврея в русской литературе Выготский обращал специальное внимание в своей ранней, незавершенной работе «Евреи и еврейский вопрос в произведениях Ф.М. Достоевского» (на нее мы уже ссылались выше, см. коммент. № 4). В ней он пишет: «... типы евреев в русской литературе долгое время создавались по шаблону. А шаблон этот создавался в умах русского населения всех слоев и из жизни был перенесен в литературу, где и явился естественным отголоском традиционного представления о неведомом мире еврейства и бытового отношения к жиду» (Добкин, Выготский, Фейгенберг, 2000). Причем, шаблон этот сложился в средние века в западноевропейской литературе. Для подтверждения своей мысли Выготский ссылается на книгу А. Леруа-Белье «Евреи и антисемитизм» (1894): «... еврей приходилось переносить немало оскорблений. Почти всюду он на Масленице должен был разыгрывать роль шута для забавы уличной черни. Еврей забавлял толпу; он служил для нее посмешищем. В лучшем случае он возбуждал у нее только смех... и он, действительно, превратился в своего рода Арлекина, исполняющего одну и ту же роль» (Добкин, Выготский, Фейгенберг, 2000, С. 77). Заметим, что это публичное осмеяние противоположно идеям карнавальской культуры М. Бахтина, когда низ – становится верхом, шут – королем. Хотя не стоит упрощать, в данном случае скорее проявляется защитная смеховая реакция, основу которой составляет противопоставление свое – чужое: осмеяние чуждого, незнакомого, пугающего. Эта возможность проявить свою силу, власть, побороть страх, ощутив свое превосходство над инородцами.
- Подчеркнем, что для Выготского карикатурность изображения еврея, только посредством указания на «горбатый нос» и обозначением термином «жидок», предельно упрощает отношение к нему, не позволяет дать собственно психологический портрет – «это задаленный писк карикатуры».
- Более того, на наш взгляд, подобное снисходительно-насмешливое отношение к евреям лично задевало Выготского (этого момента мы уже касались выше см. коммент. № 13, 23). В связи с этим стоит обратить внимание на работу З. Фрейда «Об остроумии и его отношении к бессознательному», которая вышла в 1905 году (Фрейд, 2015). В ней Фрейд писал о тенденциозных остротах как о реакциях, связанных с агрессией, стремлением к пренебрежению, презрению. В частности, одним из видов подобной агрессии является карикатурное изображение объекта. Именно неявно выраженной агрессивностью Белого по отношению к евреям и делает Выготский предметом своего анализа в рецензии, выстраивая свой ответ ему не на бытовом уровне, а переводя его в идеологическую плоскость.
- Вместе с тем, учитывая проведенный З. Фрейдом анализ психологических механизмов тенденциозной остроты как одной из форм агрессии, можно в контексте психоаналитических представлений интерпретировать антисемитские мотивы в романе «Петербург» в качестве действия защитных механизмов вытеснения и особой формы социальной невротизации.
26. ... украшены эпиграфами из Пушкина – Выготский один из тех немногих критиков романа «Петербург», кто обратил внимание на особую роль использования Белым эпиграфов к отдельным главам своего романа. Они взяты из разных произведений Пушкина, отличающихся по стилю и жанру: стихи, поэмы, драма, романы в стихах («Медный всадник», «Езерский» «Не дай

мне бог сойти с ума», «Евгений Онегин», «Пора мой друг, пора!», «Борис Годунов»). Заметим, что Белый нарушает основные функции использования эпиграфа: обозначение темы, идеи, обстоятельств сюжетного действия и пр. Порой складывается впечатление, что эпиграфы просто выбраны наугад или являются особым ребусом, который предполагает внимательное чтение самих текстов Пушкина, чтобы понять, на что намекает автор «Петербурга», в чем основная тема той или иной главы романа. Таким образом, эпиграфы у Белого, если к ним внимательно относиться, расчитаны на особую игру с читателем романа – его ожиданиями развития сюжета, эмоциональными доминантами, пространственно-временными культурными контекстами. Иными словами, это другая оптика – не наведение на резкость, а размывание грани, превращение во что-то «зыбкое, неустойчивое, размытое туманом». То же самое происходит и с названиями глав: «Глава первая, в которой повествуется об одной достойной особе, ее умственных играх и эфемерности бытия» или «Глава вторая, в которой повествуется о некоем свидании, чреватом последствиями», или «Глава пятая, в которой повествуется о господине с бородавкой у носа и о сардиннице ужасного содержания». Как мы видим, стилистика названий глав пародирует жанр авантюрного романа. Подчеркнем, что авантурный сюжет мастерски выстроен Белым, но само содержание романа, повторимся, про другое: про мозговую игру. Выготский, безусловно, чувствует эту новизну романа Белого, и отдает ей дань: «... роман глубоко новый во всех отношениях» – пишет он в своей рецензии. Однако особенность авторской игры с включением традиционных форм в новую художественную структуру, часто с использованием приемов пародирования специально им не рассматривается, например, как это делал Ю.М. Лотман при анализе структуры романа Пушкина «Евгений Онегин» (Лотман, 1983). Напротив, в соответствии с основной темой своей рецензии, Выготский подчеркивает, что по отношению к описанию еврея, роман вторичен и банален. И именно это усиливает жесткость его ответа автору, который создал уникальное художественное произведение.

27. ... отзвук длинной вереницы евреев-предателей – Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Достоевского, Тургенева, – и многих других – за перечислением этих авторов стоит неявная отсылка к статье Жаботинского «Русская ласка», где дается анализ проявлений антисемитизма в русской литературе. В частности, специально отмечается связь понятия еврей и шпион у Пушкина (заметка «О встрече с Кюхельбекером») и у Тургенева (рассказ «Жид»). Следует добавить, что тема еврей-предатель явно актуализировалась в России с началом Первой мировой войны. Из прифронтовых районов в период 1914–1916 годов были депортированы тысячи евреев. Мероприятия по их эвакуации, как правило, проводились стремительно, сопровождалась насилием, грабежами. Поэтому тема еврей-предатель в рецензии Выготского не случайна. Подобные враждебные настроения в массовом сознании не могли лично не задевать его. Причем, несправедливость обвинений была очевидной, поскольку в это же время в рядах русской армии воевали сотни тысяч евреев (подробнее см. Собкин, Климова, 1917).

28. ... как бы «лирический» антисемитизм – при обсуждении данного определения следует выделить, как минимум, два аспекта. Первый связан с тем, что термин «лирический» предполагает отнесение к сфере искусства. Поэтому словосочетание «лирический антисемитизм» можно рассматривать как продолжение затронутой Выготским выше темы об антисемитизме

в русской литературе. Однако мысль Выготского, на наш взгляд, глубже, она затрагивает характеристику особенностей сложного психологического переживания. Этот второй аспект надо уточнить. Поскольку «лирическое», если следовать словарным определениям, означает «живое чувство» (непосредственное, открытое эмоциональное отношение, такое душевное переживание, которое предполагает сочувствие), то тогда словосочетание «лирический антисемитизм» оказывается парадоксальным. Для снятия противоречивости его можно рассматривать как искреннее эмоционально-негативное отношение, когда эмоциональное имеет перевес над рассудочным.

Если исходить из подобного понимания, то данная формулировка Выготского – «лирический антисемитизм» представляется крайне интересной, поскольку предполагает иное переживание, нежели традиционное внешнее противопоставление еврейское – русское. Здесь еврейское обнаруживается внутри русского. Это особый синтез, который порождает своеобразное чувство собственной идентичности – «расколотое я». Чужое, как уточняет далее в своей рецензии Выготский (ссылаясь на описание Белым этого состояния), вошло в собственную плоть, и это присутствие чужого внутри мучительно, оно обнаруживает себя как симптом саморазрушения.

Заметим, что это принципиально иной тип эмоционального отношения, чем в работах Вл. Соловьева, у которого акцент делается, напротив, на позитивном переживании своего отношения к евреям – юдофилии. Подчеркнем еще раз, – своеобразие отношения к евреям в «Петербурге» Белого состоит в том, что здесь семитическое встраивается внутрь русского, это ведет к его перерождению и, в конечном счете, к саморазрушению. Это – характеристика особого феномена процесса интроекции, следствием которого является юдофобия. Причем, ситуация, повторимся, парадоксальна: чужое обнаруживается как мое-чужое, которое начинает довлеть, подчиняя себе мое-истинное. Заметим, что далее в своей рецензии Выготский вводит и другое понятие – «мистический антисемитизм». Оно, на наш взгляд, существенно отличается от «лирического антисемитизма». Этот момент мы специально обсудим ниже (см. коммент. № 30).

И, наконец, при интерпретации понятия «лирический антисемитизм» надо иметь в виду также и более позднюю работу Выготского «Психология искусства», где, в частности, был дан анализ своеобразия лирического переживания, в основе которого лежит противоречие между фабулой и сюжетом. В связи с этим, можно предположить, что «лирический антисемитизм» возникает, благодаря фиксации расхождений между нормативными моделями (фабула) и реальной практикой поведения евреев в конфликтных социальных ситуациях (сюжет). Иными словами, обнаруживается конфликт между должным возможным и наличным.

29. ... мимоходом останавливается автор с реалистически-психологической точностью выписателя ... которое испытывает герой, слыша разговор Флейш о России – имеется ввиду разговор Флейш с иностранцем, невольным свидетелем которого оказывается один из героев романа, террорист Дудкин. Переживание унижения национального чувства связано с демонстрацией Флейш перед иностранцем народного энтузиазма, который в ее передаче мотивирован желанием показать устремленность России к Западу («мы как вы; мы не дикари»). Вот этот фрагмент:

«– Да, да, да: мы переживаем события исторической важности... Вся бодрость и молодость... Будущий историк напишет... Не верите? Походите на митинги... Послушайте пылкие излияния чувств, поглядите: всюду – восторг».

Чтобы не быть свидетелем этого неприятного разговора, почему-то унизившего его национальное чувство, Александр Иванович подошел вплотную к окошку ...» (Бельи, 2004, С. 44).

Заметим, что в выражении этой гордости Флейш за «свое» лежит неестественная театральность, опереточность. Это и раздражает Александра Ивановича Дудкина.

Важно отметить, что Выготский, обратив внимание на этот проходной, незначительный момент в романе, придает ему особое значение, чутко уловив своеобразие эмоционального переживания, которое связано с оскорблением национального чувства представителя национального большинства, уязвленность, когда Россией гордятся иноверец – еврей. В этом для русского и заключается неестественность, лживость («моим» гордится чужой, искажая при этом меня). Фиксация своеобразия подобного переживания является примером, характеризующим Выготского как тонкого читателя-психолога. Выготский выделяет в тексте романа раздражающее, ранящее окарικатуривание, увидев этот феномен в переживании не еврея (что было распространено в литературе), а русского.

Добавим, что сам выбор Выготским этого примера весьма показателен, поскольку зеркально (на примере переживания не еврея, а русского человека) показывает ранящее воздействие карикатурного отображения инородцем своих национальных особенностей.

30. ... *умонастроение «мистического антисемитизма»* – заметим, что Выготский вводит новый термин для обозначения особого типа неприятия еврейства, который основан на связи со сверхъестественной реальностью (наряду с этническим, государственным, религиозным, бытовым антисемитизмом). Природа этого антисемитизма иррациональна. В основе подобного чувства лежит представление о том, что Бог наказывает евреев антисемитизмом через рассеяние: «Рассеет тебя Бог по всем народам, от края Земли до края Земли» (Дварим, 28–64). Если «лирический антисемитизм» (см. коммент. № 28) связан с особыми чувственными переживаниями (юдофобия), то в основе мистического лежит религиозное служение, сакральная практика, имеющая своей целью духовное развитие человека через переживание непосредственного единства с Богом (Откровение).

Подчеркнем, что «мистический антисемитизм», если следовать идеям Вяч. Иванова, строится не на расщепленной необходимости, а на свободном внутреннем самоутверждении своего Я, на неприятии договорных отношений с Богом, как у евреев, на замене закона (договор с Богом) любовью и доверием (Вяч. Иванов. Идея неприятия мира). В основе этого особая энергетика, определяющая движение от реального (натурального, естественного для человека) к сверхъестественному (предельным ценностям). Ключевой момент еврейской традиции связан с отношением к Богу: еврей не может принять умирающего, униженного, страдающего Бога. Христианин, напротив. Таким образом, отношения построенные на заключении договора, характерные для иудаизма, оказываются неприемлемы для христианства, где отношения со Всевышним строятся на основе Жертвенной Любви. Следует подчеркнуть, что, обращая внимание на своеобразие умонастроения «мистического антисемитизма», Выготский, в первую очередь, имеет ввиду философско-религиозные работы символистов и близких к ним мыслителей.

31. ... *круги «кающихся интеллигентов»* – имеется ввиду сборник статей «Вехи» (1909), авторами которого выступили Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, Н.Б. Струве, А.С. Изгоев, С.П. Франк, Б.А. Кистяковский и М.О. Гершензон. Термин «кающиеся интеллигенты» ис-

пользовался в первой критической статье на «Вехи» А.М. Хирьякова «Близкие тени», опубликованной в газете «Правда жизни» 23 марта 1909 (буквально через неделю после выхода в свет «Вех»): «Внимание Л.Н. Толстого привлекла статья г. Булгакова «Героизм и подвижничество». У Л.Н. Толстого есть свое слово по этому поводу, которое он хочет высказать. Глубина и оригинальность его мысли, конечно, дадут ему возможность лучше оценить психологию героизма и подвижничества, чем это сделала компания беспрерывно во всем *кающихся интеллигентов*» (выделено нами – В.С., Т.К.). Негативных оценок на сборник было множество. Так, М. Горький отмечал: «Давно уже не было в нашей литературе книги столь фарисейской и подбострастной, и сознательно невежественной». Он же пишет: «... мерзейшая книжица за всю историю русской литературы». Оценка Горького в данном случае представляется крайне важной, поскольку с его журналом «Летопись» Выготский сотрудничал в период написания своей рецензии на «Петербург» (чуть позднее ее сокращенный вариант также был опубликован и в журнале «Летопись»).

Помимо этого, следует специально отметить и резко негативные оценки со стороны левых на помещенную в сборнике статью Гершензона «Творческое самосознание», где высказывалась критика по поводу разрыва интеллигенции с народом: «... народ не чувствует в нас человеческой души, и потому он ненавидит нас страстно, вероятно с бессознательным мистическим ужасом ... нам не только нельзя мечтать о слиянии с народом – бояться его мы должны пуще всех козней власти и благословлять эту власть, которая одна своими штыками и тюрьмами еще отражает нас от ярости народной» (Хевеши, URL: <https://fil.wikireading.ru/9838>). Это дало основание Ленину охарактеризовать сборник как «энциклопедию либерального ренегатства» (газета «Новый день», 13 декабря 1909). И, наконец, для понимания общего контекста важно иметь в виду, что сборник «Вехи» был поддержан архиепископом Антонием. Подобная неожиданная похвала стоила авторам сборника дорого, поскольку левыми кругами Антоний оценивался как один из идеологов черносотенства.

Между тем, в идеологическом и мировоззренческом отношении оценка сборника была не однозначна, поскольку в нем затрагивались фундаментальные философские, социально-экономические и политические вопросы. Одна из его объединяющих идей связана с негативной оценкой революции 1905–1907 гг., отказом от марксистской идеи социальной революции, как необходимым условием социального развития. По мнению авторов, после Манифеста 1917 года вопрос о политической революции в России должен быть снят, и она должна двигаться по эволюционному реформистскому пути развития, поскольку революция ведет к общественной деструкции (Бердяев). Пафос революции – не творчество и созидание, а ненависть и разрушение, революция развила огромную разрушительную энергию, но ее созидательные силы оказались намного слабее разрушительных (Булгаков).

Авторы «Вех» подчеркивали, что основным виновником развития революционных событий в России 1905–1907 годов оказалась русская интеллигенция («нерв и мозг гигантского тела революции»). При этом в числе негативных характеристик русской революционно-демократической интеллигенции указывались философские основания (материализм, позитивизм, неокантианство, нищенство), вульгарный социализм (утилитарное представление о социальном развитии, «уравнительная справедливость», «общественное благо»), противогосударственность, безрелигиозность, космополитизм, пренебрежение к инакомыслию, нигилизм. Интеллигенции противопоставлялся образованный класс российского общества, ориентированный в своем мировоззрении на религиозно-мистические

течения в русской философии, для которого основной ценностью выступает духовное творчество. Поэтому авторы сборника и попытались расставить те «вехи», которые ограждают путь, где «интеллигенция совершит свое духовное перерождение» (Петрункевич, 1998). Не случайно, после победы Октябрьской революции в 1922 году практически все авторы сборника «Вех» были высланы из Советской России. Их философия и взгляды оказались ненужными России, которая определяла свой путь иными «вехами».

В связи с этим, отсылка Выготского к сборнику «Вехи», на наш взгляд, представляется крайне важной, поскольку свидетельствует о его стремлении дать оценку роману Белого «Петербург» как значимого художественного произведения именно в контексте общего идеологического кризиса в России. Добавим, что, судя по работам Выготского, опубликованным в журнале «Новый путь», его собственный кризис, связанный с личностным и национально-культурным самоопределением, был во многом обусловлен общественной ситуацией в России.

32 ... и в роковом узле, которым трагически связаны судьбы России и еврейства, почувствовалась глубокая антиномичность – в опубликованном тексте рецензии явная опечатка: «антиКомичность» (опечатка сохранилась и в последующих переизданиях). Выготский имеет ввиду именно внутреннее напряженное единство – противостояние двух противоречащих друг другу, но одинаково обоснованных позиций относительно России и еврейства – антиномичность. Причем, ситуация парадоксальна, поскольку истинность или ложность каждой из позиций нельзя обосновать логически, их разрешение требует экзистенциального выбора, т.е. поступка.

Заметим, что использование Выготским термина антиномичность неявно отсылает к статье Вяч. Иванова «Вдохновение ужаса», которая посвящена роману Белого «Петербург» (см. коммент. № 11). Для подтверждения воспользуемся цитатой: «Я чувствую несоответствие романа законам чистой художественности и не могу в собственном и тесном смысле определить его эстетическую ценность, – ибо, по существу, вне категорий эстетических воспринимается этот красочный морок, в котором красивое и отвратительное сплетаются и взаимно отражают и восполняют одно другое до антиномического (выделено нами – В.С., Т.К.) слияния воедино, – но я твердо знаю, что передо мной произведение необычайное и, в своем роде единственное» (Иванов, 2004, С. 401). Эту оценку Ивановым романа «Петербург» – сплетение, взаимоотражение, восполнение до антиномического слияния воедино – Выготский переносит на проблематику межнациональных взаимоотношений. Заметим, что подобный перенос общих структурных особенностей романа, выделенных Ивановым, вполне оправдан, поскольку тема инородцев в романе (антисемитизм) является для рецензии Выготского основной. Вместе с тем, отметим, что подобный перенос выступает как своеобразный прием художественного обобщения, произведение искусства оказывается моделью социальной реальности. Иными словами, здесь мы сталкиваемся с другой логикой – восхождения не от абстрактного к конкретному, а от художественного целого к социальной действительности.

33. Вл. Соловьев видел особый, мистический смысл в этом узле истории – отсылка к Вл. Соловьеву, на наш взгляд, крайне важна для понимания композиционных особенностей построения текста рецензии. Таким образом, Выготский возвращается к самому началу своей статьи, вновь проблематизируя противостояние позиций Соловьева и Достоевского по

еврейскому вопросу (см. коммент. № 5). Подчеркнем, что для Соловьева была характерна позиция, предполагающая возможное воссоединение еврейства и христианства. Для Достоевского противоречия не разрешимы ни на идеологическом, ни на социально-политическом, ни на религиозном уровнях.

34. Воскресает все более и более идейное наследие Достоевского – как мы отмечали выше антисемитизм Достоевского был личностно значим для Выготского (подробнее см. коммент. 4).

35. Н. Бердяев провозгласил принцип религиозно-антисемитизма – Выготский ссылается на статью Н. Бердяева «Национализм и антисемитизм перед судом христианского сознания» (1912). Следует отметить, что различие четырех типов антисемитизма (бытовой, политический, расовый и религиозный) является для Бердяева важной отправной точкой и в его двух более поздних статьях: «Еврейский вопрос как вопрос христианский» и «Христианство и антисемитизм. Религиозная судьба еврейства» (Бердяев, 1938). При этом центральным вопросом для него во всех этих работах является отношение христианства к иудаизму. Причем, Бердяев подчеркивал, что христианским сознанием никак нельзя оправдать бытовой антисемитизм: «в чувстве ненависти нужно каяться на исповеди». Поэтому бытовой и политический антисемитизм – это антихристианство, в основе которого лежит приспособление христианства к государству, к социальным интересам. Религиозный же антисемитизм входит в христианскую веру как ее составная часть: «христианский антииудаизм есть обратная сторона веры в богоизбранность еврейского народа», с его неприятием Христа. Для христианского сознания нет «эллина и иудея, есть лишь противоборствование верований, а не рас и национальностей» (Бердяев, URL: <https://ru.wikisource.org/wiki/>).

36. ... даже в «Изиде» – к сожалению, точно установить источник, на который ссылается Выготский, не удалось. Возможно, имеется ввиду организованная Е.П. Блаватской в Париже эзотерическая ложа «Изида», где дискутировался широкий круг вопросов, связанных с соотношением обыденного, религиозного, научного и магического сознания. Название общества связано с книгой Блаватской «Разоблаченная Изида» (Блаватская, 2017). Обсуждаемые в ней автором проблемы герметической философии находили отклик в среде приверженцев символизма и сторонников религиозно-теософского направления. Книги Е.П. Блаватской были настольным чтением Вс. Иванова, А. Белого, М. Волошина, В. Хлебникова, М. Чюрлениса и др.

37. ... Мережковский говорит о глубоких отталкиваниях, которые существуют между еврейством и христианством ... это значило бы вводить как бы духовную черту оседлости. Уничтожьте сперва политическую, говорит он, а уж потом установим духовную – Выготский ссылается на статью Д.С. Мережковского «Еврейский вопрос как русский» (1907). Расширим цитату: «Как, в самом деле, спорить с тем, кто не имеет голоса. Бесправие евреев – безмолвие христиан. Внешнее насилие над ними – внутреннее насилие над нами. Нам нельзя отделять христианства от иудейства, потому что это значит, как выразился один еврей, проводить «новую духовную черту оседлости». Уничтожьте сперва черту материальную, и тогда можно будет говорить о духовной (выделено нами – В.С., Т.К.). А пока это не сделано, правда христианства пред

лицом иудейства остается тщетною» (Мережковский, 1915, с. 137).

В цитируемой статье Мережковского затронут ряд важных моментов. Так, он считает, что вопрос о сохранении многонациональности России есть, в то же время, и вопрос о сохранении самой России. Иными словами, многонациональность – это необходимое условие ее существования. Но, вместе с тем, вне России невозможно, согласно Мережковскому, существование других национальностей, входящих в ее состав. Исходя из этого, формулируется жесткий тезис о том, что еврейского вопроса, в его обычной формулировке, вообще нет, а есть только русский вопрос. И это вопрос об отношении русских к евреям. В связи с этим, Мережковский, принимая позицию евреев, подчеркивает, что для них оказывается принципиально важным осуждение самими русскими проявлений антисемитизма. Следствием этого должно стать признание того, что – евреи такие же граждане как все. И, по мнению Мережковского, это – аксиома, основываясь на которой должно строиться решение русского вопроса.

Заметим, что в данном пункте и обнаруживается ключевая проблема самой формулировки «еврейского вопроса как русского», которую Мережковский задает через оппозицию юдофилия – юдофобия. При этом характерно, что обычно позитивное утверждение еврейской национальности (юдофилия) ставит под сомнение признание «истинной русскости» самих юдофилов со стороны юдофобов, которые, считая себя «истинно русскими», занимают охранительную позицию в отношении русской национальности.

Отвечая на подобную критику «нерусскости юдофилов» (а реально, на обвинения их в предательстве интересов русского народа – «продались жидам»), Мережковский проблематизирует, в свою очередь, саму постановку вопроса о том, что значит быть русским. Ответ для него однозначен и лежит в нравственно-этической плоскости: чтобы быть русским, надо быть человеком, чтобы иметь право быть русским, надо перестать угнетать другие национальности – «иметь лицо человеческое, а не звериное», т.е. перестать быть юдофобом.

В то же время, Мережковский подчеркивает, что между иудаизмом и христианством есть не только глубокие притяжения, но и отталкивания. Однако этот религиозный спор сегодня (поскольку необходимо учитывать реалии военной ситуации), по его мнению, должен отойти на второй план и быть переформулирован в связи с определением идеологии войны, которую ведет Россия. Так, с одной стороны, декларируется, что это «освободительная война», а, с другой – освобождая дальних (народы Европы), Россия, в то же время, угнетает свои национальные меньшинства. И здесь, по мнению Мережковского, большая ложь – «мы любим только издали», во всем реально не за свободу, а за власть над миром. Но угнетенным народам свободу может дать только свободный русский народ. И в этом ключевая проблема решения межнационального вопроса.

Заметим, что для понимания внутреннего смысла рецензии Выготского крайне необходимо учитывать этот реальный общеполитический контекст того времени, когда был опубликован роман Белого «Петербург».

38. ... «жидовскую идею», которая движет и влечет нечто такое мировое и глубокое, о чем человечество еще, может быть, не в силах произнести свое последнее слово» – фраза из «Дневника писателя Ф.М. Достоевского» (мартовский выпуск за 1877 год, глава вторая, раздел III: «Status in statu. Сорок веков бытия»). В этом разделе своего дневника Достоевский обсуждает положение евреев в России,

рассматривая их именно как обособленную, живущую по своим особым законам, национальную группу (Status in statu – государство в государстве). Характерными признаками ее, по мнению Достоевского, являются отчужденность от других групп, представление о собственной исключительности, что связано не только с прагматическими моментами выживания и самосохранения. За этим стоят именно религиозные мотивы: «нечто такое мировое и глубокое, о чем человечество еще, может быть, не в силах произнести свое последнее слово». Особая религиозность евреев (а «еврея без Бога представить нельзя») связана с ожиданием Мессии, который соберет их в Израиле.

Именно своеобразие иудаизма и определяет характерную социальную организованность евреев, их внутреннюю групповую замкнутость. Поэтому, по мнению Достоевского, они и не привязывают себя к той земле, на которой живут, у них нет отечества. Практика их жизни связана с накоплением капитала, безжалостным угнетением других народов. Еврей торгует, его капитал – чужой труд. В этом отношении уравнение евреев в правах с коренным населением даст им особые преимущества. Более того, Достоевский отмечает, что в современном мире деформируются собственно христианские ценности (человеколюбие, правда) и начинают доминировать материалистические идеи, усиливающие позиции евреев в мире.

39. ... *sub specie aeternitatis* – крылатое латинское выражение, которое означает: «с точки зрения вечности», «под формой вечности». Это положение является крайне важным в философской системе Бенедикта Спинозы (1632–1677). Оно описывает универсальную и вечную истину, вне зависимости от текущей действительности. По мнению Спинозы, мы представляем вещи как действительные (актуальные) двумя способами: «или представляя их существование с отношением к известному времени и месту, или представляя их содержащимися в Боге, и вытекающими из Божественной природы. Вещи, которые мы представляем истинными или реальными по этому второму способу, мы представляем под формой вечности, и их идеи обнимают вечную и бесконечную сущность Бога» (Спиноза, URL: <http://vzms.org/spinoza.htm>).

Важно иметь в виду, что здесь мы сталкиваемся практически с одним из первых цитирований Спинозы в работах Выготского. Его интерес к творчеству этого философа общеизвестен как по биографическим описаниям (Добкин, 1996; Выгодская, Лифанова, 1996), так и по многочисленным ссылкам на труды Спинозы в психологических работах ученого. Специально проведенный нами анализ позволил выделить целый ряд содержательных сюжетов, где он обращается к текстам Спинозы: связь аффекта и интеллекта, проблема мышления и воли, иерархия и соотношение психических функций, проблема психофизического параллелизма, орудийность психики, проблема мотивации и потребностей, особенности влияния структуры психического поля на поведение и др. Добавим также, что в ряде своих работ Выготский либо берет высказывания Спинозы в качестве эпиграфа, либо завершает ими свои тексты в качестве своеобразной коды, фиксирующей основную мысль.

Следует подчеркнуть, что в своих собственно психологических работах Выготский ни разу не обращается к положению Спинозы *sub specie aeternitatis*. Между тем, на наш взгляд, данную формулировку крайне важно иметь в виду для понимания своеобразия культурно-исторического подхода Выготского к изучению ценностных установок и идеологических аспектов сознания.

При рассмотрении данной рецензии на роман Белого следует также обратить внимание на использование

Выготским этого положения Спинозы с целью противопоставления поведения евреев в конкретных исторических ситуациях («место и время») и в контексте исторической судьбы («Божественной природы») еврейского народа. Добавим, что ранее, в этом же контексте, как и в рецензии на «Петербург», фраза «*sub specie aeternitatis*» использовалась Выготским со ссылкой на Ю. Айхенвальда (Айхенвальд, 1908–1913) в его рукописной работе «Евреи и еврейский вопрос в произведениях Ф.М. Достоевского» (см. коммент. № 4). Уже в ней использование этой фразы позволило Выготскому обозначить ключевую оппозицию между духовным и здравым смыслом в решении еврейского вопроса.

Следует заметить, что это латинское выражение было также взято Бердяевым в качестве названия для сборника своих статей (Бердяев Н. *Sub specie aeternitatis*. – Санкт-Петербург, 1907). Применительно же к еврейскому вопросу Бердяев использовал идею его исторического рассмотрения («в пределах истории») в одной из последних своих работ («Христианство и антисемитизм. Религиозная судьба еврейства», 1938). В ней рассматривались три варианта его решения: ассимиляция, сионизм (создание собственного государства) и обращение еврейского народа в христианство. Причем, если первые два, с точки зрения Бердяева, логически неприемлемы, то третий возможен, но при этом возникает ряд принципиальных проблем: необходимость личного выбора при принятии христианства, представление об особой исторической судьбе еврейского народа, различие между идеями мессианства в иудаизме и христианстве (невозможность принятия Мессии распятого). Главным же препятствием, с точки зрения Бердяева, является нехристианство самих христиан. Реальные христиане должны «защищать правду, а не силу, ценность человеческого лица, достоинство человека, свободу человеческого духа ... между евреями и Христом стоят сами христиане» (Бердяев, URL: <https://ru.wikisource.org/wiki/>).

40. Новый роман А. Белого дает художественное выражение (с уклоном от Достоевского к Гоголю) этому чувству, этому умонастроению; сквозь зыбкую ткань видимой действительности и нормального дневного сознания просвечивает иная действительность ... – тезис о сопоставлении художественного выражения

(структурных характеристик текста) с особенностями чувствований и умонастроений представляется крайне важным в методологическом отношении. Впоследствии он будет конкретизирован Выготским в его «Психологии искусства» (1925).

Здесь же важно обратить внимание на фиксацию Выготским одной из принципиальных художественных особенностей «Петербурга» – его явную связь с широким кругом произведений русской литературы. Причем, провокация на возникновение у читателя подобных литературных ассоциаций входит в авторский замысел и реализуется на разных структурных уровнях организации текста романа: фабула, языковые особенности, личностные характеристики героев, идеология и др.

Важную роль при этом, как справедливо отмечает Выготский, играют произведения Достоевского и Гоголя. Так, темы политического убийства и покушения на убийство отца, составляющие фабульную основу романа, явно связаны с «Бесами» и «Братьями Карамазовыми» Достоевского. Внутренние диалоги, проблематизация права на убийство отсылают к «Преступлению и наказанию». По ходу чтения возникают ассоциации и с другими произведениями Достоевского: «Записки из подполья», «Подросток» и др. Многочисленны явные и неявные отсылки к Гоголю (Аполлон Аполлонович – Акакий Акакиевич, газетные заметки о красном домино и шинель у Гоголя, описание Невского проспекта и др.). Нереальность, фантазмогоричность, мистический ореол, постоянные двоения, – также оттуда. Следует подчеркнуть, что этот внутренний конфликт между реальностью и нереальностью четко фиксирует Выготский как ключевую художественную характеристику романа, где основным предметом является провокация сознания, «рой себя мыслящих мыслей».

Вместе с тем, важно подчеркнуть, что собственно художественно-критический анализ «Петербурга» в этой рецензии лишь намечен. Несколько более развернуто художественно-критические оценки этого романа представлены в другой рецензии Выготского, которая была опубликована в журнале «Летопись» (Выготский, 1916). Здесь же основной акцент ставится на выявлении («высвечивании») и критическом анализе национальной проблематики, что задает определенный ракурс рассмотрения произведения в контексте социально-политических реалий того времени.

Литература

- Айхенвальд Ю.И. Достоевский // Силуэты русских писателей. – Москва, 1908–1913.
- Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – Москва : Искусство, 1986. – 445 с.
- Безродный М.В. О «юдобоязни» Андрея Белого // Новое литературное обозрение. – 1997. – № 28. – С. 100–125.
- Белый А. Петербург. – Санкт-Петербург : Наука, 2004. – 699 с.
- Белый А. Символизм // Символизм как миропонимание / сост., вступ. ст. и прим. Л.А. Сугай. – Москва : Республика, 1994. – С. 254–259.
- Белый А. Эмблематика смысла // Символизм как миропонимание / сост., вступ. ст. и прим. Л.А. Сугай. – Москва : Республика, 1994. – С. 24–89.
- Андрей Белый и Иванов-Разумник. Переписка. 1913–1932 гг. / публ., вступ. ст. и коммент. А.В. Лаврова и Дж. Мальмстада. – Санкт-Петербург : Atheneum ; Феникс, 1998. – 733 с.
- Белый А. Штемпелеванная культура. – Электронный ресурс. – Режим доступа: http://dugward.ru/library/beliy/beliy_shempelevannaya.html – (дата обращения 15.05.2019).
- Бердяев Н.А. *Sub specie aeternitatis*. – Санкт-Петербург, 1907. – 438 с.
- Бердяев Н.А. Христианство и антисемитизм. Религиозная судьба еврейства // Путь. – 1938. – № 56. – С. 3–18. Электронный ресурс. – Режим доступа: [https://ru.wikisource.org/wiki/Христианство_и_антисемитизм_\(Бердяев\)](https://ru.wikisource.org/wiki/Христианство_и_антисемитизм_(Бердяев)) – (дата обращения 15.05.2019).
- Бердяев Н.А. Астральный роман. Размышления по поводу романа Андрея Белого «Петербург» // Андрей Белый: pro et contra. Личность и творчество Андрея Белого в оценках и толкованиях современников / сост., вступ. ст., коммент. А.В. Лаврова. – Санкт-Петербург : Изд-во Рус. христиан. гуман. ин-та, 2004. – С. 411–418.
- Бердяев Н.А. Национализм и антисемитизм перед судом христианского сознания // Русская мысль. – 1912. – февраль. – С. 125–141.

- Библия. Книги Священного писания, Ветхого и Нового Завета (канонические). – Москва : Рос. библ. общ., 2012. – 1248 с.
- Блаватская Е.П. Разоблаченная Изида. – Москва : Эксмо, 2017. – 896 с.
- Блок А.А. Стихотворения и поэмы. – Москва : Правда, 1978. – 480 с.
- Булгаков С.Н. Расизм и христианство // Протоиерей Сергей Булгаков. Христианство и еврейский вопрос. – Paris : IMCA-PRESS, 1991. – С. 19–140.
- Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М. Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. – Москва : Смысл, 1996.
- Выготский Л.С. Литературные заметки. «Петербург». Роман Андрея Белого // Новый путь. – 1916. – № 47. – Стб. 27–32.
- Выготский Л.С. Литературные заметки. «Петербург». Роман Андрея Белого // Летопись. – 1916. – № 12. – Стб. 327–328.
- Выготский Л.С. Л.О. Гордон (К 25-летию со дня смерти) // Новый путь. – 1917. – № 30. – Стб. 29–32.
- Выготский Л.С. Траурные строки (День 9 ава) // Новый путь. – 1916. – № 27. – Стб. 28–30.
- Выготский Л.С. Рец. на книгу А. Белого «Петербург» // Новый путь. – 1916. – № 47. – Стб. 27–32.
- Выготский Л.С. Мысли и настроения // Новый путь. – 1916. – № 48–49. – Стб. 49–52.
- Выготский Л.С. Рец. на книгу А. Белого «Петербург» // Летопись. – 1916. – № 12. – Стб. 327–328.
- Выготский Л.С. Выкуп // Новый путь. – 1916. – № 39. – Стб. 37–40.
- Выготский Л.С. Avodim hoinu // Новый путь. – 1917. – № 11–12. – Стб. 8–10.
- Выготский Л.С. На улицах Москвы (впечатления) // Новый путь. 1917. – № 9–10. – Стб. 19–23.
- Выготский Л.С. Гомель. Выборы в городскую думу // Новый путь. – 1917. – № 24–25. – Стб. 30–31.
- Выготский Л.С. Гомель. Конференция с[оциал].-д[емократов]. // Новый путь. – 1917. – № 29. – Стб. 31–32.
- Выготский Л.С. Провинциальные заметки. // Новый путь. – 1917. – № 29. – Стб. 29–31.
- Выготский Л.С. Педология подростка // Л.С. Выготский Собр. соч. в 6 тт. Т. 4. – Москва, 1984.
- Выготский Л.С. Психология искусства / под ред. М.Г. Ярошевского. – Москва : Педагогика, 1987. – 344 с.
- Выготский Л.С. Мышление и речь. – Москва : Лабиринт, 1999. – 352 с.
- Выготский Л.С. Драматургия и театр // Л.С. Выготский Полн. собр. соч. В 16 тт. Т. 1. / сост., ред., вступ. ст., комм., прим. В.С. Собкин. – Москва : Левь, 2015. – 752 с.
- Гершензон М.О. Интимно понять я русских не в состоянии : письмо М.О. Гершензона А.Г. Горнфильду // Вестник еврейского университета в Москве. – 1993. – № 4. – С. 229–231.
- Добкин С.Ф. Л.С. Выготский: начало пути. Воспоминания С.Ф. Добкина о Льве Выготском. Ранние статьи Л.С. Выготского. – Иерусалим : Иерусалимский издательский центр, 1996.
- Добкин С.Ф., Выготский Л.С., Фейгенберг И.М. От Гомеля до Москвы: начало творческого пути Льва Выготского. Из воспоминаний Семена Добкина. Ранние статьи Льва Выготского. – Lewiston, NY, 2000.
- Долгополов Л.К. Андрей Белый и его роман «Петербург». – Ленинград : Советский писатель, 1988. – 416 с.
- Достоевский Ф.М. Дневник писателя. Избранные главы. – Санкт-Петербург : Азбука-классика, 2008. – 464 с.
- Долинин А.С. Ф.М. Достоевский в воспоминаниях современников. В 2 тт. Т. 2. – Москва : Художественная литература, 1964. – 520 с.
- Достоевский Федор Михайлович // Еврейская энциклопедия Брокгауза и Ефрона. – Санкт-Петербург, 1906–1913.
- Жаботинский В.Е. Русская ласка – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://gazeta.rjews.net/Lib/Jab/Feuilletons.html#linktostr113> – (дата обращения 15.05.2019).
- Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное / под общ. ред. Ю.Е. Завершневой и Р. ван дер Веера. – Москва : Канон +, 2017. – 608 с.
- Иванов Вяч. Борозды и межи. Опыты эстетические и критические. – Москва : Мусaget, 1916. – 352 с.
- Иванов Вяч. Вдохновение от ужаса (О романе Андрея Белого «Петербург») // Андрей Белый: pro et contra. Личность и творчество Андрея Белого в оценках и толкованиях современников / сост., вступ. ст., коммент. А. В. Лаврова. – Санкт-Петербург : Изд-во Рус. христиан. гуман. ин-та, 2004. – С. 401–410.
- Иванов В.И. Родное и вселенское / сост., вступит. ст. и прим. В.М. Толмачева. – Москва : Республика, 1994. – 428 с.
- Кацис Л. Андрей Белый о Блоке и Выготский об Андрее Белом. (Из комментариев «Психологии искусства» Льва Выготского). – Логос. – 1999. – № 11–12. – С. 64–86.
- Котик-Фридгуд Б. Зерна, которые прорастают: обзор ранних журналистских работ Л.С. Выготского (1916–1923) // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека. – 2011. – № 4. – С. 177–187.
- Левин К. Восприятие ландшафта / К. Левин Динамическая психология : избранные труды. – Москва : Смысл, 2001, С. 87–93.
- Лотман Ю.М. Роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Комментарий : пособие для учителя. – Ленинград : Просвещение, 1983. – 416 с.
- Лотман Ю.М. Структура художественного текста. – Москва : Искусство, 1970. – 384 с.
- Мережковский Д.С. Еврейский вопрос как русский // Литературный сборник под редакцией Л. Андреева, М. Горького и Ф. Сологуба. – Москва : тов. тип. А.И. Мамонтова, 1915. – С. 136–138.
- Ницше Ф. Рождение трагедии или эллинство и пессимизм // Ф. Ницше Сочинение в 2-х тт. Т. 1. – Москва : Мысль. 1996. – 829 с.
- Норвежский О. Андрей Белый без маски: первый погром в литературе // Раннее утро. – 1909. – 26 ноября.
- Петрункевич И.И. Интеллигенция и «Вехи» (вместо предисловия). – Санкт-Петербург: изд-во РХГА, 1998. – 896 с.
- Рецензии // Русские записки : ежемесячный литературный, научный и политический журнал. – Петроград : Типогр. Акц. Общ. Слово. – 1916. –

№ 7. – С. 270–271.

Собкин В.С. К исследованию поэтики текстов Л. С. Выготского // Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология: – Москва, 1981. – С. 143–145.

Собкин В.С. Л.С. Выготский: абрис социокультурного контекста // Л.С. Выготский Полное собрание сочинений. В 16 тт. Т. 1. Драматургия и театр. – Москва : Левъ, 2015. – С. 10–75.

Собкин В.С. Комментарии к театральным рецензиям Льва Выготского. – Москва : Ин-т социологии образования РАО, 2015. – 568 с.

Собкин В.С., Климова Т.А. Неизвестный Выготский: об опыте перевода с древнееврейского // Вопросы психологии. – 2016. – № 4. – С. 76–95. doi: 10.1080/10610405.2017.1289732

Собкин В.С., Климова Т.А. Комментарии к неизвестному репортажу Л. С. Выготского: впечатления о Февральской революции // Вопросы психологии. – 2016. – № 5. – С. 88–101.

Собкин В.С., Климова Т.А. Лев Выготский между двух революций: к вопросу о политическом самоопределении ученого // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 3 (23). – С. 20–31. doi: 10.11621/npj.2016.0303

Собкин В.С., Климова Т.А. «Траурные строки»: к вопросу о национально-культурном самоопределении Л.С. Выготского // Культурно-историческая психология. – 2017. – № 2. – С. 4–12. doi: 10.17759/chp.2017130201

Собкин В.С., Климова Т.А. Лев Выготский о радости и скорби (комментарии к статье «Мысли и настроения») // Культурно-историческая психология. – 2017. – Т. 13. – № 3. – С. 71–82. doi: 10.17759/chp.2017130309

Собкин В.С., Климова Т.А. Лев Выготский: кто мы, откуда и куда? (к вопросу о национально-религиозной идентичности) // Культурно-историческая психология. – 2018. – Т. 14. – № 1. – С. 116–125. doi: 10.17759/chp.2018140113

Собкин В.С., Леонтьев Д.А. Психология искусства и психологическая методология в ранних работах Л.С. Выготского // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1994. – № 4. – С. 35–44.

Соловьева И. Гибель сенатора // Экран и сцена. – 2015. – 25 января.

Соловьев В.С. Избранное. Поэзия. Проза. Письма. – Москва : ТЕРРА-Книжный клуб, 2009. – 384 с.

Соловьев В.С. Талмуд и новейшая полемическая литература о нем в Австрии и Германии. – Электронный ресурс. – Режим доступа: http://khazarzar.skeptik.net/books/jud/thal_sol.htm – (дата обращения 15.05.2019).

Спиноза Б. О могуществе разума или о человеческой свободе // Б. Спиноза. Этика. Теорема 29. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://vzms.org/spinoza.htm> – (дата обращения 15.05.2019).

Степун Ф. Памяти Андрея Белого // Встречи. – Мюнхен: Товарищество зарубежных писателей, 1962. – С. 162–175.

Успенский Б. А. Поэтика композиций. – Санкт-Петербург : Азбука, 2000. – 348 с.

Фрейд З. Об остроумии и его отношении к бессознательному. – Санкт-Петербург : Азбука, 2015. – 288 с.

Хевеши М.А. Первые попытки осмысления революции 1905 года. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://fil.wikireading.ru/9838> – (дата обращения 15.05.2019).

Ходасевич В.Ф. Некрополь // В.Ф. Ходасевич. Собрание сочинений в 4-х тт. Т. 4. – Москва : Согласие, 1997. С. 60.

Ходасевич В.Ф. От Грибоедова до Анненского. – Москва : Юрайт, 2018. – С. 177.

Цветева М.И. О литературе и искусстве. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 310 с.

Чуковский и Жаботинский. История отношений в текстах и комментариях / сост. Е. Иванова. – Электронный ресурс. – Режим доступа: https://royallib.com/read/ivanova_evgeniya/chig_chukovskiy_i_gabotinskiy.html#560174 – (дата обращения 15.05.2019).

Шкловский В. Б. Повести о прозе. Размышления. – Москва : Худ. литература, 1983. – 639 с.

Эткинд А.М. Еще о Л.С. Выготском. Забытые тексты и найденные контексты // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 37–55.

Эткинд А.М. Содом и Психея: очерки интеллектуальной истории Серебряного века. – Москва : ИЦ-Гарант, 1996. – 413 с.

References:

- Ayhensvald Yu.I. (1908-1913). Dostoevsky. [*Siluety russkikh pisateley*], Moscow, Bakhtin M.M. (1986). Aesthetics of verbal creativity. Moscow, Iskusstvo, 445.
- Bezrodny M.V. (1997). On the «Convenience» of Andrei Bely. [*Novoe literaturnoe obozrenie*], 28, 100–125.
- Bely A. (2004). Petersburg. St. Petersburg, Nauka, 699.
- Bely A. (1994). Symbolism. Ed. L.A. Sugay. [*Simvolizm kak miroponimanie*]. Moscow, Respublika, 254–259.
- Bely A. Emblematics of meaning (1994). Ed. L.A. Sugay. [*Simvolizm kak miroponimanie*]. Moscow, Respublika, 24–89.
- Bely A. Stamped culture. Retrieved from: http://dugward.ru/library/beliy/beliy_shempelevannaya.html (accessed 05/15/2019).
- Berdyaev N.A. (1907). Sub specie aeternitatis. St. Petersburg, 438.
- Berdyaev N.A. Christianity and anti-Semitism. Religious fate of the Jews. Paris: Put', July 1938. Retrieved from: [https://ru.wikisource.org/wiki/Christianity_and_Anticemism_\(Berdyaev\)](https://ru.wikisource.org/wiki/Christianity_and_Anticemism_(Berdyaev)) (accessed 05/15/2019).
- Berdyaev N.A. (2004). Astral Romance. Reflections on the novel “Peterburg” by Andrei Bely. In A.V. Lavrov [*Andrei Bely: pro et contra. Lichnost i tvorchestvo Andreyana Belogo v otsenakh i tolkovaniyakh sovremennikov*]. St. Petersburg, Izdatel'stvo Russkogo khristianskogo gumanitarnogo iniversiteta, 411–418.
- Berdyaev N.A. (1912). Nationalism and anti-Semitism before the court of Christian consciousness In N. Berdyaev [*Russkaya Mysl'*], February, 125–141.
- The Bible. Books of Scripture, the Old and New Testaments (canonical). (2012). Moscow, Rossiyskaya bibleyskoe obschestvo, 1248.

- Blavatskaya E.P. (2017). Exposed Isis. Moscow, Eksmo, 896.
- Blok A.A. (1978). Poems and verses. Moscow, Pravda, 480.
- Bulgakov S.N. (1991). Racism and Christianity. [*Protoirey Sergiy Bulgakov. Khristianstvo i evreyskiy vopros*]. Paris, IMCA-PRESS, 19–140.
- Gershenson M.O. (1993). I cannot understand Russians intimately: Letter of M.O. Gershenson to A.G. Gornfield. [*Vestnik evreyskogo universiteta v Moskve*], 4, 229–231.
- Dobkin S.F. (1996). L.S. Vygotsky: the beginning of the way. Memoirs S.F. Dobkin about Lev Vygotsky. Early papers by L.S. Vygotsky. Jerusalem, Ierusalimskiy izdatelskiy tsentr.
- Dobkin S.F., Vygotsky L.S., & Feigenberg I.M. From Gomel to Moscow: the beginning of the creative journey of Lev Vygotsky. From the memoirs of Semen Dobkin. Early papers by Lev Vygotsky. Lewiston, NY, 2000.
- Dolgoplov L.K. (1988). Andrei Bely and his novel «Petersburg». Leningrad, Sovetskiy pisatel', 416.
- Dostoevsky F.M. (2008). Diary of a writer. Selected chapters. St. Petersburg: izdatel'skiy dom «Azbuka-Klassika», 464.
- Dolinin A.S. (1964). F.M. Dostoevsky in the memoirs of contemporaries. In 2 vols. Vol. 2. Moscow, Khudozhestvennaya literature, 520.
- Dostoevsky Fyodor Mikhailovich. [*Evreyskaya entsiklopediya Brokgauza i Efrona*]. St. Petersburg, 1906–1913.
- Etkind A.M. (1993). More about L.S. Vygotsky. Forgotten texts and not found contexts. [*Voprosy psikhologii*], 4, 37–55.
- Etkind A.M. (1996). Sodom and Psyche: essays on the intellectual history of the Silver Age. Moscow, ITs-Garant, 413.
- Freud S. (2015). On wit and its relation to the unconscious. St. Petersburg, Azbuka, 288.
- Heveshi, M.A. The first attempts at understanding the revolution of 1905. Retrieved from: <https://fil.wikireading.ru/9838>.
- Ivanov Vyach. Furrows and intemi. Experiments aesthetic and critical, Moscow: Musaget, 1916, 352.
- Ivanov Vyacheslav (2004). Inspiration from horror (On Andrei Bely's novel Petersburg) In A.V. Lavrov [*Andrei Bely: pro et contra. Lichnost i tvorchestvo Andrey Belogo v otsenakh i tolkovaniyakh sovremennikov*]. St. Petersburg, Izdatel'stvo Russkogo khristianskogo gumanitarnogo iniversiteta, 401–410.
- Ivanov V.I. (1994). Native and universal. Moscow, Respublika, 428.
- Ivanova E. (Ed.) Chukovsky and Zhabotinsky. History of relations in the texts and comments Retrieved from: https://royallib.com/read/ivanova_evgeniya/chig_chukovskiy_i_gabotinskiy.html#560174 (accessed 05/15/2019).
- Katsis L. 1999 Andrei Bely about Blok and Vygotsky about Andrei Bely. [*Iz kommentariyev «Psikhologii iskusstva» L'va Vygotskogo*]. 11/12. Moscow, Logos, 64–86.
- Khodasevich V.F. (1997). Necropolis. [*Sobranie sochineniy v 4-kh tt.*]. Vol. 4. Moscow, Soglasie, 60.
- Khodasevich V.F. (2018). From Griboyedov to Annensky. Moscow, Yurayt, 177.
- Kotik-Fridgut B. (2011). Grains that germinate: a review of early journalistic works of L.S. Vygotsky (1916–1923). [*Psikhologicheskii zhurnal Mezhdunarodnogo universiteta prirody, obshchestva i cheloveka*], 4, 177–187.
- A.V. Lavrov and J. Malmstad (Eds.) 1998. Andrei Bely and Ivanov-Razumnik. Correspondence. 1913–1932s. St. Petersburg: Atheneum; Phoenix, 733.
- Levin K. (2001). Landscape Perception In K. Levin, Dinamicheskaya Psikhologiya: izbrannye Trudy. Moscow, Smysl, 87–93.
- Lotman Yu.M. (1983). Eugene Onegin. [Roman A.S. Pushkina «Evgeniy Onegin». Kommentariy: posobie dlya uchitelya]. Leningrad, prosveschenie, 416.
- Lotman Yu.M. (1970). The structure of the artistic text. Moscow, iskusstvo, 384.
- Merezhkovsky D.S. (1915). The Jewish question as a Russian one. [*Literaturnyy sbornik pod redaktsiey L. Andreeva. M. Gorkogo i F. Sologuba*]. Moscow, Tovarischestvo tipografii imeni A.I. Mamontova, 136–138.
- Nietzsche F. (1996). Birth of the tragedy or Hellenism and pessimism. In 2 vols. Vol. 1. Moscow, Mysl', 829.
- Norvezhskiy O. (1909). Andrei Bely without a mask: the first pogrom in literature. [*Ranee utro*]. November 26th.
- Petrunkevich I.I. (1998). The Intelligentsiya and «Milestones» (In lieu of a preface). St. Petersburg, Izdatel'stvo RKHGA, 896.
- (1916). Reviews. [*Russkie zapiski: ezheimesyachnyy literaturnyy, nauchnyy i politicheskii zhurnal*]. Petrograd, Tipografiya Aq Total Word. 7, 270–271.
- Sobkin V.S. (1981). On the study of the poetics of L.S. Vygotsky's texts. [*Nauchnoe tvorchestvo L.S. Vygotskogo i sovremennaya psikhologiya*]. Moscow, 143–145.
- Sobkin V.S. (2015). L.S. Vygotsky: the outline of a sociocultural context. [*Vygotskiy L.S. Polnoe sobranie sochineniy v 16 tt.*]. Vol. 1. Drama and theater. Moscow, Lev, 10–75.
- Sobkin V.S. (2015). Comments on the theater reviews of Lev Vygotsky. Moscow, Institut Sotsiologii i Obrazovaniya RAO, 568.
- Sobkin V.S., & Klimova T.A. (2016). Unknown Vygotsky: on the experience of translation from Hebrew. [*Voprosy psikhologii*], 4, 76–95. doi: 10.1080/10610405.2017.1289732
- Sobkin V.S., & Klimova T.A. (2016). Comments on the unknown report by L. S. Vygotsky: impressions of the February revolution. [*Voprosy psikhologii*], 5, 88–101.
- Sobkin V.S., & Klimova T.A. (2016). Lev Vygotsky between two revolutions: on the question of the political self-determination of the scientist. *National Psychological Journal*, 3 (23), 20–31. doi: 10.11621/npj.2016.0303
- Sobkin V.S., & Klimova T.A. (2017). “Mourning lines”: on the of national-cultural self-determination of L.S. Vygotsky. [*Kulturno-istoricheskaya psikhologiya*], 2, 4–12. doi: 10.17759/chp.2017130201
- Sobkin V.S., & Klimova T.A. (2017). Lev Vygotsky about joy and grief (comments on the article “Thoughts and Moods”). [*Kulturno-istoricheskaya psikhologiya*], 13(3), 71–82. doi: 10.17759/chp.2017130309
- Sobkin V.S., & Klimova, T.A. (2018). Lev Vygotsky: who are we, where are they from and where? (on the issue of national religious identity). [*Kulturno-istoricheskaya psikhologiya*], 14(1), 116–125. doi: 10.17759/chp.2018140113

- Sobkin V.S., & Leontyev D.A. (1994). Psychology of art and psychological methodology in the early works of L. S. Vygotsky. [*Vestnik Moskovskogo universiteta*]. Series 14. Psychology, 4, 35–44.
- Soloviev I. (2015). The death of the senator. [*Ekran i stsena*]. The 25th of January.
- Soloviev V.S. (2009). Selected works. Poetry. Prose. Letters. Moscow, TERRA-knizhnyy Klub, 384.
- Soloviev V.S. The Talmud and the latest polemical literature in Austria and Germany. Retrieved from: http://khazarzar.skeptik.net/books/jud/thal_sol.htm (accessed is 05/15/2019).
- Spinoza B. On the power of the mind or human freedom. In B. Spinoza [*Etika. Teorema 29*]. Retrieved from: <http://vzms.org/spinoza.htm> (accessed 05/15/2019).
- Stepun F. (1962). In memory of Andrei Bely. [Vstrechi]. Munich, Tovarishchestvo zarubezhnykh pisateley, 162-175.
- Shklovsky V. B. (1983). Tale of prose. Reflections. Moscow, Khudozhestvennaya literatura, 639.
- Tsvetaeva M.I. (2019). On literature and art. Moscow, Izdatel'stvo Yurayt, 310.
- Uspenskiy B. A. (2000). Poetics of compositions. St. Petersburg, Azbuka, 348.
- Vygotskaya G.L., & Lifanova T.M. (1996). Lev Semenovich Vygotsky. Life. Activity Strokes to the portrait. Moscow, Smysl.
- Vygotsky L.S. (1916). Literary notes. «Petersburg». Andrei Bely's novel. [*Novyy Put'*], 47, columns 27–32.
- Vygotsky L.S. (1916). Literary notes. «Petersburg». Andrei Bely's novel. [*Letopis'*], 12, columns 327–328.
- Vygotsky L.S. (1917). L.O. Gordon (To the 25th Death Anniversary. [*Novyy Put'*], 30, columns 29–32.
- Vygotsky L.S. (1916). Mourning lines (Tisha B'Av). [*Novyy Put'*], 27, columns 2830.
- Vygotsky L.S. (1916). A. Bely's "Petersburg" book review. [*Novyy Put'*], 47, columns 27–32.
- Vygotsky L.S. (1916). Thoughts and moods. [*Novyy Put'*], 48–49, columns 49–52.
- Vygotsky L.S. (1916). A. Bely's "Petersburg" book review. [*Letopis'*], 12, columns 327–328.
- Vygotsky L.S. (1916). Buyback. [*Novyy Put'*], 39, columns 37–40.
- Vygotsky L.S. (1917). Avodim hoinu [*Novyy Put'*], 11–12, columns 8–10.
- Vygotsky L.S. (1917). On the streets of Moscow (impressions). [*Novyy Put'*], 9–10, columns 19–23.
- Vygotsky L.S. (1917). Gomel. Elections to the City Duma. [*Novyy Put'*], 24–25, columns 30–31.
- Vygotsky L.S. (1917). Gomel. Conference of s[otsial] d [emocrats]. [*Novyy Put'*], 29, columns 31–32.
- Vygotsky L.S. (1917). Provincial notes. [*Novyy Put'*]. 29, columns 29-31.
- Vygotsky L.S. (1984). Adolescent pedology. [*L.S. Vygotsky Sobranie sochineniy v 6 tt.*]. Vol. 4. Moscow.
- Vygotsky L.S. (1987). Psychology of Art. Moscow, Pedagogika, 344.
- Vygotsky L.S. (1999). Thinking and speaking. Moscow, Labirint, 352.
- Vygotsky L.S. (2015). Drama and theater [*L.S. Vygotsky Sobranie sochineniy v 6 tt.*], Vol. 1. Moscow, Lev, 752.
- Zhabotinsky V.E. Russian weasel. Retrieved from: <http://gazeta.rjews.net/Lib/Jab/Feuilletons.html#linktostr113> (accessed 05/15/2019).
- Zavershenova Yu.E & R. van der Veer (Eds.). (2017). Notebooks L.S. Vygotsky. Selected works. Moscow, Kanon +, 608.

Применение волн внимания в качестве маркера скрытых намерений

М.П. Бороненко, В.И. Зеленский, Е.С. Киселева

Югорский государственный университет, Ханты-Мансийск, Россия

Поступила 9 апреля 2019 / Принята к публикации: 10 июня 2019

Using waves of attention as a marker of hidden intentions

Marina P. Boronenko*, Vladimir I. Zelensky, Elizaveta S. Kiseleva

Yugra State University, Khanty-Mansiysk, Russia

* Corresponding author E-mail: MarinaB7@yandex.ru

Received April 9, 2019 / Accepted for publication: June 10, 2019

Актуальность (контекст) тематики статьи. В последнее время научно-технический прогресс позволяет широко использовать высокотехнологичные электронные средства для создания систем безопасности. Преимущества выявления людей, находящихся в состоянии наркотического и алкогольного опьянения системами видеонаблюдения по пупиллограммам¹ неоспоримы. Однако те, кто является носителем неблагоприятных агрессивных намерений, находятся в тени. Стандартный метод определения эмоций, ориентируемый на регистрацию мимики хорош, но, если человек хорошо владеет собой, то распознать негативные намерения сложно. Для решения этой проблемы мы предлагаем от пассивных систем безопасности перейти к активным. Поэтому сегодня актуальны исследования зрачковой реакции на предъявляемые стимулы.

Целью исследований является выявление закономерностей пупиллограмм, которые возможно применять для контроля зрачковой реакции на значимые для индивида стимулы. При этом решались следующие задачи: проверка возможности интерпретации пупиллограммы при помощи синхронизации их с треками центра внимания и поиск участков пупиллограмм, предположительно являющимися следствием эмоциональной реакции в ответ на предъявляемые стимулы.

Описание хода исследования. На первом этапе были отобраны изображения, используемые в качестве стимулов, предъявляемых испытуемым. Стимулы носили тематический характер и способствовали выявлению нестабильности психофизического состояния человека или его предрасположенности к агрессии. На втором этапе проводилась калибровка оптоэлектронной системы, регистрирующей пупиллограммы и окулограммы², а также стабилизация факторов, влияющих на размер зрачков. Пупиллограммы снимались у групп двух возрастных категорий (16–25 лет и 45–50 лет) по 10 и 5 человек соответственно, в которых присутствовали представители разных полов. Болезни глаз у людей отсутствовали, зрение было нормальным или скорректированным.

Результаты исследования. Установлена зависимость размеров зрачков и смещения центра внимания. Проверка ранговой корреляции пупиллограмм, полученных при рассмотрении разными людьми одинаковых последовательностей визуальных стимулов показала, что уровень значимости p , в основном, не превышал критическое значение $\alpha = 0,05$. Достоверность корреляции подтверждает зависимость пупиллограмм от формы рассматриваемых человеком объектов и существование закономерностей, объединяющих пупиллограммы. Установлено, что микросаккады в пупиллограммах хорошо объясняются перемещением и фокусировкой взгляда на деталях рассматриваемого изображения, что позволяет интерпретировать их как волны внимания. Синхронизация пупиллограмм и окулограмм позволяет выделять участки, предположительно объясняемые эмоциональной реакцией индивида на слабый внешний раздражитель. Фурье-анализ пупиллограмм показал изменение наблюдаемого спектра частот, в зависимости от наличия или отсутствия эмоциональной реакции, скорости смещения центра внимания.

Выводы. Наблюдаемый набор частот позволяет предположить наличие связи диаметров зрачков с потенциалами мозга. Прикладное значение полученных результатов заключается в расширении возможностей использования биометрических систем безопасности, в том числе для профилактики суицидов среди подростков.

Ключевые слова: волны внимания, потенциалы мозга, системы безопасности, пупиллограмма, окулограмма, микросаккады.

Background. Recently, scientific and technological progress allows the widespread use of high-tech electronic means to create security systems. The advantages of identifying people who are high on drugs or alcohol with video surveillance systems on pupilligrams¹ are indisputable. However, those who bear aggressive intentions stay in the shade. The standard method of identifying emotions aimed at recording facial expressions is sufficient enough, but it is difficult to recognize negative intentions in a person if they keep control of themselves. To solve this problem, we propose to switch from passive safety systems to active ones. Therefore, studies of the pupillary response to the stimuli presented are relevant today.

The Objective of the research is to identify patterns of pupilligrams that can be used to control pupillary reactions to the stimuli significant for an individual. Simultaneously, the following tasks were solved: checking the possibility of interpreting the pupilligram by synchronizing them with the tracks of the attention focus and searching for the sites of the pupilligrams allegedly resulting from emotions in response to the presented stimuli.

Design. At the first stage, the images used as stimuli presented to the subjects of the research were selected. Incentives were thematic in nature and contributed to identifying the unstable psychophysical state of a person or their susceptibility to aggression. At the second stage, the calibration of the optoelectronic system used to record the pupilligrams and oculograms², as well as stabilizing factors that affect the size of the pupils, was carried out. Pupilligrams were obtained using groups of two age categories (16–25 years old and 45–50 years old) of 10 and 5 subjects accordingly (both males and females). The subjects selected for the research did not have any eye diseases; their eye sight was normal or adjusted.

Results. The interdependence of the size of the pupils and the displacement of the center of attention were identified. The verification of the pupilligram rank correlation was obtained when different subjects viewed identical sequences of visual stimuli showed that in general the p significance level did not exceed the critical value $\alpha = 0.05$. The reliability of the correlation confirms the pupilligrams depend on the shape of the objects viewed and the patterns that unite the pupilligrams. The microsaccades in pupilligrams are well explained by moving and focusing the gaze on the details of the image, which makes it possible to interpret them as waves of attention. Synchronizing the pupilligrams and oculograms allows distinguishing areas that are presumably explained by the emotional reaction of the individual to a weak external stimulus. The Fourier analysis of the pupilligrams revealed a change in the observed frequency spectrum, depending on the presence or absence of an emotional reaction, the speed of the shift in the focus of attention.

Findings. The observed set of frequencies suggests a connection between the diameters of the eye pupils and the brain potentials. The practical significance of the results is to expand the possibilities of using biometric security systems, including prevention of suicide in adolescents.

Keywords: pupilligram, oculogram, microsaccades, attention waves, brain potentials, security systems.

¹ Пупиллография (от лат. *pupilla* — зрачок и греч. *γραφω* — записываю) — метод графической регистрации ширины зрачков
Pupilligraphy (Latin Pupilla — "an eye pupil" + Greek Grapho — "to write") is a method of graphic registration of the width of the eye pupils.

² Окулография (отслеживание движения глаз, трекинг глаз; айтрекинг) — определение координат взгляда («точки пересечения оптической оси глазного яблока и плоскости наблюдаемого объекта или экрана, на котором предъявляется некоторый зрительный раздражитель») *Oculography (eye movement tracking, eye tracking; eyetracking) is tracking gaze coordinates ("intersection point of the optical axis of the eyeball and the plane of the observed object or screen used to show the visual stimulus")*

Введение

В последнее время научно-технический прогресс позволяет широко использовать высокотехнологичные электронные средства для создания систем безопасности. Уже почти все иностранные компании не только используют биометрию в сотовых телефонах, но и создают специальные устройства, от-

вычек и положительных эмоций. Сенсоры успешно осуществляют мониторинг нескольких физиологических параметров: пульс, кожно-гальванические реакции (КГР), температура кожи, а алгоритмы системы переводят биологические сигналы на «язык» эмоций. Несмотря на широкое распространение биометрии, остаются нерешенными множество проблем. Разработка объективных показате-

Несмотря на широкое распространение биометрии, остаются нерешенными множество проблем. Разработка объективных показателей полярности эмоций, испытываемых индивидом, анализ эмоциональных процессов требуют многостороннего подхода

слеживающие, распознающие и собирающие данные об испытываемых человеком эмоциях в течение дня. Установленное на мобильный телефон приложение предлагает рекомендации, соответствующие собранным данным и способствующие выработке у пользователя полезных при-

лей полярности эмоций, испытываемых индивидом, анализ эмоциональных процессов требуют многостороннего подхода. Как известно, индикация и диагностика эмоций, осуществляемая посредством анализа самоотчета испытуемых, фиксации выразительных движений и из-

менения результативности деятельности довольно субъективны. Традиционно применяемые для диагностики эмоций количественные методы (КГР, электрокардиограмма – ЭКГ, плетизмограмма также не лишены недостатков (Аракелов, 1998). Среди разнообразия применяемых методов предпочтение отдается дистанционным методам, позволяющим осуществлять непрерывный мониторинг измеряемых параметров психофизического состояния человека (Особенности зрачкового рефлекса ..., 2004; Сасиорро, 2004). Благодаря простоте реализации и экономической эффективности, особый интерес представляют пупиллограммы и показатели окуломоторной активности (Real-Time Eye-Tracking System ..., 2018; Аракелов, 1998).

Окулография применяется не только в маркетинговых исследованиях, но и для изучения когнитивных процессов мозга, механизмов принятия решения и пр. (Динамическая пупиллометрия как метод ..., 2018; Psychophysiological recording, 2001; Модели динамики нейронной ..., 2002). Метод окулографии основан на определении положения зрачка глаза и построении зависимости положения центра зрачка от времени с последующим спектральным анализом временных зависимостей (Pritchard, 1981; Discrete structure of ..., 2019). Траектория перемещения взгляда регистрируется при помощи системы бесконтактной видеорегистрации движений глаз (обычно Eyegaze Analyzing System), использующей принцип отражения инфракрасного света от роговицы. Широкое распространение получил также метод пупилографии. Пупилограф регистрирует изменение размеров зрачка во время речи (Stern, Ray, & Quigley, 2001). При этом, если человек обманывает, то он испытывает стресс, и размер его зрачков меняется. Применение пупиллометрии для изучения вегетативной нервной системы позволяет изучать различные неврологические аномалии, распознавать болезнь Альцгеймера, нейропсихиатрические расстройства, нарушения сна, мигрень, болезнь Паркинсона. По изменению нормальной зрачковой реакции можно судить о наличии сахарного диабета на ранних стадиях заболевания, амилоидных и ревматических расстройствах и болезни Шагаса –

**Марина Петровна Бороненко** –

кандидат технических наук, доцент кафедры физико-химии процессов и материалов Института (НОЦ) технических систем и информационных технологий Югорского государственного университета
E-mail: MarinaB7@yandex.ru,
https://www.researchgate.net/profile/Marina_Boronenko

**Владимир Иванович Зеленский** –

кандидат физико-математических наук, доцент, директор института газа и нефти Югорского государственного университета
E-mail: itsit@ugrasu.ru
<https://www.ugrasu.ru/education/institutions/ing/>

**Елизавета Сергеевна Киселева** –

студент Югорского государственного университета (направление подготовки «Техносферная безопасность и природообустройство»)
E-mail: MarinaB7@yandex.ru,

Для цитирования: Бороненко М.П., Зеленский В.И., Киселева Е.С. Применение волн внимания в качестве маркера скрытых намерений // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 2(34). – С. 88–98. doi: 10.11621/npj.2019.0212

For citation: Boronenko M.P., Zelensky V.I., Kiseleva E.S. (2019). Using waves of attention as a marker of hidden intentions. National Psychological Journal, [Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal], (12)2, 88–98. doi: 10.11621/npj.2019.0212

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online
© Lomonosov Moscow State University, 2019
© Russian Psychological Society, 2019

одного из наиболее распространенных паразитарных заболеваний в Латинской Америке. Пупиллограммы активно применяются для диагностики в офтальмологии, невропатологии, наркологии (Пашков, 2017; Detecting meaning in RSVP ..., 2014). Разработана диагностика психических расстройств в режиме реального времени (Ohayon, 2019). По результатам сравнительного анализа формы зрачков испытуемых с образцами зрачков людей с известными психическими расстройствами можно диагностировать заболевание. Преимущество этого метода в его неинвазивности и возможности дистанционного мониторинга. Известно также, что диаметр зрачков связан с theta-ритмом мозга (Mesin, 2018; Beatty, 2000), являющимся надежным маркером стресса (Scherberger, 2005; Sapountzis, 2018) и при необходимости применяющимся в качестве индикатора узнаваемости объектов индивидами (Otero-Millan, 2013; Multifocal pupillographic visual ..., 2009). Однако для измерения потенциалов нужен контакт с испытуемым. Спектр областей применения пупиллометрии постоянно расширяется. Преимущества выявления людей, находящихся в состояниях наркотического и алкогольного опьянения, системами видеонаблюдения по пупиллограммам неоспоримы (Куцало, 2019). Однако те, кто является носителем неблагоприятных агрессивных намерений, находятся в тени. Стандартный метод определения эмоций, ориентируемый на регистрацию мимики хорош, но, если человек хорошо владеет собой, то распознать негативные намерения сложно. Для решения этой проблемы мы предлагаем от пассивных систем безопасности перейти к активным.

Ход исследования

Целью исследований является выявление закономерностей пупиллограмм, которые возможно применять для контроля зрачковой реакции на значимые для индивида стимулы.

Приборы и методы исследования. В экспериментах использовались специфические тест-объекты, разрабатываемые для комплексных систем безопасности, позволяющих выявить нестабильность психофизического состояния человека

или его предрасположенность к агрессии. Использовалась следующая гипотеза. У каждого человека есть тема, особенно волнующая его. Информация, относящаяся к этой теме, является значимо важной для него. Если человек слышит или видит информацию, касающуюся значимо важной темы, то она, как минимум, вызывает у него произвольное внимание. Реакция зрачков на такой тест-объект про-

Стандартный метод определения эмоций, ориентируемый на регистрацию мимики хорош, но, если человек хорошо владеет собой, то распознать негативные намерения сложно. Для решения этой проблемы мы предлагаем от пассивных систем безопасности перейти к активным

порциональна интенсивности испытываемых при этом эмоций $\Sigma \epsilon < \Psi$. Остается обеспечить $\Sigma \epsilon < \Psi activation$. Выполнение условия $\Psi < \Psi activation$ соответствует афферентному синтезу, не приводящему к активным действиям. У человека, для которого данная информация не представляет интереса, эмоциональное состояние не меняется, размер зрачков остается обычным, флуктуации площади зрачка соответствуют норме (не более средне-статистического ΔS), что обуславливается факторами $\epsilon = \epsilon_0 + \Omega_0 + \Phi_0 + \Psi_0$. Алгоритм работы оптоэлектронных биометрических систем безопасности, задача которых заключается в оценке эмоциональной реакции человека на специфический тест-объект, должен включать маркер, по которому система будет различать заранее заданную эмоциональную реакцию человека. Биометрические системы, нацеленные на поиск определенных признаков психофизического состояния по пупиллограммам, должны уметь правильно их интерпретировать. Процесс расшифровки является очень сложным, т.к. на размеры зрачков влияет множество факторов. Таким образом, одной из важнейших задач, решение которой представляет собой фактор, определяющий работу разрабатываемой биометрической системы, является объяснение каждого участка пупиллограммы.

Мы рассматривали реакцию зрачка на раздражители (тест-объекты), имеющие определенную тематическую направленность, т.е. оказывающие эмоциональное влияние пропорционально степени внутреннего отношения индивида к данной теме.

На первом этапе в качестве эмоционально окрашенных тест-объектов, использовались изображения, демонстрируемые на мониторе ноутбука. Тематика информации, носителями которой являются тест-объекты, может определяться актуальными проблемами общества, насущными психологическими проблемами и др. Среднестатистическое значение уровня интенсивности эмоций считалось

нормальной реакцией, т.к. принималось, что большинство людей психически уравновешены и толерантны. В целом интенсивность вызываемых эмоций по шкале от 1 до 10 не превышала 4, где 10 – самая сильная эмоция, какая только может быть. Пупиллограммы снимались у групп двух возрастных категорий (16–25 лет и 45–50 лет) по 10 и 5 человек соответственно, в которых присутствовали представители разных полов. Болезни глаз у людей отсутствовали, зрение было нормальным или скорректированным.

Процесс видеосъемки осуществляли при минимизации влияния освещенности от тест-объекта (с учетом его цвета) на размер зрачков. Дополнительный контроль освещенности осуществлялся по оттенку кожи испытуемого (в шкале серого, нормированному по среднему значению). Для данного испытания был отобран участник, имеющий чувствительность к скандалам в семье. Аппаратная часть экспериментального исследования включала в себя видеокамеру T7 Astro Camera Astronomical Astronomy Planetary High Speed Electronic Eyepiece Telescope Digital Lens for Guiding Astrophotography, режим видеосъемки 30 fps, объектив микроскопа с оптическим увеличением 1X-100X и специально разработанный шлем, создающий жесткую координатную связь между видеокамерой и головой.

Изображения анализировали в свободном распространяемой программе Fiji – это усовершенствованный и дополненный дистрибутив ImageJ, объединяющий множество плагинов, которые позволяют провести полный научный анализ изо-

бражения. Пупиллограммы и окулограммы получали в программе OriginPro 2019.

Синхронизация трека центра внимания (центр масс изображения зрачка) и записи пупиллограмм во время реакции

мы предполагали, что зрачковая реакция регламентируется наиболее существенными частями изображения. В приведенном примере будем считать, что воздействующий на зрачок импульс от одного слайда

При последовательном смещении фокуса внимания от одной детали объекта к другой, скорее всего, осуществляется поиск наиболее значимого элемента стимула. На этом этапе, реализуемом с использованием осознанного внимания, формируется общее представление о рассматриваемом объекте

на специфический тест-объект позволяет конкретизировать элемент тест-объекта, на который произошла эмоциональная реакция. Для этого на полученных видеокадрах выделяли изображение отраженного в зрачке монитора. Затем отслеживали в каждом кадре центр масс выделения и определяли его координаты.

Результаты исследования и их обсуждение

При изучении воздействия света на зрачок параметры единичной пупиллограммы, а также ее начало и конец регулируются величиной и длительностью светового импульса. В нашем случае в качестве раздражителя, стимулирующего отклик зрачка, использовались сложные картинки, детали которых можно при определенных условиях считать самостоятельными стимулами. Для упрощения задачи

складывается из импульсов, полученных от наиболее значимых для испытуемого компонентов изображения. В нашем случае слайд содержал два самостоятельных компонента – это изображения мужчины и женщины. Единичным структурным элементом всей пупиллограммы мы считали ее часть, полученную при рассматривании одного компонента (см. ссылку: https://drive.google.com/file/d/1M_Jre-x07escEDGoT54FVwI4QR348OpC/view)

Координаты центра масс отражения монитора в зрачке и измеренный в каждом кадре диаметр зрачка использовали для построения пупиллограмм и окулограмм (см. ссылку: https://drive.google.com/file/d/1qf_Gctyj-Z85nJ8YPIKPFKDru8kqQrA/view). При анализе трека центра внимания мы учитывали, что в программе Fiji, чем меньше модуль координаты Y, тем визуально выше она расположена. Поэтому очевидно, что основное время испытуемый уделил рассматриванию изображе-

ния кричащей на мужчину женщины, что и было подтверждено опросом. Совмещенные пупиллограмм и окулограмм позволило разбить графики на области концентрации внимания на женщине и на мужчине (рис. 1).

При этом становится понятным, что изменение диаметра зрачков на пупиллограмме в первых трех зонах M, W, M можно объяснить фокусировкой с помощью микросаккад на деталях рассматриваемого изображения после перемещения зора (наблюдаются саккады). Однако в последней области W, скорее всего, нужно искать ответ в эмоциях. Испытуемый подтвердил, что его внимание основную часть времени было уделено женщине, при этом он испытал неприятные ощущения, интенсивность которых по 10-ти бальной шкале оценивается «2». Понятно, что зрительная информация, регистрируемая глазом, сначала должна быть проанализирована мозгом, прежде чем вызовет какие-то осознанные воспоминания или эмоции. Тогда получатся, что, если проводить аналогию с реакцией зрачка на световой раздражитель, каждый участок пупиллограммы после саккады, когда человек сосредотачивает свое внимание на анализе очередного элемента объекта, нужно считать началом пупиллограммы. Концом пупиллограммы будет начало следующей саккады. По современным данным, минимальное время просмотра, необходимое для визуального восприятия, составляет от 13 до 80 мс на изображение, без межстимульного интервала (Multifocal pupillographic visual ..., 2009; Strauch, 2018; Ocular drift reflects ..., 2019). На графике видно, что длительность самого первого восприятия изображения женщины составляет около 400 мс и мужчины – 300 мс. Такое продолжительное время можно объяснить отсутствием указаний выполнить задание как можно быстрее. По одной из существующих нейронных моделей обработки информации мозгом, восприятие проходит в два этапа. Можно предположить, что в данном случае именно до 0,72 с прошло оценочное выделение признаков рассматриваемых стимулов, их распознавание. Далее следовал этап повторного сканирования, он оказался более продолжителен. На графике можно наблюдать, что в каждый момент времени фокусировка внимания происходит на каком-либо элементе

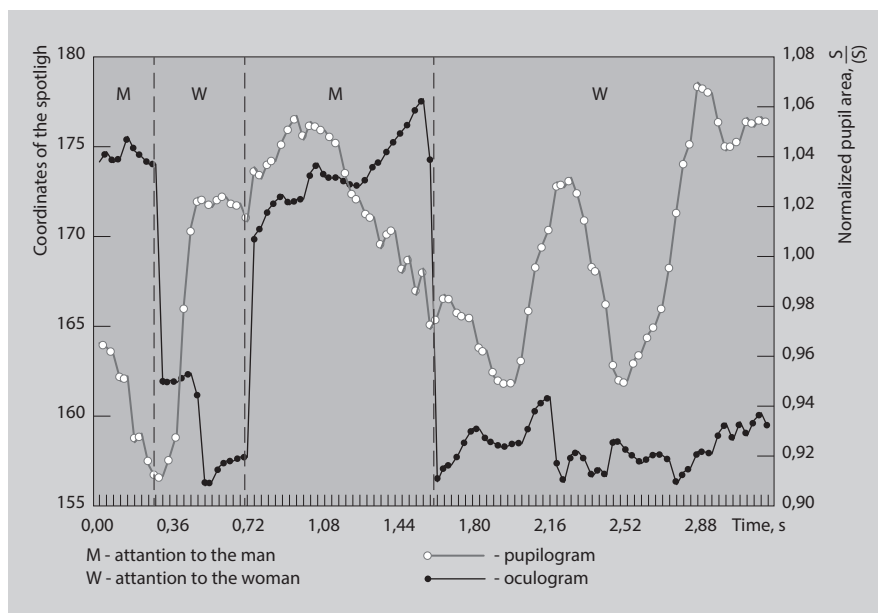


Рис. 1. Пупиллограмма, синхронизированная с окулограммой

Fig. 1. Pupillogram synchronized with oculogram

Для цитирования: Бороненко М.П., Зеленский В.И., Киселева Е.С. Применение волн внимания в качестве маркера скрытых намерений // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 2(34). – С. 88–98. doi: 10.11621/npsj.2019.0212

For citation: Boronenko M.P., Zelensky V.I., Kiseleva E.S. (2019). Using waves of attention as a marker of hidden intentions. National Psychological Journal, [Natsional'nyy psikhologicheskij zhurnal], (12)2, 88–98. doi: 10.11621/npsj.2019.0212

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online
© Lomonosov Moscow State University, 2019
© Russian Psychological Society, 2019

раздражителя. Предположительно именно в это время происходит тщательная детализация картины, находящейся в фокусе внимания. При последовательном смещении фокуса внимания от одной детали объекта к другой, скорее всего, осуществляется поиск наиболее значимого элемента стимула. На этом этапе, реализуемом с использованием осознанного внимания, формируется общее представление о рассматриваемом объекте. Как мы видим участок графика 1,64–2,18 с заметно отличается от остальной части, т.к. только на нем присутствуют две полноценные пупиллограммы. Кроме того, поскольку координата центра внимания на последнем участке графика W практически неизменна, в пупиллограмме прослеживается увеличение диаметра зрачков. Это может свидетельствовать о некоторой степени значимости эмоционального отклика индивида. При этом, как уже было сказано, вторую из пупиллограмм данного участка можно объяснить избирательностью внимания, указывающей на то, что именно эта часть тест-объекта является наиболее значимой. Во всех пупиллограммах участников отслеживалась фокусировка взгляда на интересующем испытуемого объекте. Структура волн внимания в пупиллограммах включает саккады при перемещении взгляда, микросаккады при концентрации внимания на отдельных элементах рассматриваемых объектов и эмоциональную компоненту при условии, что тест-объект значим для индивида.

Для выявления закономерностей в пупиллограммах проводились эксперименты по регистрации зрачковой реакции в ответ на предложенные простые стимулы, демонстрируемые на мониторе. Использовали единичные изображения различных предметов (глобус, звезда, прямоугольник, круг и др). От кадра к кадру масштаб изображения уменьшался до еле различимого. Демонстрационный экран был отнесен на расстояние, при котором изменение освещенности сетчатки несущественно. На рис. 2а (см. ниже), 2б (см. ссылку: <https://drive.google.com/file/d/1rA7G6V3jtQTWgrXQkErlkYd1Gy4sLNmg/view>), 2в (см. ссылку: <https://drive.google.com/file/d/1ymX4WkGEViuo4Qz1D-57IzpN56vOdv4A/view>), 2г (см. ссылку: https://drive.google.com/file/d/1OwMSerpK34w1fUe3p36IOPanNaQ_3jKb/view), 2д

(см. ссылку: <https://drive.google.com/file/d/1L5D2Px1qQNXz2PmCs8BMvN7S9PvjafQp/view>) приведены пупиллограммы пяти-рых испытуемых (стимул уменьшающийся глобус). В экспериментах контролировались координаты X, Y центра внимания и размеры зрачков. Несмотря на стабильную внешнюю освещенность, возможно ее изменение, обусловленное изменением положения головы или каким-то другим, неучтенным ранее фактором. На рис. 2е (см. ссылку: https://drive.google.com/file/d/1xf2U8J2T9jmGuuN44XuE2IqunXwQM_6r/view) показана реакция зрачков на специфический тест-объект.

Оценка уровня освещенности поверхности зрачка на изображении в каждом кадре осуществлялась по яркости I участка кожи (в градациях серого), расположенного в непосредственной близости от глаза. При необходимости значение яркости участка кожи I, нормированное

к среднему по всем кадрам, используется как поправочный коэффициент. Размеры, а именно, площадь зрачков также нормируются к соответствующему медианному значению. На графиках пунктирными линиями выделены некоторые из областей пупиллограмм, в которых изменение размеров зрачков можно объяснить разными причинами. В первой области графика 2а координаты X и Y остаются практически неизменными, в то время как освещенность флуктуирует за счет изменения положения головы. На участке 2 при постоянной освещенности диаметр зрачка меняется в соответствии со смещением координат центра внимания. В данном случае наибольшее изменение размеров зрачков обеспечивается смещением взгляда по вертикали. На третьем участке пупиллограммы изменение размеров невозможно объяснить ни смещением центра вни-

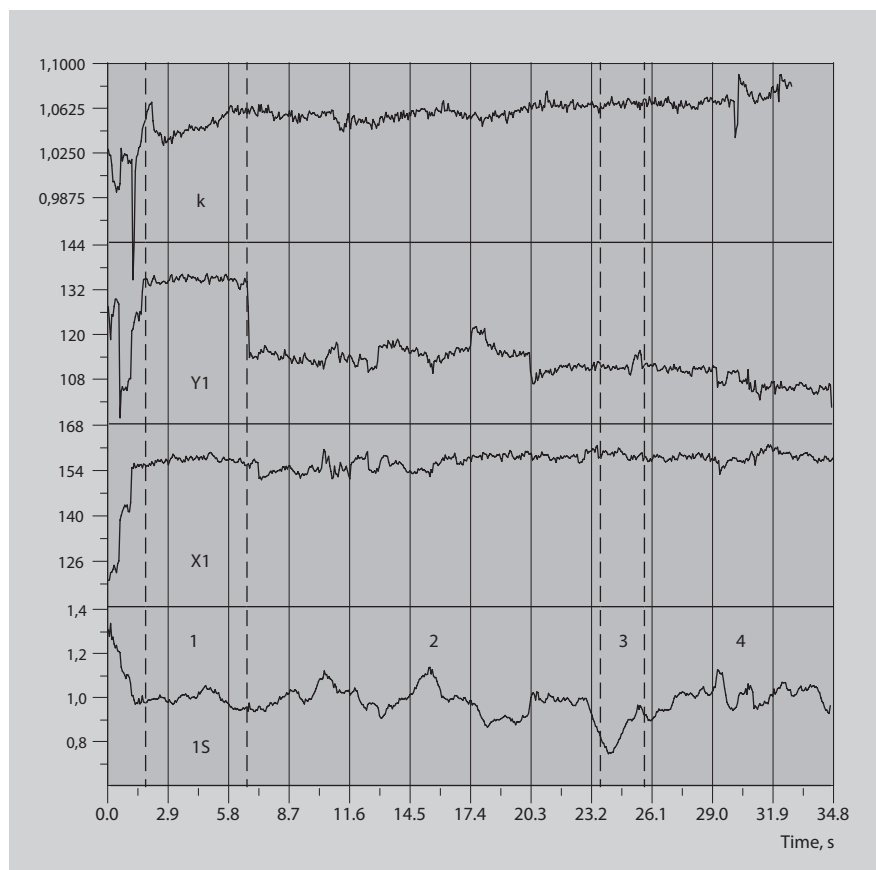


Рис. 2. Зрачковая реакция на простые стимулы (а-д); Типичная реакция на специфический (Boronenko et al., 2019) тест-объект (е), снизу вверх: пупиллограмма, координата X центра внимания, координата Y центра внимания, коэффициент освещенности k

Fig. 2. Pupil response to simple stimuli (a-d); Typical reaction to a specific (Boronenko et al., 2019) test object (e), bottom-up: pupillogram, center of view X coordinate, center of attention center Y, illumination factor k

Табл. 1. Ранговая корреляция

Table 1. Rank Correlation

VAR	Rho	t	p	Tau	Инверс	Z	p	Гамма	R Пирсона
1S \ 2S	-,0.1561	-,3.9165	9.9938E-5	-,0.1074	-40,686.	,3.9874	6.6789E-5	-,0.1074	-,0.2603
1S \ 3S	-,0.0949	-,2.3629	,0.0184	-,0.0646	-24,468.	,2.398	,0.0165	-,0.0646	,0.0853
1S \ 4S	-,0.1355	-,3.3896	,0.0007	-,0.0896	-33,946.	,3.327	,0.0009	-,0.0896	-,0.1303
1S \ 4S	,0.6725	,22.5143	,0.	,0.4975	188,448.	,18.4701	,0.	,0.4976	,0.6693
2S \ 3S	-,0.3651	-,10.2789	,0.	-,0.2385	-113,026.	,9.3648	,0.	-,0.2385	-,0.2772
2S \ 4S	,0.0194	,0.5284	,0.5974	,0.0154	8,586.	,0.6302	,0.5285	,0.0154	,0.1319
2S \ 4S	-,0.1212	-,3.3564	,0.0008	-,0.085	-48,748.	,3.5007	,0.0005	-,0.085	-,0.2976
3S \ 4S	,0.4626	,13.6761	,0.	,0.3058	144,926.	,12.0082	,0.	,0.3058	,0.4568
3S \ 4S	-,0.1325	-,3.505	,0.0005	-,0.0953	-45,178.	,3.7434	,0.0002	-,0.0953	-,0.2054
4S \ 4S	-,0.3154	-,9.0705	,0.	-,0.2014	-112,198.	,8.236	,0.	-,0.2014	-,0.4566

Табл. 2. Описательная статистика

Table 2. Descriptive statistics

	N total	Mean	Standard Deviation	Sum	Minimum	Median	Maximum
1S	364	0.99875	0.07096	363.54354	0.86444	0.992	1.33609
2S	758	0.98118	0.11338	743.73589	0.61018	1	1.26994
3S	689	0.99248	0.12762	683.82037	0.63156	1	1.43725
4S	747	0.98347	0.14308	734.65451	0.64147	1	1.30845

мания, ни изменением освещенности. Можно предположить, что в данный момент индивид испытывает эмоцию длительностью 3,1 с. Опрос показал, что при уменьшении масштабов тестовых изображений некоторые испытуемые испытывали раздражение, которое произошло после появления на экране предмета из следующей серии. Подобную ситуацию можно наблюдать на графике 2в, там длительность эмоции составляет 2,2 с. (см. ссылку: <https://drive.google.com/file/d/1yMX4WkGEViuo4Qz1D-57IzpN56vOdv4A/view>). На всех остальных графиках эмоциональная компонента в волнах внимания отсутствует, и все изменения размеров зрачков объясняются одной или обеими перечисленными выше причинами. Общей для любой пупиллограммы можно считать компоненту, объясняемую смещением центра внимания и последующей фокусировкой на рассматриваемом объекте. При этом амплитуда смещения зависит от размеров и формы рассматриваемого объекта. Эмоциональная компонента визуально отличается от остальной части пупиллограммы формой. Ее длительность и амплитуда будут зависеть от интенсивности испытываемых эмоций и значимости стимулов для испытуемых. Построение общей модели требует более объемных исследований.

Гипотеза о нормальности распределения наблюдаемых размеров зрачков по критериям Колмогорова-Смирнова/Лиллифорса, Колмогорова-Смирнова/Стиффенса, Шапиро-Уилка была отклонена. В таблицах 1 и 2 представлена ранговая корреляция пупиллограмм и описательная статистика, соответственно.

Поиск математической модели пупиллограммы на рис. 1 осуществляли в Origin методом анализа пиков. Пики хорошо аппроксимируются функцией Gaussian, параметры модели представлены в таблице 2. Функция Gaussian имеет вид:

$$y = y_0 + \frac{A}{w} \sqrt{\frac{4 \ln(2)}{\pi}} \exp\left(\frac{-4 \ln(2)(x-xc)^2}{w^2}\right).$$

Мы видим, что аппроксимирующая функция содержит экспоненту, как и соотношение динамики интегративно-порогового нейрона, учитывающего проблемы интеграции признаков внимания, распознавания и запоминания новой информации.

Наблюдаемые изменения размеров зрачков являются результатом воздействия всех факторов (эмоциональных и любых других). Все происходящие изменения управляются потенциалами мозга. Итоговый зашумленный сигнал можно

представить в виде суммы синусоид и косинусоид различных частот.

При спектральном анализе пупиллограмм в Origin для обнаружения и оценки амплитуды синусоидальной компоненты, скрытой шумом, применяется периодограмма. Периодограмма производит оценку мощности по амплитуде данных, преобразованных Фурье. В общем случае спектр периодического сигнала $x(t)$ на основе комплексного ряда Фурье является двухсторонним, т.е. определяется на положительных и отрицательных частотах. Спектр мощности может быть односторонним или двусторонним. Чтобы вычислить одностороннюю плотность мощности, необходимо сначала вычислить двустороннюю плотность мощности. Физический смысл имеет только вещественная часть. Оценка плот-

$$PowerDensity(two-sided) = \frac{Re^2 + Im^2}{n^2},$$

ности мощности выполнили MSA-методом: где Re и Im являются действительной и мнимой частями данных преобразования, n – длина входной последовательности, Δt – интервал выборки. Мы применяли оконную функцию Blackman, чтобы иметь минимально возможную утечку. Несмотря на то, что интенсивность эмоциональной окраски стимула, зрачковая реакция на который представлена на рисунке 1, оценивалась невысоко, возможно выделить эмоциональную реакцию индивида по введенным величинам, характеризующим изменение диаметра зрачка с изменением координаты: $\Delta S \Delta X$, $\Delta S \Delta Y$, $\Delta S \Delta t$. На рисунке 3а (см. ссыл-

ку: <https://drive.google.com/file/d/1PpS-ds6NfIceob5A9Z7cYdC15hOkDVfo/view>) и 36 (см. ссылку: <https://drive.google.com/file/d/1ZnrZvFsnmwelJznvU6k8M56k-Q8mzgP8/view>) представлены результаты спектрального анализа пупиллограммы. Figure 3 (a, b) presents the results of the spectral analysis of the pupillogram. Результаты спектрального анализа показали наличие размытого пика 13–14 Гц. Размытость пика можно объяснить неполным формированием эмоции. При этом с течением времени (смещение окна сканирования) пики сдвигаются, т.е. происходит постепенное формирование эмоции, появляются небольшие пики 15 Гц, что особенно хорошо видно на спектрах $\Delta S \backslash \Delta X$, $\Delta S \backslash \Delta Y$. Аналогичные результаты получены на другие стимулы (видео аварий), они представлены на рисунке 4а. Трек центра внимания за все время видеоролика (см. ссылку: https://drive.google.com/file/d/1zv7PDjgMB_YUMYq0QsE4MB54UW30IEUs/view); 4б). Спектр частот в начале просмотра видеоролика (см. ссылку: <https://drive.google.com/file/d/1fn0yyYZQyPom-ng7wMM1BI-IaD4XB8mw/view>); 4в) Спектр частот в конечный промежуток времени (см. ссылку: https://drive.google.com/file/d/1Zn9sn2WwcPVwqOqt0UL_d7h-uDT1VQXO/view).

Figure 4 – a) the center of attention all the time tracking for a movie; b) The frequency spectrum at the beginning of the video; c) Frequency spectrum in a finite period of time.

Таким образом, индикаторами присутствия реакции на тест-объект является наличие эмоциональной компоненты в волне внимания и изменение спектра частот характеристик $\Delta S \backslash \Delta X$, $\Delta S \backslash \Delta Y$, $\Delta S \backslash \Delta t$. Безусловно, для большей достоверности результатов необходимо продолжить сбор статистических данных.

Если сравнить частоты волн внимания, определенные описанным выше методом, с частотами потенциалов мозга, то потенциал концентрации внимания субъекта на раздражитель относится к медленному β -ритму, наблюдаемому при умственной активности у взрослых. Также известен тета-ритм от 5 до 7 Гц, характерный для поискового поведения или поведения в затруднительном положении. При отсутствии значимого раздра-

Таблица 3. Значения параметров математической модели

Table 3. Value parameters of the mathematical model

Gaussian		Value	Standard Error	t-Value	Prob> t	Dependency
Peak1	y0	0	0	--	--	0
Peak1	xc	0.50834	0.0074	68.6652	1.61E-71	0.6891
Peak1	A	0.00535	0.00336	1.59155	0.11553	0.98495
Peak1	w	0.08917	0.02257	3.95112	1.70E-04	0.87623
Peak2	y0	0	0	--	--	0
Peak2	xc	0.61801	0.03141	19.6738	5.65E-32	0.95839
Peak2	A	0.00985	0.00485	2.03177	0.04558	0.98541
Peak2	w	0.17945	0.06334	2.83308	0.00587	0.96216
Peak3	y0	0	0	--	--	0
Peak3	xc	0.98483	0.01371	71.8127	5.14E-73	0.78469
Peak3	A	0.05751	0.00313	18.3937	4.29E-30	0.88686
Peak3	w	0.57918	0.03467	16.7059	1.74E-27	0.87518
Peak4	y0	0	0	--	--	0
Peak4	xc	1.71418	0.05683	30.1653	9.31E-45	0.91466
Peak4	A	-0.0074	0.00352	-2.105	0.03851	0.9568
Peak4	w	0.27994	0.10754	2.60306	0.01106	0.91192
Peak5	y0	0	0	--	--	0
Peak5	xc	1.98185	0.01743	113.679	2.00E-88	0.9043
Peak5	A	-0.0179	0.0033	-5.4389	5.96E-07	0.9581
Peak5	w	0.23862	0.02776	8.59698	6.54E-13	0.86043
Peak6	y0	0	0	--	--	0
Peak6	xc	2.57665	0.00437	589.804		0.00745
Peak6	A	-0.0374	9.92E-04	-37.735	7.38E-52	0.34456
Peak6	w	0.33779	0.01043	32.3847	5.49E-47	0.35634

жителя эмоциональный пик в волне внимания отсутствует.

Обсуждение

Условием применения современных системами безопасности пупиллограмм является их правильная интерпретация. Без четкого понимания работы мозга в процессе концентрации внимания составить правильную картину невозможно. Инвазивные электрофизиологические исследования на приматах и людях позволили существенно продвинуться в понимании нейрофизиологических механизмов внимания. При изуче-

Hansjörg, Murray, Jarvis, Andersen) в 2005 г. был зафиксирован процесс планирования и принятия решения, что позволяло предсказывать поведение животного (Andersen, 2009). Позже (Sapountzis, 2018; Новиков, 2018) нейронная активность была отмечена почти во всех областях мозга с визуально чувствительными нейронами. Выяснилось, что частоты ниже 60 Гц несут информацию о местоположении стимула и направлении саккады, но не дают никакой информации, связанной с вниманием. Существенную информацию о функциональной связи внимания и сигналов, полученных при максимальной точности с эпидуральных электродов ECoG, расположенных над

Условием применения современными системами безопасности пупиллограмм является их правильная интерпретация. Без четкого понимания работы мозга в процессе концентрации внимания составить правильную картину невозможно

нии потенциалов локального поля коры (LFP) мозга, являющихся суммой возбуждающих и ингибирующих дендритных потенциалов, учеными (Scherberger,

зрительной корой, несет волновая деятельность мозга в диапазоне 60–80 Гц и низком гамма-диапазоне 30–60 Гц. Небольшие объемы информации также со-

Таким образом, поведение зрачка в значительной степени отражает как физическое, так и эмоциональное состояние человека. Поэтому предположение существования связи размеров зрачков, потенциалов мозга и окулограмм небезосновательно

держатся на частотах ниже, чем гамма, тета-диапазоне (4–8 Гц). Сообщалось, что поведенческое состояние также может быть оптимально декодировано из частот LFP в диапазоне 0–20 Гц.

Совсем недавно (2019 г.) L. Perotti, J. DeVito, D. Bessis, Y. Dabaghian представили результаты применения нового, более точного метода дискретного преобразования Паде (DPT) к ритмам LFP, записанным в гиппокампе мышей (Discrete structure of ..., 2019; Ершова, 2018). Частотно-модулированные колебания наблюдались в физиологически важных областях тета (θ) ($4,3 \pm 0,45$ Гц; $7,0 \pm 1,5$ Гц) и низких гамма- (γ) ($7,0 \pm 1,5$ Гц; $10,1 \pm 1,7$ Гц) ритмов. Колебательные части спектральных волн характеризовались стабильным набором частот и амплитуд. Наиболее высокие амплитуды появляются в тета-области, то есть в диапазоне частот от 4 до 12 Гц. Суперпозиция осцилляций воспроизводит исходный сигнал LFP с высокой точностью, из чего следует, что эти волны обеспечивают удивительно редкое представление колебаний LFP. Все результаты основывались на эмпирическом анализе данных, следовательно, представляют реальную физическую структуру синхронизированных нейронных колебаний, описываемых ранее как «мозговые волны». Несомненно, потенциалы мозга и пупиллограммы должны быть связаны. Генераторами саккад являются нервно-мышечные синапсы (Белов, 2016; Changes in visibility ..., 2017; Lowet, 2018). При изучении роли бета- и гамма-ритмов (Новиков, 2018) в реализации функций рабо-

чей памяти выявлена роль этих ритмов в момент предъявления подлежащего запоминанию стимула и в момент удержания стимула в рабочей памяти (Pupil distortion measurement ..., 2017; System and method ..., 2013). Задача определения концентрации внимания субъекта на раздражитель была решена при помощи измерения микросаккадной динамики движения глаз субъекта (Otero-Millan, 2018; Кручинина, 2018; Ершова, 2014). Также было показано, что расширение зрачка достоверно отражает процесс принятия решений и существует заметная реакция зрачка при обнаружении цели даже при наличии отвлекающего фактора (Strauch, 2018; Microsaccade-related brain ..., 2015; Alertness Scanner: what ..., 2018). Подтверждение взаимосвязи потенциалов мозга и зрачковой реакции на визуальные стимулы можно найти в работах российских ученых МГУ имени М.В. Ломоносова (Ганин, Косиченко, Каплан, 2018; Меньшикова, Ковалев, 2018; Пронина, Григорян, Каплан, 2018). Таким образом, поведение зрачка в значительной степени отражает как физическое, так и эмоциональное состояние человека. Поэтому предположение существования связи размеров зрачков, потенциалов мозга и окулограмм небезосновательно.

Выводы

Предложен метод регистрации волн внимания, основанный на синхронной записи пупиллограмм и окулограмм (не отбрасывая микросаккад).

Синхронизация пупиллограмм и окулограмм позволила интерпретировать микросаккады пупиллограмм как волны внимания, физическая природа которых – это фокусировка на деталях рассматриваемого изображения после перемещения взгляда (саккад).

Установлено, что основной вклад в формирование всех пупиллограмм вносит смещение центра внимания. Второй компонентой по частоте присутствия в пупиллограммах является реакция зрачка на свет, даже при фиксированной внешней освещенности. Присутствие второй компоненты объясняется поворотом головы, затенением от ресниц и др.

В пупиллограммах обнаружена компонента волны внимания, которую нельзя объяснить ни изменением освещенности, ни смещением координаты центра внимания. Высказано предположение, что компонента объясняется кратковременным эмоциональным импульсом.

Установлена возможность выделения в пупиллограммах каждой из трех компонент. Метод можно использовать в качестве селективного индикатора присутствия эмоциональной реакции низкой интенсивности на специфические тест-объекты при условии, что стимул является значимым для индивида.

Дальнейшие исследования необходимо направить на построение обобщенной модели пупиллограмм и проверку существования взаимосвязи потенциалов мозга и спектра частот волн внимания.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта 18-47-860018 p_a.

The study was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research within in research project 18-47-860018 p_a.

Литература

- Араkelов Г.Г., Шотт Е.К. Кожно-гальваническая реакция как проявление эмоциональных, ориентировочных и двигательных составляющих стресса // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 4. – С. 70–79.
- Белов Д.Р., Милютин Е.А., Колодяжный С.Ф. Саккады и предсаккадные потенциалы при игре в Тетрис // Российский физиологический журнал имени И.М. Сеченова. – 2016. – Т. 102. – № 10. – С. 1233–1245.
- Ганин И.П., Косиченко Е.А., Каплан А.Я. Распознавание субъективного фокуса интереса к эмоционально значимым зрительным стимулам в интерфейсе мозг-компьютер на волне P300 // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2018. – № 1. – С. 3–20/ doi: 10.11621/vsp.2018.01.03
- Динамическая пупиллометрия как метод скрининг диагностики отравлений промышленными токсикантами / А.Л. Куцало и др. // Медицина экстремальных ситуаций. – 2018. – Т. 20. – № 3. – С. 487–493.
- Ершова Р.В., Ярмоц Е.В. Высокая чувствительность и ее связь с параметрами зрачковой реакции и личностными характеристиками // Вестник ВятГУ. – 2018. – № 4. – С. 130–138.

Для цитирования: Бороненко М.П., Зеленский В.И., Киселева Е.С. Применение волн внимания в качестве маркера скрытых намерений // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 2(34). – С. 88–98. doi: 10.11621/npsj.2019.0212

For citation: Boronenko M.P., Zelensky V.I., Kiseleva E.S. (2019). Using waves of attention as a marker of hidden intentions. National Psychological Journal, [Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal], (12)2, 88–98. doi: 10.11621/npsj.2019.0212

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online
© Lomonosov Moscow State University, 2019
© Russian Psychological Society, 2019

- Ершова Р.В., Варченко Н.Н., Ганькин К.А. О психофизиологических предикторах личностных свойств // Человеческий капитал. – 2014. – № 7. – С. 52–55.
- Кручина А.П., Якушев А.Г. Математическая модель оптимального саккадического движения глаза, реализуемого парой мышц // Биофизика. – 2018. – Т. 63. – № 2. – С. 334–341. doi: 10.1134/S0006350918020161
- Меньшикова Г.Я., Ковалёв А.И. Роль нистагменных движений глаз в формировании иллюзии движения собственного тела // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2018. – № 4. – С. 135–148. doi: 10.11621/vsp.2018.04.135
- Модели динамики нейронной активности при обработке информации мозгом – итоги «десятилетия» / Г.Н. Борисюк и др. // Успехи физических наук. – 2002. – Т. 172. – № 10. – С. 1189–1214. doi: 10.3367/UFNr.0172.200210d.1189
- Новиков Н.А., Гуткин Б.С. Роль бета-и гамма-ритмов в реализации функций рабочей памяти // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2018. – Т. 15. – № 1. – С. 174–182.
- Особенности зрачкового рефлекса у больных наркоманией в период острой абстиненции / В.В. Колесников и др. // Вопросы наркологии. – 2004. – № 4. – С. 39–46.
- Пашков А.А., Дахтин И.С., Харисова Н.С. Электроэнцефалографические биомаркеры экспериментально индуцированного стресса // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Психология». – 2017. – Т. 10. – № 4. – С. 68–82. doi: 10.14529/psy170407
- Пронина А.С., Григорян Р.К., Каплан А.Я. Движения глаз человека при наборе текста в интерфейсе мозг-компьютер на основе потенциала П300: эффект размера стимула и расстояния между стимулами // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2018. – № 4. – С. 120–134. doi: 10.11621/vsp.2018.04.120
- Andersen R.A. (2009). Intention, action planning, and decision making in parietal-frontal circuits. In R.A. Andersen, & H.Cui, *Neuron*, 63(5), 568–583. doi: 10.1016/j.neuron.2009.08.028
- Beatty J. (2000). The pupillary system. In J. Beatty, B. Lucero-Wagoner. *Handbook of psychophysiology*. New York, 142–162.
- Boronenko M., Boronenko Y., Zelenskiy V., & Kiseleva E. (2020). Use of Active Test Objects in Security Systems. In: Ayaz H. (eds.) *Advances in Neuroergonomics and Cognitive Engineering*. AHFE 2019. Advances in Intelligent Systems and Computing, Vol. 953. Springer, Cham. doi: 10.1007/978-3-030-20473-0_43
- Cacioppo, J. T. (2004). Feelings and emotions: role for electrophysiological markers. In J. T. Cacioppo. *Biological Psychology*, 67, 235–243. doi: 10.1016/j.biopsycho.2004.03.009
- Costela F.M. [et al.] (2017). Changes in visibility as a function of spatial frequency and microsaccade occurrence. *European Journal of Neuroscience*, 45(3), 433–439. doi: 10.1111/ejn.13487
- Kiran [et al.] R. (2018). Real-Time Eye-Tracking System to Evaluate and Enhance Situation Awareness and Process Safety in Drilling Operations. *IADC/SPE Drilling Conference and Exhibition, 6–8 March, Fort Worth, Texas*. [USA]. doi: 10.2118/189678-MS.
- Kutsalo A.L. et al. (2018). Dynamic pupillometry as a screening method for diagnosing poisoning with industrial toxicants. In *[Meditsina ekstremalnykh situatsiy]*, 20(3), 487–493.
- Lowet E. (2018). Microsaccade-rhythmic modulation of neural synchronization and coding within and across cortical areas V1 and V2. In E. Lowet [et al.] *PLoS biology*, 16(5). Art. e2004132. doi: 10.1371/journal.pbio.2004132
- Maddess T. [et al.] (2009). Multifocal pupillographic visual field testing in glaucoma. *Clinical & experimental ophthalmology*, 37(7), 678–686. doi: 10.1111/j.1442-9071.2009.02107.x
- Mesin, L. (2018). Estimation of complexity of sampled biomedical continuous time signals using approximate entropy In L. Mesin, *Frontiers in Physiology*, 9(710). doi: 10.3389/fphys.2018.00710
- Meyberg S. [et al.] (2015). Microsaccade-related brain potentials signal the focus of visuospatial attention. *NeuroImage*, 104, 79–88. doi: 10.1016/j.neuroimage.2014.09.065
- Ohayon, Jacques. «Pupil Distortion Measurement and Psychiatric Diagnosis Method.» U.S. Patent Application No. 15/853, 899.
- Ohayon J. Pupil distortion measurement and psychiatric diagnosis method: Patent US 10,182,755; applicant J. Ohayon. 15/853,899; filed 25.12.17. 10.
- Otero-Millan J., Macknik S. L., & Martinez-Conde S. System and method for using microsaccade dynamics to measure attentional response to a stimulus: Patent US 9,854,966; assignee D. Health. 14/359,235; filed 23.11.12; pub. date 30.05.13, pub. WO2013/078462. 10.
- Otero-Millan J. System and method for using microsaccade dynamics to measure attentional response to a stimulus : Patent US 9,854,966. In J. Otero-Millan, S. L. Macknik, S. Martinez-Conde; assignee: Dignity Health. 14/359,235; filed 23.11.12; pub. date 30.05.13, pub. WO2013/078462. – 10.
- Perotti L. [et al.] (2019). Discrete structure of the brain rhythms. *Scientific reports*, 9(1), 1105. doi: 10.1038/s41598-018-37196-0
- Potter M.C. [et al.] (2014). Detecting meaning in RSVP at 13 ms per picture. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 76(2), 270–279. doi: 10.3758/s13414-013-0605-z
- Pritchard W. S. (1981). Psychophysiology of P300. *Psychological Bulletin*, 89, 506–540. doi: 10.1037/0033-2909.89.3.506
- Sapountzis, P. (2018). Neural signatures of attention: insights from decoding population activity patterns. In P. Sapountzis, & G. G. Gregoriou, *Frontiers in Bioscience*, 23, 221–246. doi: 10.2741/4588
- Scherberger, H. (2005). Cortical local field potential encodes movement intentions in the posterior parietal cortex. In H. Scherberger, M.R. Jarvis, & R.A. Andersen, *Neuron*, 46, 347–354. doi: 10.1016/j.neuron.2005.03.004
- Stern R. M. [et al.] (2001). Psychophysiological recording. Oxford [England]; New York: Oxford University Press, 282.
- Stern, R.M., W.J. Ray, & K.S. Quigley (2001). «Eyes: Pupillography and electrooculography.» Psychophysiological recording. Oxford University Press, New York, 125–141.
- Stern R.M. et al. (2001). Psychophysiological recording. Oxford University Press, USA. doi: 10.1093/acprof:oso/9780195113594.003.0003
- Strauch, C. (2018.) Pupil dilation but not microsaccade rate robustly reveals decision formation. In C. Strauch, L. Greiter, A. Huckauf, *Scientific reports*. 8.

Art. 13165. 10.1038/s41598-018-31551-x

Tseng V.W.S. [et al.] (2018). AlertnessScanner: what do your pupils tell about your alertness. Proceedings of the 20th International Conference on Human-Computer Interaction with Mobile Devices and Services. New York, 41. doi: 10.1145/3229434.3229456

Watanabe M. [et al.] (2019). Ocular drift reflects volitional action preparation – Electronic text data. *European Journal of Neuroscience*. Retrieved from: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejn.14365> (accessed 18.06.2019). doi: 10.1111/ejn.14365

References:

- Andersen R.A. (2009). Intention, action planning, and decision making in parietal-frontal circuits. In R.A. Andersen, & H.Cui, *Neuron*, 63(5), 568–583. doi: 10.1016/j.neuron.2009.08.028
- Arakelev G.G. (1998). Galvanic skin reaction as a manifestation of emotional, orienting and motor components of stress. In G.G. Arakelev, & E.K. Schott [*Psikhologicheskij zhurnal*], 19(4), 70–79.
- Beatty J. (2000). The pupillary system. In J. Beatty, B. Lucero-Wagoner. *Handbook of psychophysiology*. New York, 142–162.
- Belov D. R. (2016). Saccades and Predict Potentials when Playing Tetris. In D.R. Belov, E.A. Milyutina, & S.F. Kolodyazhny [*Rossiyskiy fiziologicheskij zhurnal imeni I.M. Sechenova*], 102(10), 1233–1245.
- Borisyuk G.N. et al. (2002). Models of the dynamics of neural activity in brain processing of information – the results of the “decade”. [*Uspekhi fizicheskikh nauk*], 172(10), 1189–1214. doi: 10.3367/UFNr.0172.200210d.1189
- Boronenko M., Boronenko Y., Zelenskiy V., & Kiseleva E. (2020). Use of Active Test Objects in Security Systems. In: Ayaz H. (eds.) *Advances in Neuroergonomics and Cognitive Engineering. AHFE 2019. Advances in Intelligent Systems and Computing*, Vol. 953. Springer, Cham. doi: 10.1007/978-3-030-20473-0_43
- Cacioppo, J. T. (2004). Feelings and emotions: role for electrophysiological markers. In J. T. Cacioppo. *Biological Psychology*, 67, 235–243. doi: 10.1016/j.biopsycho.2004.03.009
- Costela F.M. [et al.] (2017). Changes in visibility as a function of spatial frequency and microsaccade occurrence. *European Journal of Neuroscience*, 45(3), 433–439. doi: 10.1111/ejn.13487
- Ershova R.V. (2018). High sensitivity and its connection with the parameters of pupillary reaction and personal characteristics. In R.V. Ershova, E.V. Yarmots [*Vestnik VyatGU*], 4, 130–138.
- Ershova R.V. (2014). On psychophysiological predictors of personal properties. In R.V. Ershova, N.N. Varchenko, K.A. Gankin [*Chelovecheskiy Kapital*], 7, 52–55.
- Ganin I.P., Kosichenko E.A., & Kaplan A.Ya. (2018). Recognition of the subjective focus of interest in emotionally significant visual stimuli in the brain-computer interface on the P300 wave. [*Vestnik Moskovskogo universiteta*]. Series 14. Psychology, 1, 3–20. doi: 10.11621/vsp.2018.01.03
- Kiran [et al.] R. (2018). Real-Time Eye-Tracking System to Evaluate and Enhance Situation Awareness and Process Safety in Drilling Operations. *IADC/SPE Drilling Conference and Exhibition, 6–8 March, Fort Worth, Texas, [USA]*. doi: 10.2118/189678-MS.
- Kolesnikov V.V. et al. (2004). Features of the pupillary reflex in drug addicts during the period of acute withdrawal. [*Voprosy narkologii*], 4, 39–46.
- Kruchinina A.P. (2018). Mathematical model of optimal saccadic eye movement realized by a pair of muscles. In A.P. Kruchinina, A.G. Yakushev [*Biofizika*], 63(2), 334–341. doi: 10.1134/S0006350918020161
- Kutsalo A.L. et al. (2018). Dynamic pupillometry as a screening method for diagnosing poisoning with industrial toxicants. In [*Meditsina ekstremalnykh situatsiy*], 20(3), 487–493.
- Kutsalo Anatoly Leonidovich (2004). Pupillometriya as a method of express diagnostics of drug intoxication: Ph.D. in Medicine, thesis. St. Petersburg, 118.
- Lowet E. (2018). Microsaccade-rhythmic modulation of neural synchronization and coding within and across cortical areas V1 and V2. In E. Lowet [et al.] *PLoS biology*, 16(5). Art. e2004132. doi: 10.1371/journal.pbio.2004132
- Maddess T. [et al.] (2009). Multifocal pupillographic visual field testing in glaucoma. *Clinical & experimental ophthalmology*, 37(7), 678–686. doi: 10.1111/j.1442-9071.2009.02107.x
- Menshikov G.Ya., & Kovalev A.I. (2018). The role of nystagmus eye movements in developing the illusion of body movement. [*Vestnik Moskovskogo universiteta*]. Series 14. Psychology, 4, 135–148. doi: 10.11621/vsp.2018.04.135
- Mesin, L. (2018). Estimation of complexity of sampled biomedical continuous time signals using approximate entropy In L. Mesin, *Frontiers in Physiology*, 9(710). doi: 10.3389/fphys.2018.00710
- Meyberg S. [et al.] (2015). Microsaccade-related brain potentials signal the focus of visuospatial attention. *NeuroImage*, 104, 79–88. doi: 10.1016/j.neuroimage.2014.09.065
- Novikov N. A. (2018). The role of beta and gamma rhythms in the implementation of working memory functions. In N.A. Novikov, & B.S. Gutkin [*Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki*], 15(1), 174–182.
- Ohayon, Jacques. «Pupil Distortion Measurement and Psychiatric Diagnosis Method.» U.S. Patent Application No. 15/853, 899.
- Ohayon J. Pupil distortion measurement and psychiatric diagnosis method: Patent US 10,182,755; applicant J. Ohayon. 15/853,899; filed 25.12.17. 10.
- Otero-Millan J., Macknik S. L., & Martinez-Conde S. System and method for using microsaccade dynamics to measure attentional response to a stimulus: Patent US 9,854,966; assignee D. Health. 14/359,235; filed 23.11.12; pub. date 30.05.13, pub. WO2013/078462. 10.
- Otero-Millan J. System and method for using microsaccade dynamics to measure attentional response to a stimulus : Patent US 9,854,966. In J. Otero-Millan, S. L. Macknik, S. Martinez-Conde; assignee: Dignity Health. 14/359,235; filed 23.11.12; pub. date 30.05.13, pub. WO2013/078462. – 10.
- Pashkov A.A. (2017). Electroencephalographic biomarkers of experimentally induced stress. In A.A. Pashkov, I.S. Dakhtin, N.S. Kharisova [*Vestnik YUzhno-Uralskogo gosudarstvennogo universiteta*], Series Psychology, 10(4). doi: 10.14529/psy170407
- Perotti L. [et al.] (2019). Discrete structure of the brain rhythms. *Scientific reports*, 9(1), 1105. doi: 10.1038/s41598-018-37196-0

- Potter M.C. [et al.] (2014). Detecting meaning in RSVP at 13 ms per picture. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 76(2), 270–279. doi: 10.3758/s13414-013-0605-z
- Pritchard W. S. (1981). Psychophysiology of P300. *Psychological Bulletin*, 89, 506–540. doi: 10.1037/0033-2909.89.3.506
- Pronina A.S., Grigoryan R.K., & Kaplan A.Ya. (2018). Human eye movements when typing in the brain-computer interface based on the P300 potential: the effect of stimulus size and distance between stimuli. [*Vestnik Moskovskogo universiteta*]. Series 14. Psychology, 4, 120–134. doi: 10.11621/vsp.2018.04.120
- Sapountzis, P. (2018). Neural signatures of attention: insights from decoding population activity patterns. In P. Sapountzis, & G. G. Gregoriou, *Frontiers in Bioscience*, 23, 221–246. doi: 10.2741/4588
- Scherberger, H. (2005). Cortical local field potential encodes movement intentions in the posterior parietal cortex. In H. Scherberger, M.R. Jarvis, & R.A. Andersen, *Neuron*, 46, 347–354. doi: 10.1016/j.neuron.2005.03.004
- Stern R. M. [et al.] (2001). Psychophysiological recording. Oxford [England]; New York: Oxford University Press, 282.
- Stern, R.M., W.J. Ray, & K.S. Quigley (2001). «Eyes: Pupillography and electrooculography.» Psychophysiological recording. Oxford University Press, New York, 125–141.
- Stern R.M. et al. (2001). Psychophysiological recording. Oxford University Press, USA. doi: 10.1093/acprof:oso/9780195113594.003.0003
- Strauch, C. (2018.) Pupil dilation but not microsaccade rate robustly reveals decision formation. In C. Strauch, L. Greiter, A. Huckauf, *Scientific reports*. 8. Art. 13165. 10.1038/s41598-018-31551-x
- Tseng V.W.S. [et al.] (2018). AlertnessScanner: what do your pupils tell about your alertness. Proceedings of the 20th International Conference on Human-Computer Interaction with Mobile Devices and Services. New York, 41. doi: 10.1145/3229434.3229456
- Watanabe M. [et al.] (2019). Ocular drift reflects volitional action preparation– Electronic text data. *European Journal of Neuroscience*. Retrieved from: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejn.14365> (accessed 18.06.2019). doi: 10.1111/ejn.14365

Эмпирический подход к изучению гендерных особенностей представлений о родительстве

Т.А. Серебрякова, И.А. Конева

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, Нижний Новгород, Россия

Л.Э. Семенова, В.Э. Семенова

Нижегородский институт развития образования, Нижний Новгород, Россия

Поступила 18 декабря 2018/ Принята к публикации: 6 апреля 2019

An empirical approach to studying gender attitude to parenting

Tatyana A. Serebryakova*, Irina A. Koneva

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University Nizhny Novgorod, Russia

Lydia E. Semenova, Vera E. Semenova

Nizhny Novgorod Institute for Educational Development Nizhny Novgorod, Russia

* Corresponding author E-mail: e-serebrya@yandex.ru

Received December 18, 2018 / Accepted for publication: April 6, 2019

Актуальность (контекст) тематики статьи. Для эффективного формирования и реализации роли родителя особое значение имеет система представлений субъекта о самом феномене «родительство» и его специфических особенностях, а также комплекс личностных характеристик, ориентированных на эффективную реализацию родительских функций как женщинами (матерями), так и мужчинами (отцами).

Цель данной публикации – описание проведения и результатов пилотажного экспериментального исследования, ориентированного на изучение особенностей представлений мужчин и женщин о родительстве. В качестве его основной гипотезы мы выдвинули предположение о существовании гендерных особенностей представлений о родительстве, проявляющихся в разнице позиций мужчин и женщин в отношении реализуемых родительских ролей и функций в отношении своих детей. Мы считаем, что женщины ориентированы на личностные взаимоотношения с ребенком и эмоционально окрашенное отношение к нему, а для мужчин типичны преимущественно активные способы проявления родительства.

Описание хода исследования. На первом этапе – этапе теоретического осмысления проблемы нами был осуществлен анализ работ зарубежных и отечественных психологов, ориентированных на разработку проблем, связанных с психологией родительства (А. Адлера, Э. Бадинтера, Д. Винникота, М. Марконса, М. Мид, Д. Пейнз, С. Фанти, Э. Эриксона; Т.В. Андреевой, К.Н. Белогай, Н.Н. Васягиной, А.И. Захарова, О.А. Карабановой, С.Ю. Мещеряковой, Р.В. Овчаровой, В.А. Рамих, Ю.А. Токаревой, Г.Г. Филипповой, Л.Б. Шнейдер и др.). Второй этап нашего исследования был ориентирован на изучение гендерной специфики представлений о родительстве.

Результаты исследования. Проанализировав существующие подходы к пониманию феномена «родительство» мы определили его как сложное личностное образование, включающее в себя систему положительных аффективных проявлений субъекта по отношению к детям, выявляющихся в процессе его взаимодействия с ребенком и оказывающих позитивное влияние на всестороннее и гармоничное развитие и воспитание детей. Данные исследования показали наличие у респондентов гендерной специфики представлений о родительстве. В частности, выявлены различия представлений мужчин и женщин об «идеальном родителе» и своих родительских ролях.

Выводы Проведенное нами исследование доказало наличие гендерных особенностей в представлениях о родительстве. Оптимизировать уровень и содержание данных представлений поможет специально разработанная программа психологического сопровождения семьи.

Ключевые слова: личность, ценностная культура личности, родительство, гендерные особенности личности, семейное воспитание.

Background. The paper provides the results of studying gender views on parenthood. For efficient performance of the parent role the system of the subject's ideas about the phenomenon of "parenthood" and its specific features, as well as personal features aimed at the effective performance of parental functions by both women (mothers) and men (fathers) are laid emphasis on.

The Objective is to describe the pilot experimental research focused on males and females' attitude to parenthood. The hypothesis of the study is an assumption about gender-specific attitude to parenthood in males and females in relation to the parental roles and functions that are eventually actualized in children. Females are focused on personal relationships with a child and emotionally coloured attitudes towards them, while for males mostly active forms of parenting are typical.

Design. The first stage of theoretical understanding of the issue included the literature review of the foreign and Russian national psychologists focused on the psychology of parenthood (A. Adler, E. Badinter, D. Winnicott, M. Marcons, M. Mead, D. Peynes, S. Fanti, E. Erickson; T.V. Andreeva, K.N. Belogay, N.N. Vasyagina, A.I. Zakharova, O.A. Karabanova, S.Yu. Meshcheryakova, R.V. Ovcharova, V.A. Ramikh, Yu.A. Tokareva, G.G. Filippova, L.B. Schneider, etc.). The second stage of the research was focused on the study of gender-specific ideas about parenthood.

Results. Based on the analysis of the existing approaches to understanding the phenomenon of "parenthood", we defined it as a complex personal education including positive affective manifestations of the subject in relation to children shaped in the process of his interaction with the child and having a positive impact on the entire harmonious development and education of children. The survey data showed that the respondents expressed gender-specific attitudes to parenthood. In particular, the discrepancy lies in the perceptions of males and females of the "ideal parent" and their parental roles.

Conclusion. The study proved the presence of gender features in the ideas of parenthood. To optimize the level and content of ideas about parenting will contribute to further rendering psychological support for the family.

Keywords: personality, value culture of the individual, spiritual and moral development of the individual.

Введение

В статье отражены результаты эмпирического исследования гендерной специфики представлений о родительстве. Наше обращение к данной проблеме обусловлено теми изменениями в системе ценностей современных людей, их ориентацией на карьеру и профессиональную самореализацию, которые произошли в последние десятилетия (М.А. Барг; Ю.Г. Буртин, В.А. Кутырев, В. Мурашов,

В.Н. Шилов и др.). Отдавая предпочтение личной свободе, материальной обеспеченности, успеху в профессии, партнерским отношениям, наши современники не стремятся обременять себя родительскими обязательствами. Вместе с тем, именно семья, а конкретно, родители, оказывают максимальное воздействие на ребенка, обеспечивая его полноценное развитие и воспитание (Л.М. Аболин, Н.А. Бердяев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, К.Д. Ушинский и т.д.).

Опираясь на анализ работ зарубежных и отечественных исследователей в области социальной психологии, психологии семьи и психологии родительства (А. Адлера, Э. Бадинтера, Д. Винникота, М. Марконса, М. Мид, Д. Пейнз, С. Фанти, Э. Эриксона; С.Ю. Абдуллиной, Т.В. Андреевой, К.Н. Белогой, Н.Н. Васягиной, А.Г. Долгих, Е.И. Захаровой, О.А. Карabanовой, С.Ю. Мещеряковой, Р.В. Овчаровой, В.А. Рамих, Ю.А. Токаревой, Г.Г. Филипповой, Л.Б. Шнейдер и др.), мы рассматриваем родительство как сложное интегративное личностное образование, включающее в себя систему позитивных аффективных проявлений субъекта по отношению к детям, проявляющихся в процессе его взаимодействия с ребенком и оказывающих эффективное воздействие на всестороннее и гармоничное развитие и воспитание детей. Основой полноценной реализации родительства мы склонны считать сформированные у субъекта (вне зависимости от его гендерной принадлежности) представления о родительстве как о социальной функции «родитель» и как о его социальной роли.

Цель данной публикации – описание проведения и результатов пилотажного исследования, направленного на изучение особенностей представлений женщин и мужчин о родительстве.



Татьяна Александровна Серебрякова – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии факультета психологии и педагогики Нижегородского государственного педагогического университета имени К. Минина
E-mail: e-serebrya@yandex.ru
<https://www.mininuniver.ru/about/prepodavатели-i-sotrudniki/serebryakova-tat-yana-aleksandrovna>



Ирина Алексеевна Конева – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии факультета психологии и педагогики Нижегородского государственного педагогического университета имени К. Минина
E-mail: konvia@mail.ru
<https://mininuniver.ru/about/prepodavатели-i-sotrudniki/koneva-irina-alekseevna>



Лидия Эдуардовна Семенова – доктор психологических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Нижегородского института развития образования
E-mail: verunechka08@list.ru
http://www.niro.nnov.ru/?id=41888&query_id=867922



Вера Эдуардовна Семенова – кандидат философских наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Нижегородского института развития образования
E-mail: verunechka08@list.ru
<http://www.niro.nnov.ru/?id=17412>

Ход исследования

Структурно наше исследование представлено двумя взаимосвязанными этапами.

Первый этап

Первый этап – этап теоретического осмысления проблемы был ориентирован на анализ зарубежных и отечественных исследований в области интересующей нас проблематики – «родительства».

Проанализировав исследования и обобщив подходы представителей разных областей человекознания к изучению феномена «родительство» (А.И. Антонова, А.Н. Ганичевой, С.И. Голод, И.Н. Гребенниковой, Т.А. Гурко, О.Л. Зверевой, Л.М. Панковой, Л.Ф. Спириной, А.Г. Харчева и др.), мы сделали вывод о том, что родительство рассматривается как синтез ценностных и морально-нравственных характеристик

человека (философский подход), как специфическая модель поведения субъекта, обусловленная, в первую очередь, культурными особенностями общества (культурологический подход), как стабильное эмоционально-насыщенное и позитивно окрашенное общение и взаимодействие между родителем и ребенком (социологический подход), как обеспечение всех необходимых условий для социокультурного развития ребенка как одного из основных факторов его обучения и воспитания (педагогический подход) и, наконец, как интегральное социально-психологическое личностное образование, включающее в себя совокупность знаний о себе, как о родителе, привычек и убеждений, реализуемых в поведенческих проявлениях, ориентированных на ребенка (психологический подход).

Ориентируясь на позиции междисциплинарного подхода, под феноменом «родительство» мы понимаем сложное интегративное образование, представленное спектром позитивно окрашенных аффективных проявлений родителей по отношению к своим детям (при этом основным чувством мы считаем любовь родителей к своим детям) и систематизированных представлений о специфике их воспитания.

Опираясь на результаты исследований ученых (С.Ю. Абдуллиной, Т.П. Авдуловой, К.Н. Белогай, А.Г. Долгих, Е.И. Захаровой, И.Н. Земзюлиной, С.Ю. Мещеряковой, О.Г. Прохоровой, О.К. Трухачевой, Г.Г. Филипповой, Т.Ю. Ярыгиной и др.), мы также считаем, что особое значение для эффективной реализации субъектом своей социальной роли «родитель» имеет его готовность к родительству.

Вместе с тем, как полагают многие исследователи (и тому есть неоспоримые статистические подтверждения), произошедшие в последние десятилетия социокультурные, политические и экономические трансформации в обществе явились причиной многочисленных и разнообразных по своему характеру проблем в области родительства:

- как отмечают С.Ю. Девятых, Н.А. Демчук, Н.А. Зелевская, И.С. Кон, Р.А. Лопин, Р.В. Овчарова, В.А. Рамих и др., произошла переориентация жизненных ролей мужчины и женщины и, как следствие, изменение социокультурных

стереотипов маскулинности и феминности, трансформации не только социальных, но и гендерных, и индивидуальных стереотипов матери и отца (Демчук, 2008, С. 7);

- с точки зрения Н.А. Зелевской, сегодня имеет место снижение социальной значимости не только отцовства, но и материнства и, как следствие, ослабление родительского внимания к детям, «дефицит родительской любви» (Мошкова, 2003), низкий уровень как психолого-педагогической, так и родительской культуры матерей и отцов, неумение, а нередко, и нежелание заниматься воспитанием своих собственных детей;

Под феноменом «родительство» мы понимаем сложное интегративное образование, представленное спектром позитивно окрашенных аффективных проявлений родителей по отношению к своим детям (при этом основным чувством мы считаем любовь родителей к своим детям) и систематизированных представлений о специфике их воспитания

- Р.А. Лопин отмечает, что еще в советской России произошло «исключение мужского начала из семейного быта и замена его полным вмешательством государства в дела семьи ... Государство стало третьим углом в семейном треугольнике, отчуждая женщину от мужчины – мужа – отца ... В результате мужчина был оттеснен из семейной жизни и утратил свою функцию» (Лопин, 2009, С. 275);
- О.В. Глезденева пишет, что у современных родителей исчезли многие функциональные обязанности, это объективно привело к изменению их отношения к детям, снижению потребности в них (в детях) как в фундаментальной ценности, что проявляется в осознанном отказе от родительства, в различных формах пренебрежения родительскими обязанностями, в увеличении масштабов социального сиротства и т.п. (Глезденева, 2007).

В качестве подтверждения выводов ученых приведем данные статистики, согласно которым на 1 ноября 2018 года в федеральном банке данных о детях-сиротах их было зарегистрировано 47.224 человека. Если же проследить данные рождаемости в России, то можно однозначно говорить о тенденции к ее значительному снижению. Так, если в 1950

году рождаемость составляла 2,74 млн, то в 2017 году она составила 1,69 млн. Для улучшения демографической ситуации каждая семья, по подсчетам Росстата, должна иметь, как минимум, по 2 ребенка. Результаты опроса показали, что лишь 8% респондентов хотят иметь 3-х детей и всего 4% – 4-х. Большинство же респондентов предпочтительным для себя считают иметь 1–2 детей.

Но что же такое «готовность к родительству»? Чем она характеризуется? Мы условно выделили 4 направления исследований:

- психологическая готовность к родительству в целом (В.В. Абраменкова, А.И. Антонова, В.В. Бойко, В.И. Брут-

мана, А.И. Захарова, С.Ю. Мещерякова, Р.В. Овчарова, В.А. Петровский, Н.Ю. Синягина, Г.Г. Филиппова, А.Г. Харчева, D. Bassin, E. Galinsky, M. Honey, M. Kaplan и др.);

- готовность к материнству (Б. Бернс, А.Я. Варга, Н.Н. Васягин, Д.В. Винникотт, С.Ю. Мещеряков, М. Мид, Р.В. Овчаров, О.Е. Смирнов, А.С. Спиваковская, Н.А. Устинов, Г.Г. Филиппов, Ф. Хорват и др.);
- специфика проявления психологической готовности к отцовству (Т.П. Авдулова, Т.В. Архиреева, А. Адлер, К.Н. Белогай, Ю.Б. Борисенко, К. Витакер, М.О. Ермихина, И. С. Кон, М. Лэм, Й. Лангмейер, З. Матейчек, Р.В. Овчарова, У.Ю. Севастьянова, А.С. Спиваковская, Ю.А. Токарева, О.К. Трухачева, Э. Фромм, К.Г. Юнг и др.);
- факторы, механизмы и закономерности становления готовности к родительству (Ю.В. Борисенко, В.М. Вязоиченко, С.Ю. Девятых, Е.И. Захаров, О.В. Игнатов, А.В. Левченко, М.Е. Ланцбург, И.А. Меркуль, Р.В. Овчарова, Т.В. Павлова, Н.П. Фетискин и др.).

По мнению медиков, практически каждый мужчина и женщина, достигшие половой зрелости, могут стать родителями. Физиологически – да, поскольку способность к размножению и продолжению своего рода – это способность,

данная человеку от природы. Однако физиологическая готовность организма к вынашиванию и рождению детей и психологическая готовность человека стать родителем, предполагающая не только желание, но и способность взять на себя ответственность за полноценную жизнь

Однако физиологическая готовность организма к вынашиванию и рождению детей и психологическая готовность человека стать родителем, предполагающая не только желание, но и способность взять на себя ответственность за полноценную жизнь и здоровье ребенка, часто не совпадают

и здоровье ребенка, часто не совпадают (Сергиенко, 2013). Более того, переход мужчины к состоянию отцовства, а женщины – материнства, т.е. рождение у них ребенка – значимое событие в их семейной жизни. Однако, как свидетельствуют результаты исследований Т.П. Авдуловой, О.К. Трухачевой, Г.Г. Филипповой и других исследователей, важность этого события будущими родителями зачастую недооценивается.

Опираясь на исследования проблематики готовности к родительству, а также на работы Б.Г. Ананьева, А.В. Веденова, М.И. Дьяченко, С.Л. Рубинштейна и Д.Н. Узнадзе, раскрывающие сущность понятия «готовность» с позиций психологии личности и деятельностного подхода, мы делаем вывод о том, что под психологической готовностью к родительству

Основным показателем родительских установок и ожиданий выступает родительская позиция, направленная на взаимодействие с ребенком, находящая отражение в родительских чувствах, эмоционально окрашивающих отношение к детям. В первую очередь, это любовь родителей к своим детям, являющаяся одной из базовых потребностей малыша

надо понимать особое состояние направленности субъекта, проявляющееся в системе его устойчиво-позитивных установок и ценностей по отношению к своему ребенку, а также ожиданий и убеждений относительно себя как родителя, способного обеспечить все необходимые условия для эффективного развития и социализации малыша.

Учитывая, что и само родительство, и готовность к нему – сложные комплексные образования, предпринимаются попытки выделить и изучить компонентные составляющие данных

феноменов (С.П. Акутина, А.Я. Варга, В.Н. Дружинин, А.Н. Елизаров, М.О. Ермихина, А.С. Спиваковская, Л.Б. Шнейдер, Э.Г. Эйдемиллер и др.)

С.П. Акутина, А.Я. Варга, Е.И. Захарова в структуре родительства выделяют три компонента: эмоциональный, когнитивный и

поведенческий. К когнитивной составляющей родительства следует относить убеждения и ценностные ориентации супругов в вопросах воспитания детей. Эмоциональный компонент родительства – это не что иное, как эмоции и чувства, которые переживают родители по отношению к своим детям. Поведенческая составляющая родительства – это направленность личности на реализацию ее ценностных ориентаций и целевых установок в отношении детей (Акутина, 2009). Отношение к детям является основой родительства и готовности к нему (Варга, 2017) Родительское отношение представляет собой сочетание эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов, оно – не только средство поддержания контакта с ребенком, но и метод его воспитания. А.Я. Варга выделяет следующие типы родительского отношения:

принимающее–авторитарное, отвергающее, симбиотическое и симбиотическое–авторитарное.

В.Н. Дружинин, М.О. Ермихина и А.С. Спиваковская в структуре родительства предлагают выделять родительские установки и ожидания. Они могут проявляться как на уровне отношений супругов друг к другу («мы – родители») и выступать показателями потребностей супругов в детях, так и на уровне непосредственной реализации родителями своих установок по отношению к их детям («мы – родители нашего ребенка»), а также в качестве синтеза

установок и ожиданий родителей в отношении своего ребенка («это наш ребенок») (Дружинин, 2008). Основным показателем родительских установок и ожиданий выступает родительская позиция, направленная на взаимодействие с ребенком, находящая отражение в родительских чувствах, эмоционально окрашивающих отношение к детям. В первую очередь, это любовь родителей к своим детям, являющаяся одной из базовых потребностей малыша. Именно любовь родителей к детям рассматриваются как источник и гарант эмоционального благополучия человека, средство поддержания его физического и психического здоровья (Ермихина, 2008; Спиваковская, 2008).

Выделяя когнитивный компонент готовности к родительству, многие авторы рассматривают такое понятие, как «представления о родительстве» (С.Ю. Девярых, Е.И. Захарова, Р.В. Овчарова, Т.В. Павлова, Е.А. Савина, Е.О. Смирнова и др.). Представления о родительстве определяется как «многокомпонентный и сложно детерминированный феномен, целостный и непрерывный процесс становления личностной зрелости, которая формируется в процессе подготовки к родительству и как итог – осознанность родителя» (Павлова, 2012, С. 49). В качестве основных параметров оценки уровня сформированности представлений о родительстве выделяются семейные ценности, сценарии реализации родительства, а также ожидания и установки как в детско-родительских, так и в супружеских отношениях.

Утверждая, что и материнство и отцовство есть не что иное, как интегративные образования, объединяющие в себе биологические и социальные аспекты и ориентированные на рождение детей (биологический аспект) и на их воспитание (социальная составляющая), ученые выделяют специфические особенности материнства и отцовства как форм проявления родительства.

В качестве важнейших показателей материнства ряд авторов (К.Н. Белогай, Е.О. Исенина, Е.И. Захарова, В.С. Мухина, С.Ю. Мещерякова, А.С. Спиваковская и др.) выделяют любовь, заботу, ласку, принятие (эмоционально теплое отношение к своим детям) и отзывчивость (эмпатия матери ко всем действиям, чувствам, мыслям детей) (Исенина, 2010).

Если же говорить об отцовстве, то весьма интересный, с нашей точки зрения, взгляд на его сущностные характеристики мы обнаружили у К. Кенфилда, который отцовство рассматривает как нравственную составляющую поведения, выделяя следующие его базовые характеристики:

- «участие» – отражает удовлетворение потребности и включенность отца в деятельность с детьми;
- «постоянство» – проявляется в способности придерживаться установленных ранее методов воспитания во взаимодействии с детьми;
- «осведомленность» – предполагает понимание отцом потребностей ребенка (в том числе, имеющих отношение к его росту и развитию);
- «забота» – является показателем чувства любви, нежности, значимости и заинтересованности отца во взаимодействии с ребенком (Кенфилд, 2008).

Не менее интересны и подходы других зарубежных авторов к выделению ролей, реализуемых отцами по отношению к своему ребенку:

- согласно А. Адлеру, роль отца заключается в воспитании, под которым он склонен понимать поощрение активности ребенка (Евсеев, 2008);
- по мнению Й. Лангмейера и З. Матейчека, отец является естественным источником познаний о мире, технике, труде, способствует ориентации ребенка на профессию и формированию у него нацеленности на социально-полезную деятельность (Евсеев, 2008);
- как считает К.Г. Юнг, отец воплощает в себе авторитет, помогает ориентироваться ребенку во внешнем мире, олицетворяет мораль, раскрывает перед ребенком объективный внешний мир (Юнг, 2009).

Если проанализировать точки зрения на отцовство отечественных исследователей, мы считаем важным, в первую очередь, обратиться к работам И.С. Кона, по мнению которого отец – это дисциплинатор, кормилец, пример для подражания и непосредственный наставник в общественно-трудовой деятельности (Кон, 2010).

Не менее значимо включение отца в процесс воспитания детей и по мнению У.Ю. Севастьяновой, которая под отцовством предлагает понимать систему взаимоотношений между ребенком

и мужчиной, способствующую развитию эмоционального и личностного благополучия обоих (Севастьянова, 2009).

Ю.А. Токарева считает, что отцовство – это психолого-педагогическая деятельность мужчины, ориентированная, с одной стороны, на приобщение детей к требованиям общества и социальным нормам, а, с другой, – на осуществление контроля за результатами осуществляемого воспитательного процесса (Токарева, 2009).

Обобщив позиции ученых, в качестве основных параметров готовности женщины (матери) и мужчины (отца) к эффективной реализации своих родительских ролей мы выделили:

- систему эмоций положительной модальности, отражающих чувства и переживания по отношению к ребенку и обеспечивающих эффективную реализацию стремления к эмоциональной близости и к контактам с ребенком;
- потребность в осуществлении эффективного ухода за ребенком и в ценностном общении с ним;
- осознание себя как эффективного родителя, предполагающее систему знаний, умений и навыков, необходимых для полноценного ухода за ребенком, его воспитания и гармоничного развития.

В качестве же основы готовности к родительству мы выделяем представления о данном феномене, предполагающие систему знаний, представлений, умений и навыков, необходимых для полноценного и эффективного развития, воспитания и обучения ребенка.

На сегодня считается доказанным наличие гендерной специфики представлений о родительстве (Е.Н. Васильева, С.В. Девярых, Т.В. Павлова, Е.Г. Смирнова, А.В. Щербаков и др.) Так, исследования показали, что женщины больше, чем мужчины, ориентированы на личностные взаимоотношения с ребенком, и в качестве ролевых позиций идеального родителя называют следующие: понимающий, добрый, воспитывающий, ответственный (Девярых, 2010; Павлова, 2012), «Друг», «Авторитет», «Вдохновитель», «Утешитель», «Руководитель» (Васильева, Щербаков, 2014). Мужчины выделяют такие ролевые позиции идеального родителя, как ответственный и терпеливый (Павлова, 2012),

«Руководитель», «Защитник» (Васильева, Щербаков, 2014).

Учитывая наличие гендерной специфики представлений о родительстве, с одной стороны, и постоянно меняющиеся социокультурные и ценностные нормативы и ориентиры жизнедеятельности наших современников, с другой стороны, мы заинтересовались вопросом о современных гендерных особенностях представлений о родительстве.

Второй этап

Проведение экспериментального исследования стало вторым этапом нашей исследовательской деятельности.

Респондентами выступили 35 человек в возрасте от 21 до 30 лет (16 мужчин и 19 женщин).

Экспериментально-диагностическая программа включала в себя следующие методики:

- методика М. Рокича «Ценностные ориентации», позволяющая выявить основу жизненной концепции личности, а также сформированность и направленность системы ее ценностей (в том числе, ориентации на родительство и семью);
- методика Р.В. Овчаровой и Ю.А. Дегтяревой «Представления об идеальном родителе», с помощью которой мы смогли выявить различия в представлениях мужчин и женщин «об идеальном родителе»;
- методики Е.Н. Васильевой и А.В. Щербакова «Мои будущие родительские роли» и «Роли моего будущего ребенка», позволившие изучить отношение респондентов к ролям своего будущего ребенка и своим родительским ролям;
- методика Е.С. Шефера и Р.К. Белла в адаптации Т.В. Нещерет PARI (parental attitude research instrument), которая дала нам возможность оценить эмоциональный аспект отношения родителей (и матери, и отца) к ребенку, отражающий восприятие респондентами своего будущего ребенка (например, значимость детей в жизни респондентов и т.п.).

Результаты исследования

Полученные экспериментальные данные позволяют сделать следующие выводы.

Анализ данных, полученных по итогам реализации методики М. Рокича «Ценностные ориентации», свидетельствует о том, что «счастливую семейную жизнь» как ценность выделяют большинство респондентов (83%). Оценивая гендерную специфику отношения к семье, следует отметить, что семье как ценности отдает предпочтение абсолютное большинство мужчин (98%), лишь 11% респондентов-женщин семью ставят на первую позицию, а 73% респондентов-женщин отдают ей второе место в иерархии своих ценностей. Вместе с тем, 79% женщин на первое место при ранжировании списка ценностей поставили здоровье (физическое и психологическое), в отличие от респондентов-мужчин, которые присвоили ему 4 и 5 ранги. Оценивая гендерную специфику отношения к ценностям, мы считаем интересным тот факт, что 63% респондентов мужского пола предпочтение отдают материальным ценностям и общественному признанию, поставив им 2 и 3 ранги.

Анализ данных, полученных по итогам реализации методики Р.В. Овчаровой и Ю.А. Дегтяревой «Представления об идеальном родителе» свидетельствует о том, что более, чем для половины респондентов-женщин (58%) наибольшее значение имеет когнитивный компонент в структуре представлений об идеальном родителе. Эти респонденты, оценивая предлагаемые в методике пары личностных характеристик, наибольшими баллами оценивают такие характеристики, как «доверяющий детям» (оценили на «3» балла 17 человек), «сотрудничающий с детьми» (оценили на «3» балла 13 человек), «ответственный» (оценили на «3» балла 13 человек), «уважающий детей» (оценили на «3» балла 13 человек), «прощающий» (оценили на «3» балла 14 человек). Если же говорить о респондентах-мужчинах, то когнитивный компонент преобладающее значение имеет лишь для 31% респондентов. 69% мужчин когнитивному компоненту в оценке идеального родителя придают наименьшее значение, выделяя такие качества идеального родителя, как «практичный» (оценили на «3» балла 6 человек), «ответственный» (оценили на «3» балла 8 человек). Качественный анализ полученных данных позволяет нам сделать вывод о том, что женщины осознают себя как матерей (имеют четкое представление

о себе как о матери и осознают свои родительские функции), а у мужчин представления об отцовстве сформированы не в полной мере (отсутствует представление о ребенке, недостаточно знаний об особенностях проявления отцовства и специфике реализации его функций).

На второй позиции у респондентов-женщин поведенческий компонент представлений о родителе (37%). Данные респонденты в качестве приоритетных характеристик выбирают следующие: «обучающий ребенка» (оценили на «3» балла 6 человек), «хвалящий» (оценили на «3» балла 5 человек), «опекающий» (оценили на «3» балла 4 человека). Вместе с тем, именно поведенческий компонент представлений об идеальном родителе был зафиксирован у большинства респондентов-мужчин (50%). В качестве важнейших характеристик они выбирают: «воспитывающий» (оценили на «3» балла 10 человек), «обучающий ребенка» (оценили на «3» балла 9 человек), «слушающий ребенка» (оценили на «3» балла 5 человек). Полученные данные позволяют нам говорить о том, что мужчины в своих представлениях об идеальном родителе ориентированы на реализацию себя как родителя в плане материального обеспечения ребенка, его воспитания и обучения.

На третьей позиции респонденты и мужчины, и женщины ставят эмоциональный компонент представлений о родителе (5% женщины и 19% мужчины). В качестве приоритетных характеристик они выбирают: «счастливый» (оценили на «3» балла 23 человека), «любящий» (оценили на «3» балла 26 человек), «добрый» (оценили на «3» балла 22 человека). Эти данные свидетельствуют о том, что эмоциональный компонент готовности к родителю, который, по мнению исследователей, должен быть преобладающим и обуславливать и когнитивную, и поведенческую его составляющие, а также процесс формирования представлений о родителе, у респондентов находится на третьей позиции. Объяснить данный факт, с нашей точки зрения, можно тем, что у большинства наших респондентов на момент проведения исследования не было детей и, как следствие, опыта в реализации себя в качестве родителя.

Реализация методик Е.Н. Васильевой и А.В. Щербакова «Мои будущие родитель-

ские роли» и «Роли моего будущего ребенка» показала, что респонденты-женщины значимыми родительскими ролями для себя считают такие, как «Друг» (88%), «Вдохновитель» (84%), и «Собеседник» (76%). Тем самым они демонстрируют, что в представлениях женщин мать, прежде всего, – «доверенное лицо» своего ребенка, она стремится оказывать ему моральную поддержку, она всегда может выслушать, воодушевить, поднять настроение, придать уверенности. Что касается респондентов-мужчин, то предпочитаемыми ролями в отношении ребенка они называют: «Учитель» (83%), «Авторитет» (80%), «Защитник» (75%). Это свидетельствует о том, что в представлениях мужчин отец выступает для своего ребенка примером для подражания, который может обучить и передать важные знания и навыки, а также человеком, который будет защищать от проблем и вселять спокойствие.

Оценивая ожидания респондентов по отношению к своему будущему ребенку, мы выявили, что большинство респондентов 83% (84% женщин и 82% мужчин) самыми предпочитаемыми ролями считают проявление заботы и ощущение себя нужным человеком. При этом большинство респондентов-женщин (80%) ожидают, что будущий ребенок «даст возможность дарить и получать любовь», а респонденты-мужчины (тоже 80%) считают, что ребенок «даст возможность гордиться собой».

Респонденты женского пола также полагают, что ребенок «дает возможность самосовершенствоваться». В качестве значимой эту позицию выбрали 53% респондентов-женщин. Акцент на данной ролевой позиции, с нашей точки зрения, свидетельствует о том, что современные женщины не ограничивают себя только уходом за ребенком в процессе его воспитания и обучения. У мужчин такой ролевой позиции в отношении ребенка («самосовершенствование») не зафиксировано. Вместе с тем, для 69% респондентов-мужчин важно, чтобы ребенок давал возможность обмениваться информацией и позволял узнавать что-то новое.

Анализ данных, полученных по итогам реализации методики Е.С. Шефера и Р.К. Белла в адаптации Т.В. Нещерет PARI (parental attitude research instrument) показал, что 83% респондентов имеют оп-

тимальный эмоциональный контакт с будущим ребенком. 84% респонденток-женщин, оценивая предлагаемые в методике суждения, наибольшими баллами отметили «побуждение словесных проявлений, вербализация» (оценили на «20» баллов 2 человека, на «19» – 5 человек, на «18» – 6 человек), «уравнительные отношения между родителями и ребенком» (оценили на «20» баллов 2 человека, на «19» – 5 человек, на «18» – 6 человек), «развитие активности ребенка» (оценили на «19» баллов 3 человека, на «18» – 4 человека). Среди респондентов-мужчин 82% наибольшими баллами отметили такие характеристики, как «уравнительные отношения между родителями и ребенком» (оценили на «17» баллов 7 человек, на «16» – 5 человек), «партнерские отношения» (оценили на «17» баллов 6 человек, на «16» – 5 человек).

Оценивая особенности представлений респондентов об отношениях между родителем и ребенком, мы отметили, что у 68% респонденток-женщин высокие значения по таким параметрам, как «чрезмерная забота» (оценили на «20» баллов 2 человека, на «16» – 4 человека, на «15» – 3 человека), «создание безопасности и опасение обидеть» (оценили на «18» баллов 6 человек, на «16» – 6 человек, на «15» – 4 человека) и «чрезмерное вмешательство в мир ребенка» (оценили на «16» баллов 4 человека, на «15» – 4 человека), а у 69% респондентов-мужчин высокие значения фиксируются по параметрам: «преодоление сопротивления и подавление воли ребенка» (оценили на «19» баллов 4 человека, на «18» – 3 человека), «подавление агрессии» (оценили на «17» баллов 4 человека, на «14» – 7 человек), чрезмерная забота (оценили на «19» баллов 2 человека, на

«17» – 8 человек). Обобщая полученные в рамках реализации данной методики материалы, мы делаем вывод о том, что

Мы считаем, что разработка программы психологического сопровождения формирования представлений о родительстве (как у мужчин, так и у женщин) позволит оптимизировать процесс становления их родительской позиции, готовности к выполнению родительских ролей и функций и в итоге обеспечит более высокий уровень осознанного отношения к рождению детей

и у респондентов-женщин, и у респондентов-мужчин нами зафиксирована не только оптимальная эмоциональная направленность на будущего ребенка, но и способность концентрировать на нем все свое внимание.

Выводы

Проведенное нами исследование подтвердило выводы психологов о наличии гендерной специфики представлений о родительстве. Обобщив все выше приведенные эмпирические данные, в качестве таких специфических особенностей представлений о родительстве для женщин мы выделяем их ориентацию на личностные взаимоотношения с ребенком, эмоционально окрашенное отношение к ребенку, стремление проявлять заботу и чувствовать себя нужным человеком для ребенка, стремление самосовершенствоваться в процессе воспитания своих детей.

О специфике же представлений о родительстве мужчин свидетельствует выбор ими таких характеристик, как практичный, ответственный, воспитывающий, обучающий, слушающий, любящий, добрый. Вместе с тем, характеризуя свои отноше-

ния с ребенком, мужчины делают акцент на чрезмерной заботе о детях, на подавлении воли ребенка.

Несмотря на наличие выделенных нами гендерных особенностей представлений о родительстве, обобщенный анализ полученных нами экспериментальных данных свидетельствует о том, что все респонденты, принявшие участие в нашем исследовании, в определенной степени ориентированы на семью, на рождение детей и реализацию своих родительских функций.

Вместе с тем, мы считаем, что разработка программы психологического сопровождения формирования представлений о родительстве (как у мужчин, так и у женщин) позволит оптимизировать процесс становления их родительской позиции, готовности к выполнению родительских ролей и функций и в итоге обеспечит более высокий уровень осознанного отношения к рождению детей.

Разработку и последующую реализацию такой программы психологического сопровождения семьи, нацеленную на повышение компетентности мужчин и женщин в сфере родительства и развитие всех компонентов психологической структуры готовности к родительству (когнитивного, поведенческого и эмоционального), мы определяем как перспективу нашего исследования.

Литература:

- Акутина С.П. Формирование осознанного родительства у старшеклассников как духовно-нравственный императив // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2009. – № 1 (9). – С. 133-142.
- Белогай К.Н. Психологическая готовность к родительству как регулятор репродуктивного поведения // Тезисы к юбилейной конференции «125 лет Московскому психологическому обществу». В 4 тт. Т. 2 / отв. ред. Богоявленская Д.Б., Зинченко Ю.П. – Москва : МАКС Пресс, 2011. – С. 86-88.
- Боулби Д. Создание и разрушение эмоциональных связей: руководство практического психолога. – Москва : Канон, 2014. – 270 с.
- Варга А.А. Введение в системную семейную психотерапию. – Москва : Когито-Центр, 2017. – 181 с.
- Васильева Е.Н., Щербаков А.В. Родительские роли как фактор развития личностного компонента психологической готовности к родительству // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12(11). – С. 2473-2481.
- Глезденева О.В. Модели родительства и факторы их формирования в современной России: социологический анализ : дис. ... канд. социолог. наук. – Москва, 2007. – 242 с.
- Голод С.И. Социолого-демографический анализ состояния и эволюции семьи // Социологические исследования. – 2008. – № 1. – С. 40-49.
- Гурко Т.А. Брак и родительство в России. – Москва, 2008.

- Девярых С.Ю. Семья и родительство в структуре жизненных целей юношей и девушек // Перспективы науки. – 2010. – № 3. – С. 18–33.
- Демчук Н.А. Формирование психологической готовности юношей к отцовству : дис. ... канд. психол. наук. – Курган, 2008. – 223 с.
- Долгих А.Г., Захарова Е.И. Содержание и степень гармоничности представлений о материнстве и отцовстве в юношеском возрасте. // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2018. – № 2. – С. 89–99.
- Дружинин В.Н. Психология семьи. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 176 с.
- Евсеев Ю.В. Отцовство как психологический фактор развития личности : автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2008. – 16 с.
- Ермихина М.О. Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов : автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2008. – 22 с.
- Захарова Е.И. Родительство как возрастно-психологический феномен : автореферат дис. ... докт. психол. наук. – Москва, 2017. – 46 с.
- Зелевская Н.А. Проблема воспитания детей в семье в русской педагогике второй половины XIX–первой половине XX веков : дис. ... канд. пед. наук. – Рязань, 2003. – 229 с.
- Исенина Е.О. О некоторых понятиях онтогенеза базовых качеств матери // Журнал практического психолога. – 2010. – № 4–5. – С. 49–63.
- Кон И.С. Маскулинность в меняющемся мире // Вопросы философии. – 2010. – № 5. – С. 25–35.
- Костина О.А., Кочнева Е.М., Ладыкова О.В., Лебедева О.В., Морозова Л.Б., Фомина Н.В. Эмпирический подход к осмыслению проблемы мотивации родительства // The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication - TOJDAC, September 2018 Special Edition, p. 2813–2822.
- Лопин Р.А. Кризис современной российской семьи как фактор отказа от традиционной системы нравственных ценностей : материалы Всероссийской научно-практ. конференции «Семья – культура – образование в изменяющейся России» / под ред. О.В. Бессчетновой. – Саратов, 2009. – С. 272–276.
- Милль Дж. Подчиненность женщины // Гендерология и феминология : хрестоматия. – Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 2008. – С. 196–274.
- Мошкова И.Н. Единство духовных и психологических компонентов воспитания // Консультативная психология и психотерапия. – 2003. – № 3. – С. 145–155.
- Мухина В.С. Психологические проблемы материнства // Медико-психологические аспекты современной перинатологии : материалы IV Всероссийского конгресса по пренатальной и перинатальной психологии, психотерапии и перинатологии с международным участием. – Москва : изд-во Института психотерапии. – 2008. – С. 7–10.
- Овчарова Р.В. Психологический анализ особенностей формирования осознанного родительства в молодой семье // Вестник института семьи. – 2008. – № 1. – С. 45–50.
- Овчарова Р.В. Типология и факторы формирования осознанного родительства в молодой семье // Вестник КГУ. – 2008. – № 1. – С. 109–112.
- Павлова Т.В. Психологические детерминанты формирования представлений личности о родительстве : дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2012. – 218 с.
- Панкова Л.М. Человек и семья: философский анализ формирования культуры брачно-семейных отношений : дис. ... докт. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2008. – 385 с.
- Севастьянова У.Ю. Исследовавшее совладающего поведения в рамках субъектного подхода // Молодой психолог. Приложение к журналу «Вестник ПГПУ». – 2009. – № 1. – С. 93–94.
- Семенова Л.Э., Серебрякова Т.А., Гарахина Ю.Е. Психологическое благополучие и опыт родительства женщин-матерей из разных типов семей // Вестник Минского ун-та. – 2018. – Т. 6. – № 2. – С. 15–35
- Сергиенко И.И. Особенности психологической готовности к появлению ребенка в молодой семье // Молодой ученый. – 2013. – № 4. – С. 494–498.
- Спиваковская А.С., Мхитарян А.В. 12 диалогов о психологии преобразования себя и своей жизни. – Москва : Беато-Пресс, 2008. – 215 с.
- Токарева Ю.А. Сущность отцовства как особой деятельности по воспитанию ребенка, предпосылки и условия его формирования // Семья и родительство – XXI век : сборник научных трудов всероссийской интернет-конференции с международным участием. – Курган, 2009. – С. 64–68.
- Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности : сборник. – Минск : Попурри, 2008. – 477 с.
- Харчев А.Г. Социология семьи: проблемы становления науки : перепеч. с изд. 1979 г. – Москва : ЦСП, 2015. – 342 с.
- Юнг К.Г. Значение аналитической психологии для воспитания // Психология личности : хрестоматия / ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырей, В.В. Архангельская. – Москва : АСТ; Астрель, 2009. – С. 381–387.
- Allen, K.R. (2001). A conscious and inclusive family studies. In R.M. Milardo (Ed.). *Understanding families into the new millennium: A decade in review*. Minneapolis, MN: NCFR.
- Amato, P.R. (2005). The impact of family formation change on the cognitive, social, and emotional well-being of the next generation. *The Future of Children. Marriage and Child Wellbeing*, 15(2). doi:10.1353/foc.2005.0012
- Arendell, T. (2001). Conceiving and investigating motherhood: a decade's scholarship. *Understanding families into the new millennium: A decade in review*. R.M. Milardo (Ed.) Minneapolis, MN: NCFR.
- Belsky J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Dev*, 83–96. doi:10.2307/1129836
- Bengston, V.L., Acock, A.C., Allen, K.R., Dilworth-Anderson, P., & Klein, D.M. (2005). Sourcebook of family theory and research. Thousand Oaks, CA: Sage. doi:10.4135/9781412990172
- Berns B. & Hay F. (eds). (1988). *The Different Faces of Motherhood*. N.J., L. doi:10.1007/978-1-4899-2109-3
- Chalmers Beverly (1997). *Pregnancy and parenthood: heaven or hell. South Africa*. Berev Publications, 356.
- Coleman P.K., & Karraker K.H. (2003). Maternal self-efficacy beliefs, competence in parenting, and toddlers' behavior and developmental status. *Infant Ment. Health J*, 24(2), 126–148. doi:10.1002/imhj.10048

- Csermely D., & Mainardi D. (1981). Infant signals. Behav.Hum.Infants.Proc.1st workshop. *Int.Sch.Euthol.Behav.Hum.Inf. Erise*, 22–27 Aug. 1981, N.Y., L., 1883, 1–19.
- Emde R.N. et al (Eds.) (1982). The Development of attachment and affiliate systems. N.Y., L., Plenum press, cop. doi:10.1007/978-1-4684-4076-8
- Fox, G., & Murry, V. (2001). Gender and families: Feminist perspectives and family research. In R.M. Milardo (Ed.). *Understanding families into the new millennium: A Decade in Review*. Minneapolis, MN: NCFR.
- Francesconi, M. (2007). Adult outcomes for children of teenage mothers. Discussion Paper No. 2778. Bonn. The Institute for the Study of Labor.
- Gochman E.R.G. (1995). *Psychotherapy for mothers and infants: Interventions for dyads at risk*. Westport, US: Praeger Publ.
- Grossman M.L. (1975). Early child development in the context of mothering experiences. *Child Psychiatry and Hum. Devel*, V. 5, 4. doi: 10.1007/BF01433415
- Hahn-Holbrook J., Holt-Lunstad J., Holbrook C., Coyne S.M., & Lawson E.T. (2011). Maternal Defense: Breast Feeding Increases Aggression by Reducing Stress. *Psychological Science*, 22, 1288–1295.
- Ireland M.S. (1993). *Reconceiving Women: Separating Motherhood from Female Identity*. New York.
- Lewis J., & Kingsley J. (1997). *Lone Mothers in European Welfare Regimes. Shifting Policy Logics*. London & Philadelphia, 214.
- Lorenz K. (1965). *Evolution and modification of behaviour*. Chicago.
- Louis G.Ph.D., & Margolis E. (1987). *The motherhood report: how women feel about being mothers*. N.J.
- Martin S.A. (1993). Psychotherapy during pregnancy; opportunities and challengers. *Am. J. Psychol*, 47, 4. doi: 10.1177/0956797611420729
- Miller, T. (2005). *Making sense of motherhood: A narrative approach*. London: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511489501
- Nicolson N.A. (1991). Maternal behaviour in human and nonhuman primates. *Understanding behaviour: what primates studies tell us about human behaviour*. N.Y.
- Ory M.G. (1978). The Decision to Parent or Not: Normative and Structural Components. *Journal of Marriage and Family*, 40(3), 531–539. doi: 10.2307/350933
- Papalia Diane E., Wendkos Sally (1990). *A child world infancy through adolescence*.
- Phoenix A., Woollett A., & Lloyd E. (1991). Motherhood: meanings, practices and ideologies. *Gender and psychology*. L.
- Pleck, J.H., & Masciadrelli, B.P. (2004). Paternal involvement by U.S. residential fathers: Levels, sources, and consequences. The role of the father in child development. M.E. Lamb (Ed.), (4th ed.). N.Y.: Wiley.
- Pryse C.R., Martin R.D., & Skuse D. (eds.) (1995). *Motherhood in human and nonhuman primates: biological determinants*. Basel. doi: 10.1159/000424482
- Shereshefsky P.M. & Yarrow L.J. (eds.) (1973). *Psychological aspects of a first pregnancy and early postnatal adoption*. N.J.
- Senior J. (2014). *All Joy and No Fun: The Paradox of Modern Parenthood*. : Hachette UK.
- Shirani F, Henwood K., & Coltart C. (2011). Meeting the challenges of intensive parenting culture: Gender, risk management and the moral parent. *Sociology*. doi: 10.1177/0038038511416169
- Veevers J.E. (1973). The Social Meanings of Parenthood. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 36(3), 291–310. doi: 10.1080/00332747.1973.11023764
- Verny T. (ed.) (1987). *Pre- and Perinatal Psychology: an Introduction*. N.J.
- Werneck H., & Werneck-Rohrer S. (2000). *Psychologie der Familie*. Wien: WUV, 355.

References:

- Akutina S.P. (2009). Developing conscious parenting in high school students as a spiritual and moral imperative. [*Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Povolzhskiy region. Gumanitarnye nauki*], 1(9), 133–142.
- Allen, K.R. (2001). A conscious and inclusive family studies. In R.M. Milardo (Ed.). *Understanding families into the new millennium: A decade in review*. Minneapolis, MN: NCFR.
- Amato, P.R. (2005). The impact of family formation change on the cognitive, social, and emotional well-being of the next generation. *The Future of Children. Marriage and Child Wellbeing*, 15(2). doi:10.1353/foc.2005.0012
- Arendell, T. (2001). Conceiving and investigating motherhood: a decade's scholarship. *Understanding families into the new millennium: A decade in review*. R.M. Milardo (Ed.) Minneapolis, MN: NCFR.
- Belogay K.N. (2011). Psychological readiness for parenthood as a regulator of reproductive behaviour: proceedings of the conference. In Bogoyavlenskaya D. B., Zinchenko Y. P. [*Tezisy k yubileynoy konferentsii «125 let Moskovskomu psikhologicheskomu obshchestvu»*]. M, Moscow, MAKS Press, 2, 86–88.
- Belsky J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Dev*, 83–96. doi:10.2307/1129836
- Bengston, V.L., Acock, A.C., Allen, K.R., Dilworth-Anderson, P., & Klein, D.M. (2005). *Sourcebook of family theory and research*. Thousand Oaks, CA: Sage. doi:10.4135/9781412990172
- Berns B. & Hay F. (eds). (1988). *The Different Faces of Motherhood*. N.J., L. doi:10.1007/978-1-4899-2109-3
- Bowlby J. (2014). *Creation and destruction of emotional ties: the management of the practical psychologist*. Moscow, Kanon, 270.
- Bowlby I. (1969). *Attachment and loss*. V. I. N.Y.: Basic Books, V. II.
- Chalmers Beverly (1997). *Pregnancy and parenthood: heaven or hell*. South Africa. Brev Publications, 356.
- Coleman P.K., & Karraker K.H. (2003). Maternal self-efficacy beliefs, competence in parenting, and toddlers' behavior and developmental status. *Infant Ment. Health J*, 24(2), 126–148. doi:10.1002/imhj.10048

- Csermely D., & Mainardi D. (1981). Infant signals. *Behav.Hum.Infants.Proc.1st workshop. Int.Sch.Euthol.Behav.Hum.Inf. Erise*, 22–27 Aug. 1981, N.Y., L., 1883, 1–19.
- Devyatkykh S.Y. (2010). Family and parenthood in the structure of life goals for boys and girls. [*Perspektivnye nauki*], 189(3), 18–33.
- Demchuk N.A. (2008). Psychological preparedness to fatherhood in young men: Ph.D. in Psychology Thesis. Kurgan, 223.
- Druzhinin V.N. (2008). Family psychology. St. Petersburg, Piter, 176.
- Emde R.N. et al (Eds.) (1982). The Development of attachment and affiliate systems. N.Y., L., Plenum press, cop. doi:10.1007/978-1-4684-4076-8
- Evseenkova Yu. (2008). Fatherhood as a psychological factor in the development of personality: Ph.D. in Psychology Thesis. Novosibirsk, 16.
- Ermikhina M.O. (2008). Conscious parenting based on subjective psychological factors: Ph.D. in Psychology Thesis. 19.00.07. Kazan, 22.
- Fox, G., & Murry, V. (2001). Gender and families: Feminist perspectives and family research. In R.M. Milardo (Ed.). *Understanding families into the new millennium: A Decade in Review*. Minneapolis, MN: NCFR.
- Francesconi, M. (2007). Adult outcomes for children of teenage mothers. *Discussion Paper No. 2778*. Bonn. The Institute for the Study of Labor.
- Freud S. (2008). *Essays on the psychology of sexuality*. Minsk, Popurri, 477.
- Glezdeneva O.V. (2007). Models of parenthood and factors of development in modern Russia: the sociological analysis: Ph.D. in Sociology Thesis. 22.00.04. Moscow, 242.
- Golod S. I. (2008). Socio-demographic analysis of the state and evolution of the family. [*Sotsiologicheskie issledovaniya*], 1, 40–49.
- Gurko T. A. (2008). Marriage and parenthood in Russia. Moscow, 225–230.
- Gochman E.R.G. (1995). *Psychotherapy for mothers and infants: Interventions for dyads at risk*. Westport, US: Praeger Publ.
- Grossman M.L. (1975). Early child development in the context of mothering experiences. *Child Psychiatry and Hum. Devel*, V. 5, 4. doi: 10.1007/BF01433415
- Hahn-Holbrook J., Holt-Lunstad J., Holbrook C., Coyne S.M., & Lawson E.T. (2011). Maternal Defense: Breast Feeding Increases Aggression by Reducing Stress. *Psychological Science*, 22, 1288–1295.
- Ireland M.S. (1993). *Reconceiving Women: Separating Motherhood from Female Identity*. New York.
- Isenina E.O. (2010). On the concept of ontogenesis of motherhood features. [*Zhurnal prakticheskogo psikhologa*], 4–5, 49–63.
- Jung K.G. (2009). The value of analytical psychology for education. In eds. Yu.B. Gippnreiter, A.A. Bubbles, & V.V. Arkhangel'skaya. [*Psikhologiya lichnosti: khrestomatuya*]. Moscow, AST, Astrel, 381–387.
- Kharchev A.G. (2015). *Sociology of the family: issues of science establishment*. Moscow, TsSP, 342.
- Kon I. S. (2010). Masculinity in the changing world. [*Voprosy filosofii*], 5, 25–35.
- Kostina O. A., Kochneva E. M., Ladkova O. V., Lebedeva O. V., Morozova L.B., & Fomina N.V. (2018) Empirical approach to understanding the problem of motivation of parenthood. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication - TOJDAC*, September, 2018. Special Edition, 11, 2813–2822.
- Lewis J., & Kingsley J. (1997). *Lone Mothers in European Welfare Regimes. Shifting Policy Logics*. London & Philadelphia, 214.
- Lopin R. A. (2009). The crisis of the modern Russian family as a factor of rejection of the traditional system of moral values. In ed. O. V. Besschetnova. [*Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Sem'ya – kul'tura – obrazovanie v izmenyayushchey Rossii"*], Saratov, 272–276.
- Lorenz K. (1965). *Evolution and modification of behaviour*. Chicago.
- Louis G.Ph.D., & Margolis E. (1987). *The motherhood report: how women feel about being mothers*. N.J.
- Martin S.A. (1993). Psychotherapy during pregnancy; opportunities and challengers. *Am. J. Psychol*, 47, 4. doi: 10.1177/0956797611420729
- Mill John (2008). Subordination of women. [*Genderologiya i feminologiya*]. Reader. Vladivostok, Izdatel'stvo VGUES, 196–274.
- Moshkova I.N. (2003) The unity of spiritual and psychological components of education. [*Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*], 3, 145–155.
- Mukhina V.S. (2008). Psychological issues of motherhood. [*Mediko-psikhologicheskie aspekty sovremennoy perinatologii : materialy IV Vserossiyskogo kongressa po prenatal'noy i perinatal'noy psikhologii, psikhoterapii i perinatologii s mezhdunarodnym uchastiem*]. Moscow, Izdatel'stvo Instituta psikhoterapii, 7–10.
- Miller, T. (2005). *Making sense of motherhood: A narrative approach*. London: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511489501
- Nicolson N.A. (1991). *Maternal behaviour in human and nonhuman primates. Understanding behaviour: what primates studies tell us about human behaviour*. N.Y.
- Ory M.G. (1978). The Decision to Parent or Not: Normative and Structural Components. *Journal of Marriage and Family*, 40(3), 531–539. doi: 10.2307/350933
- Ovcharova R.V. (2008). Typology and factors of conscious parenthood in a young family. [*Vestnik KGU*], 1, 109–112.
- Ovcharova R.V. (2008). Psychological analysis of conscious parenthood in a young family. [*Vestnik KGU*], 1, 45–50.
- Pavlova T.V. (2012). Psychological determinants of attitudes to parenting: Ph.D. in Psychology Thesis. Moscow, 218.
- Pankova L.M. (2008). Man and family: philosophical analysis of the culture of marriage and family relations: Ph.D. in Pedagogy. SPb., 385.
- Papalia Diane E., Wendkos Sally (1990). *A child world infancy through adolescence*.
- Phoenix A., Woollett A., & Lloyd E. (1991). *Motherhood: meanings, practices and ideologies*. Gender and psychology. L.
- Pleck, J.H., & Masciadrelli, B.P. (2004). Paternal involvement by U.S. residential fathers: Levels, sources, and consequences. The role of the father in child development. M.E. Lamb (Ed.), (4th ed.). N.Y.: Wiley.
- Pryse C.R., Martin R.D., & Skuse D. (eds.) (1995). *Motherhood in human and nonhuman primates: biological determinants*. Basel. doi: 10.1159/000424482

- Shereshefsky P.M. & Yarrow L.J. (eds.) (1973). Psychological aspects of a first pregnancy and early postnatal adoption. N.J. Senior J. (2014). All Joy and No Fun: The Paradox of Modern Parenthood. : Hachette UK.
- Sevastianova U.Yu. (2009). Those who studied the coping behaviour in the framework of the subjective approach. [*Molodoy psikholog. Prilozhenie k zhurnalu "Vest-shzh PGPU"*], 1, 93–94.
- Semenova L.E., Serebriakova T.A., & Garakhina Yu.E. (2018). Psychological well-being and parenting experiences of mothers from different types of families. [*Vestnik Minskogo Universiteta*], 6, 2. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/326419971_PSYCHOLOGICAL_WELL-BEING_AND_PARENTING_EXPERIENCES_OF_MOTHERS_FROM_DIFFERENT_TYPES_OF_FAMILIES. (accessed: 08/28/2018) doi: 10.26795/2307-1281-2018-6-2-15
- Sergienko, I.I. (2013). Features of psychological preparedness for the appearance of a child in a young family. [*Yunyy uchenyy*], 4. 494–498. Retrieved from: <https://moluch.ru/archive/51/6594/> (accessed: 08/28/2018)
- Shirani F., Henwood K., & Coltart C. (2011). Meeting the challenges of intensive parenting culture: Gender, risk management and the moral parent. *Sociology*. doi: 10.1177/0038038511416169
- Spivakovskaya A.S., & Mkhitarian A.V. (2008). 12 dialogues about the psychology of the self-transformation and life transformation. Moscow, Beato-Press, 215.
- Tokareva Yu.A. (2009). The essence of fatherhood in raising a child, prerequisites and conditions. [*Sem'ya i roditel'stvo – 21 vek: sbornik nauchnykh trudov vserossiyskoy internet-konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem*], Kurgan, 64–68.
- Varga A.Y. (2017). Introduction to comprehensive family psychotherapy. 3rd ed. Moscow, Kogito Tsentr, 181.
- Vasilyeva E.N. & Shcherbakov A.V. (2014). Parent role as a factor of development of personal component of psychological readiness for parenthood. [*Fundamental'nye issledovaniya*], 12(11), 2473–2481.
- Veevers J.E. (1973). The Social Meanings of Parenthood. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 36(3), 291–310. doi: 10.1080/00332747.1973.11023764
- Verny T. (ed.) (1987). Pre- and Perinatal Psychology: an Introduction. N.J.
- Werneck H., & Werneck-Rohrer S. (2000). *Psychologie der Familie*. Wien: WUV, 355.
- Zalevskaya N.A. (2003). The issue of child parenting in the family based on the Russian pedagogy in the second half of 19th century – first half of the 20th century: Ph.D. in Teacher-Training Thesis. Ryazan, 229.
- Zakharova E.I. (2017). Parenthood as an developmental age-specific phenomenon: Doctor of Psychology Thesis. 19.00.13. Moscow, 46.

Информация для авторов

«Национальный психологический журнал» – всероссийское научное информационно-аналитическое издание, на страницах которого отражаются достижения различных направлений современной психологической науки и практики.

Журнал публикует оригинальные научные и практико-ориентированные статьи по актуальным проблемам различных областей психологии, отличающиеся научной новизной и выраженной авторской позицией.

Подача рукописи

Рукописи представляются в редакцию «Национального психологического журнала» в pdf-формате в электронном виде. Они должны содержать оригинальный материал, не публиковавшийся ранее и не рассматриваемый для публикации в других изданиях. Для подтверждения этого ставится пометка «Оригинальная статья». Автор сообщает адрес электронной почты, по которому будет проводиться переписка, а также номер телефона и полный почтовый адрес.

Оформление рукописи

В начале статьи должны содержаться инициалы и фамилия автора (на русском и английском языках, ученое звание и степень, должность, полное название научного учреждения, в котором проведены исследования или разработки (на русском и английском языках), заголовок статьи (на русском и английском языках), аннотация на русском и английском языках (не менее 1700 знаков на русском языке и 250 слов на английском языке), ключевые слова (5-7) на русском и английском языках, индекс УДК. Далее идет основной текст статьи и библиографический список.

Объем статей – не менее 25 тыс. знаков (с пробелами). Большие материалы могут быть опубликованы в нескольких номерах журнала.

Оформление текста статьи

Публикация материалов в журнале осуществляется на русском языке. Названия зарубежных учреждений приводятся в тексте без кавычек латинскими буквами. После упоминания в тексте фамилий зарубежных ученых, руководителей учреждений и т. д. на русском языке в полукруглых скобках приводится написание имени и фамилии латинскими буквами.

Все сокращения должны быть при первом употреблении полностью расшиф-

рованы, за исключением общепринятых сокращений математических величин и терминов.

Информация о грантах и благодарностях приводится в конце статьи перед списком литературы.

Не допускается использование:

- пробелов и табуляции для форматирования абзацного отступа («красной строки») и выравнивания иного, чем по левому краю или середине,
 - расстановки переносов,
 - концевых сносок.
- курсива, полужирного шрифта и подчеркиваний при оформлении текста статьи,
 - выделение заголовков прописными буквами.

В тексте не должно быть двойных пробелов и двойных абзацев (пустых строк).

Ссылки и список литературы

Библиографический список должен включать не меньше 30 ссылок для статей и 50 ссылок для обзоров. 50% ссылок необходимо давать на иностранные источники.

Источники приводятся в алфавитном порядке. Сначала приводятся источники на русском языке, затем на других языках. Нумерация списка сквозная.

Должное внимание следует уделить правильному описанию и полноте библиографической информации. (Образцы библиографических описаний см. в Приложении «Оформление приставных списков литературы (или ссылок)» по адресу: <http://www.psy.msu.ru/science/npj/requirements.html>). Ссылки на электронные публикации в сети Интернет допускаются только на официальные ресурсы, имеющие регистрацию в Роскомнадзоре, с указанием всех данных. В тексте ссылки на литературные источники приводятся в виде указания фамилии автора и года издания, заключенных в скобки (например, (Выготский, 1982)). При цитировании добавляется номер страницы (Выготский, 1982, С. 47). Использование сносок в качестве ссылок на литературу не допускается.

Ссылки на иностранные источники оформляются по требованиям Американской психологической ассоциации (APA).

Таблицы, графики, рисунки

Таблицы, рисунки, схемы в тексте должны быть пронумерованы и озаглавлены.

Недопустимо дублирование текстом графиков, таблиц и рисунков. Графики, диаграммы могут быть построены в программе MS Excel. При наличии диаграмм, построенных с помощью MS Excel, обязательно предоставляется файл с исходными данными. Содержащиеся в таблицах и графиках данные должны быть тщательно проверены. За правильность приведенных данных ответственность несет автор.

Рисунки и схемы могут быть построены в графических редакторах и должны допускать редактирование. Рисунки должны быть представлены в форматах .jpeg (показатель качества не ниже 8) или .tiff (с разрешением не менее 300 dpi без сжатия).

Графики, таблицы и рисунки, а также фотографии, которые не отвечают качеству печати, будут возвращены авторам для замены.

Информация об авторах

Информация об авторах представляется в отдельном файле.

Пожалуйста, укажите фамилию, имя и отчество полностью, научные степени и ученые звания, должность, место работы, количество публикаций. Указывается адрес электронной почты, персонального web-сайта, а так же телефон и почтовый адрес (которые не будут печататься в журнале) и портретную фотографию. При наличии нескольких авторов обязательно указывайте ответственного автора (Corresponding author).

Статьи, не соответствующие указанным требованиям, решением редакционной коллегии не публикуются.

Рукописи рецензируются для определения обоснованности предлагаемой тематики, ее новизны, а также научно-практической значимости содержания.

Все рецензенты остаются анонимными. После принятия положительного решения относительно публикации рукописи авторы информируются о нем. При возвращении статьи автору для доработки рецензия прилагается.

Редакция оставляет за собой право на редактирование статей, направленное на придание им лаконичности, ясности в изложении материала и соответствие текста стилю журнала. С точки зрения научного содержания авторский замысел полностью сохраняется.

Information For Authors

“National Psychological Journal” is All-Russian scientific and analytical issue which highlights achievements in different areas of modern psychological science and practice.

The Journal publishes original scientific and practice-oriented articles on topical issues of the various areas of psychology, which is distinguished by scientific novelty and distinctive author's viewpoint.

Submitting Manuscripts

Electronic version of manuscripts is submitted to the Editor of the “National Psychological Journal”. Manuscripts must contain original material, previously unpublished and not under consideration for publication elsewhere. The Author Information includes contact email address, phone number and full postal address.

Manuscript Submission Form

The beginning of the article should contain the author's Russian and English initials and surname, academic title and degree, job title, full name of the institution, where the study or experiment was carried out, Russian and English article title, Russian and English summary (up to 1700 Russian characters within 100-250 English word limit), 5-7 keywords in Russian and in English, UDC identifier, the body of the article and reference literature.

The paper is up to than 25 thousand characters (including spaces).

Large materials can be published in several issues of the Journal.

Article Layout

Publication is in the Russian language. The names of foreign institutions are given in Latin letters without inverted comas. Names of foreign scholars, names of heads of institutions, etc. in the Russian language are followed by transliterated Latin names in parentheses.

Acronyms and abbreviations should be fully deciphered when used for the first time, with the exception of common

abbreviations and terms of mathematical units.

Information about grants and acknowledgments are provided in a footnote at the foot of the first page.

Do not use:

- Spaces and tabs to format indents (new paragraph) and paragraph
- alignment other than left or middle margins;
- Hyphenation;
- Endnotes.

The text should not contain double spaces and double paragraphs (blank lines).

Links and References

The bibliographical list should include not less than 20 links but should not include more than 40 links.

Bibliography should include at least three sources. Sources are listed in alphabetical order. Russian sources are followed by the sources in other languages. List sequential numbering is used.

Due attention should be paid to the correct specification and completeness of reference information. (For samples of reference descriptions see Appendix “Making Article Reference Lists (or Links)” at: <http://www.psy.msu.ru/science/npj/requirements.html>)

The citation of electronic publications on the Internet showing all data are allowed only to the official sources and registered with Roskomnadzor (Federal Supervision Agency for Information Technologies and Communications). In the article text references to literature sources are given in round brackets as surnames followed by the year of publication after the comma, e.g., (Vygotsky, 1982). Footnotes as reference sources are not allowed.

Tables, Graphs, Drawings Tables

Tables, Graphs, Drawings Tables, figures and diagrams in the text should be numbered and titled.

Duplication of text graphs, tables and figures is not allowed.

Charts and diagrams can be built in MS Excel. MS Excel diagrams shall be provided with the original data file. Tables and graphs data should be carefully checked. The author is responsible for the information provided in tables and graphs.

Drawings and diagrams can be built with the use of graphic editors, and should not allow editing. Figures should be submitted in the following formats: .Jpeg (quality score of at least 8), or .Tiff (resolution of 300 dpi with no compression).

Charts, tables and figures, and photos that do not meet the print quality will be returned to author and shall be submitted with better quality.

Information About Authors

Information about authors should be submitted in a separate file. Please enter your full last name, first name and patronymic name/middle name, degree and academic title, position, place of work, number of publications. Specify your contact email address, personal website, phone, and postal address (which will not appear in the printed version of the Journal).

Articles that do not meet these requirements are not published by the decision of the Editorial Board.

Manuscripts are reviewed to reveal the novelty, scientific and practical relevance of content. All reviewers remain anonymous. Author is contacted to be informed about a positive decision regarding the publication of the manuscript. If article is returned to the author for further improvement the revision review is attached.

The editors reserve the right to edit articles to give them brevity and clarity of the presentation form, and to correspond the text style of the Journal. The author's scientific content is preserved.

Краткие рекомендации по написанию авторских резюме (аннотаций, рефератов к статьям)

Guidelines for Abstract Writing

Использованы материалы статьи О.В. Кирилловой (к.т.н., зав. отделением ВИНТИ РАН, члена Экспертного совета (CSAB) БД SCOPUS) «Подготовка российских журналов для зарубежной аналитической базы данных SCOPUS: рекомендации и комментарии»

Аннотации (рефераты, авторские резюме) на английском языке в русскоязычном издании являются для иностранных ученых и специалистов основным и, как правило, единственным источником информации о содержании статьи и изложенных в ней результатах исследований. Зарубежные специалисты по аннотации оценивают публикацию, определяют свой интерес к работе российского ученого, могут использовать ее в своей публикации и сделать на нее ссылку, открыть дискуссию с автором, запросить полный текст и т.д. Аннотация на английском языке на русскоязычную статью по объему может быть больше аннотации на русском языке, так как за русскоязычной аннотацией идет полный текст на этом же языке.

Аннотации должны быть:

- информативными (не содержать общих слов);
- оригинальными (не быть калькой русскоязычной аннотации);
- содержательными (отражать основное содержание статьи и результаты исследований);
- структурированными (следовать логике описания результатов в статье);
- «англоязычными» (написаны качественным английским языком);
- компактными (укладываться в объем до 250 слов).

В аннотациях, которые пишут наши авторы, допускаются самые элементарные ошибки. Чаще всего аннотации представляют прямой перевод русскоязычного варианта, изобилуют общими ничем не значащими словами, увеличивающими объем, но не способствующими рас-

крытию содержания и сути статьи. А еще чаще объем аннотации составляет всего несколько строк (3-5). При переводе аннотаций не используется англоязычная специальная терминология, что затрудняет понимание текста зарубежными специалистами. В зарубежной БД такое представление содержания статьи совершенно неприемлемо.

Авторское резюме (аннотации) выполняют следующие функции:

- дают возможность установить основное содержание документа, определить его релевантность и решить, следует ли обращаться к полному тексту документа;
- предоставляют информацию о документе и устраняют необходимость чтения
- полного текста документа в случае, если документ представляет для читателя
- второстепенный интерес;
- используются в информационных, в том числе автоматизированных, системах для поиска документов и информации.

Авторское резюме ближе по своему содержанию, структуре, целям и задачам к реферату.

Это – краткое точное изложение содержания документа, включающее основные фактические сведения и выводы описываемой работы. Текст авторского резюме (в дальнейшем – реферата) должен быть лаконичен и четок, свободен от второстепенной информации, отличаться убедительностью формулировок.

Реферат включает следующие аспекты содержания статьи:

- предмет, тему, цель работы;

- метод или методологию проведения работы;
- результаты работы;
- область применения результатов;
- выводы.

Последовательность изложения содержания статьи можно изменить, начав с изложения результатов работы и выводов.

Предмет, тема, цель работы указываются в том случае, если они не ясны из заглавия статьи.

Метод или методологию проведения работы целесообразно описывать в том случае, если они отличаются новизной или представляют интерес с точки зрения данной работы. В рефератах документов, описывающих экспериментальные работы, указывают источники данных и характер их обработки.

Результаты работы описывают предельно точно и информативно. Приводятся основные теоретические и экспериментальные результаты, фактические данные, обнаруженные взаимосвязи и закономерности.

Выводы могут сопровождаться рекомендациями, оценками, предложениями, гипотезами, описанными в статье.

Сведения, содержащиеся в заглавии статьи, не должны повторяться в тексте реферата. Следует избегать лишних вводных фраз (например, «автор статьи рассматривает...»). Исторические справки, если они не составляют основное содержание документа, описание ранее опубликованных работ и общеизвестные положения в реферате не приводятся.

В тексте реферата следует применять значимые слова из текста статьи.