

ISSN 0205-9592

Том 45, Номер 4

Июль - Август 2024



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



НАУКА
— 1727 —

СОДЕРЖАНИЕ

Том 45, № 4, 2024

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Научные традиции как механизм преемственности психологического познания. Часть 2. Проблемы, подходы и перспективы исследования

Ю. Н. Олейник, А. Л. Журавлев 5

Понимание текстов новых форматов. Часть I. Методология и результаты эмпирических исследований в российской академической традиции

Е. Н. Блинова, О. В. Щербакова 16

Способности в современной зарубежной психологии

В. Д. Шадриков, В. А. Мазилев, Ю. Н. Слепко 29

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Исследование национального самосознания в китайской этнопсихологии

Ц. Юньшень 39

КОГНИТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Прогнозирование индивидуального опыта научения в терминах этапности решения арифметических задач

О. В. Дятлова, Р. И. Кривоногов, А. И. Комаровская, М. И. Кунашенко, А. А. Девятерикова 50

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Семейные факторы проблем поведения у детей и их генетические аспекты: обзор эмпирических исследований

А. В. Варшал 60

ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

К вопросу о понятии “историческое время” в психологии

Е. В. Харитонова 71

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Науковедческая рефлексия логики развития российской социальной психологии (к 100-летию юбилею Г. М. Андреевой)

И. Н. Семенов 81

Историческая преемственность и научная этика в психологическом наследии Г. В. Суходольского (к 90-летию со дня рождения)

С. Ф. Сергеев 91

МЕТОДЫ И МЕТОДИКИ

Русскоязычная версия опросника “Опыт близких отношений — структуры отношений” Р. Фрейли, М. Хеффернан, А. Викари и К. Брамбо (ECR-RS-Ru)

Н. В. Сабельникова, Д. В. Каширский, А. В. Нефедова 97

ДИСКУССИЯ

Современные подходы в отечественной психологии: единство в разнообразии

А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко

114

НАШИ ЮБИЛЯРЫ

Татьяне Васильевне Корниловой — 70 лет

129

CONTENTS

Vol. 45, No. 4, 2024

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Scientific Traditions as a Mechanism of Continuity of Psychological Cognition. Part 2. Problems, Approaches and Prospects for Research

Yu. N. Oleinik, A. L. Zhuravlev 5

Readers' Comprehension of New Text Formats. Part I. Empirical Evidence from Russian and Research Methodology Behind It

E. N. Blinova, O. V. Shcherbakova 16

Abilities in Modern Foreign Psychology

V. D. Shadrikov, V. A. Mazilov, Yu. N. Slepko 29

SOCIAL PSYCHOLOGY

The Study of National Identity in the Framework of Chinese Ethnopsychology

J. Yunsheng 39

COGNITIVE PSYCHOLOGY

Prediction of Individual Learning Experience in Terms of “Number Of Steps” as Solution Components of Arithmetic Tasks

O. V. Dyatlova, R. I. Krivonogov, A. I. Komarovskaya, M. I. Kunashenko, A. A. Deviatnikov 50

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Family Factors of Conduct Problems in Children and Their Genetic Aspects: Review of Empirical Research

A. V. Varshal 60

HISTORICAL PSYCHOLOGY

On the Question of the Concept of “Historical Time” in the Psychology

E. V. Kharitonova 71

HISTORY OF PSYCHOLOGY

Scientific Reflection on the Logic of the Development of Russian Social Psychology (For the 100th Anniversary of G. M. Andreeva)

I. N. Semenov 81

Historical Continuity and Scientific Ethics in the Psychological Legacy of G. V. Sukhodolsky (For the 90th Anniversary of His Birth)

S. F. Sergeev 91

METHODS AND PROCEDURES

Russian-Language Version of the “Experiences in Close Relationships — Relationship Structures Questionnaire” by R. Fraley, M. Heffernan, A. Vicary, C. Brumbaugh (ECR-RS-Rus)

N. V. Sabelnikova, D. V. Kashirsky, A. V. Nefedova 97

DISCUSSION

Modern Approaches in Domestic Psychology: Unity in Diversity

A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko

114

OUR JUBELEES

Tatyana Vasilievna Kornilova is 70 years old

129

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9.019

НАУЧНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК МЕХАНИЗМ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ. ЧАСТЬ 2. ПРОБЛЕМЫ,
ПОДХОДЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

© 2024 г. Ю. Н. Олейник^{1,*}, А. Л. Журавлев^{2,**}

¹АНО ВО “Московский гуманитарный университет”;
111395, г. Москва, ул. Юности, д. 5, Россия.

²ФГБУН Институт психологии РАН;
129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13, корп. 1, Россия.

*Кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей,
социальной психологии и истории психологии.

E-mail: yurii03@mail.ru

**Академик РАН, научный руководитель ФГБУН Института психологии РАН.

E-mail: alzhuravlev2018@yandex.ru

Поступила 15.04.2024

Аннотация. Основное внимание авторов сосредоточено на актуальных проблемах изучения преемственности и научных традиций в психологии. Специальное внимание уделено характеристике перспективных направлений изучения традиций отечественной психологической науки: учет при исследовании традиций научных разработок о порождении знания, в первую очередь неявного; анализ роли индивидуально-личностных переменных, включающих мировоззренческие ориентиры, познавательные установки, жизненные ценности, особенности профессионального становления самого исследователя в процессе селекции знания, приобретающего статус традиции; изучение традиций как оснований и отличительных особенностей научных школ в психологии. Предложена модель изучения научных традиций в психологии, опирающаяся на представления о трех аспектах существования науки (знание, социальный институт, познавательная деятельность) и различных взглядов на понимание термина “традиция” (по Е. Шацкому) — функциональный, объектный и субъектный. Сделан вывод о том, что сохранение и развитие научных традиций — зона ответственности не только научного сообщества в целом, но и персонально каждого исследователя, занимающегося научным творчеством в области психологии.

Ключевые слова: история психологии, методология психологии, научные традиции, преемственность, историко-психологические исследования, проблема, наука, неявное знание.

DOI: 10.31857/S0205959224040013

В первой части данной статьи [15] были рассмотрены вопросы, связанные с актуальностью, состоянием и трудностями изучения традиций в целом и в науке в частности. Была показана неоднозначность ситуации с изучением научных традиций: с одной стороны, осознанная *необходимость* исследований этого феномена, с другой — фактическое *отсутствие* целенаправленных познавательных усилий по его разработке. Также был представлен анализ трактовки термина “традиция” в разработках психологов и специалистов смежных наук.

В данной статье внимание сосредоточено на формулировании актуальных проблем в изучении преемственности и традиций, обосновании

одного из возможных подходов выявления научных традиций и выявлении перспективных направлений возможных исследований.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ИЗУЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ
И ТРАДИЦИЙ ОТЕЧЕСТВЕННОГО
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

Следует признать, что есть публикации историко-психологической направленности, в которых проблема традиций отечественной психологии фиксируется, как минимум, в названии [4; 5; 7].

Однако выделение конкретных традиций обычно в них не проводится или они описываются без четкого обозначения. Конечно, есть и публикации, где эти традиции указываются более конкретно [3; 6; 19; 22]. Однако все эти публикации далеко не исчерпывают всех вопросов, связанных с проблемой преемственности и традиции в науке. Учитывая, что вопросы методологии историко-психологических исследований в последнее время становятся предметом все более широкого обсуждения [16], представляется важным обратить внимание историков психологии на необходимость специальной разработки проблемы преемственности в психологии, выявления, систематизации и генезиса научных традиций.

Таким образом, история отечественной психологии должна в качестве важной и перспективной методологической задачи специально рассмотреть вопрос о выявлении и обосновании сформированных традиций отечественного психологического познания. При этом тематика этих исследований может быть достаточно обширна, поскольку нерешенных или дискуссионных вопросов достаточно много. И важным является не только поиск ответа на ключевой вопрос: “Все ли, что передается из прошлого в настоящее и, возможно, будущее, является традицией?”. Ответ непростой. Если не все передаваемо, то встает вопрос о селекции транслируемого, как минимум, на “традиции” и “не-традиции”, т.е. возникает вопрос о критериях научной традиции. Что мешает/способствует передаваемому превратиться в традицию? И это не единственный вопрос из числа других, достаточно остро возникающих для специалистов, занимающихся проблематикой научных традиций.

Какие же еще актуальные проблемы изучения традиций требуют специального внимания, оперативного обсуждения и разрешения в области методологии и истории психологии? Не претендуя на их исчерпывающее изложение, отметим некоторые.

1. Возможны ли типология традиций в психологии и критерии (основания) их дифференциации?
2. В чем состоит механизм кристаллизации (селекции) знания, становящегося традицией в настоящем или остающегося в анналах прошлого психологии?
3. Каковы критерии, позволяющие оценивать позитивную (положительную) или негативную (отрицательную) значимость традиции для развития научного познания?
4. Как происходит освоение научных традиций — через какие институты и инструменты (профессиональная подготовка, совместная

научная деятельность, приверженность научной школе, субъективная привлекательность, устная история и т.д.)?

5. Можно ли говорить о сфере применения, пространства и условиях, в том числе границах, эффективности конкретной традиции в психологии?

6. Всегда ли традиции тождественны по смыслу и содержанию особенностям развития психологического знания в тот или иной временной период, в конкретном регионе, в рамках определенной научной школы или направления?

7. Как соотносятся традиции и стереотипы в психологии?

8. Может ли рассматриваться как продолжение традиции проведение репликативных научных исследований или разработок по аналогии с уже введенными?

9. В чем состоят типичные причины и механизмы угасания и исчезновения традиций в психологии, а также их возрождения на новом историческом этапе развития науки?

Этот перечень, безусловно, можно было бы продолжить. Тем более что каждый из этих вопросов может стать предметом самостоятельного углубленного анализа и исследования. Вместе с тем первичным нам представляется поиск обоснованного теоретико-методологического подхода (модели, схемы) для выявления традиций на материале истории психологии, прежде чем переход к более конкретному их изучению, в том числе решению обозначенных выше проблем.

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ИЗУЧЕНИЯ СОВОКУПНОСТИ ТРАДИЦИЙ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Несмотря на сложность дефиниции понятия “традиция”, в силу “зонтичности” этого термина, что уже отмечалось ранее, а также на неопределенность трактовки (понимания) именно “научной традиции”, для конструктивного решения вышеуказанных проблем все же требуется такое определение, пусть даже в его рабочей формулировке.

При конструировании определения понятия “традиция” будем опираться на общепринятые (хотя иногда и по-разному обозначаемые) три аспекта существования и функционирования науки: наука как специфическое знание; наука как социальный институт; наука как особый вид познавательной деятельности. Кратко очертим содержание

каждого из указанных аспектов существования науки.

Наука как знание включает в себя совокупность систематизированных теоретических, эмпирических и практических положений, а также фактологических данных, отвечающих определенным требованиям (универсальность, объективность, проверяемость, системность и др.). В этом отношении наука — это система, включающая мировоззренческие идеи, теоретические положения, концептуальные заключения, методические приемы и т.д.

Наука как социальный институт предполагает ее особую миссию в развитии общества, государства и конкретного человека, что обеспечивается финансовой, идеологической, организационной и другими видами поддержки со стороны государственных структур и выражается в активном использовании результатов научных разработок во всех сферах жизни общества, в том числе в превращении науки в непосредственную производительную силу, а научной деятельности — в самостоятельную профессию с особой системой отношений, ценностей и норм поведения в профессиональном сообществе. Наука в этом аспекте характеризуется активным взаимодействием с другими формами общественного сознания (политика, право, мораль, религия, искусство, философия) и многообразными связями с другими социальными институтами в обществе и компонентами культуры.

Наука как вид деятельности понимается как сознательная и целенаправленная деятельность определенной группы людей по все более целостному, полному и глубокому изучению объективно существующей окружающей действительности, независимой от познающего субъекта (субъектов). Эта деятельность характеризуется своими собственными целями, предметом, объектами, ценностями, инструментами и средствами деятельности, способами организации и коммуникации между участниками, особой мотивацией, определяющей деятельность ученого и т.д. Она детерминирована определенной совокупностью факторов, которые в свое время были указаны известным историком психологии М.Г. Ярошевским. Он писал: “Наука как деятельность (выделено нами. — Ю.Н., А.Л.) развивается в системе взаимодействия трех факторов: социального, предметно-логического и личностно-психологического” [20]. Отметим, что в данном случае М.Г. Ярошевский имеет в виду лишь один аспект существования науки, хотя часто эти факторы рассматриваются как имеющие отношение и к остальным аспектам, что, с нашей точки зрения, не совсем правомерно, поскольку приводит

к утрате специфичности традиций, характеризующих разные аспекты существования науки.

Специально подчеркнем, что наука — это не механическое соединение и объединение указанных аспектов своего существования, а системное образование, приобретающее при интеграции этих трех аспектов новое качество, обеспечивающее ей важнейшее место как в системе форм общественного сознания, так и в процессе культурно-исторического развития общества.

Психология как одна из современных наук также характеризуется этими тремя аспектами своего развития. Учитывая, что традиция — это связь прошлого и настоящего, логично предположить, что *каждый* из выделенных аспектов существования психологической науки имеет свои собственные связи в этой диаде: “прошлое—настоящее”. Их мы и будем рассматривать как научные традиции отечественной психологии, специфичность которых определяется проанализированными аспектами существования науки. Таким образом, опора на идею относительно сущности и существования науки позволяет сформулировать следующее определение.

Под научной традицией следует понимать транслируемые от одного поколения исследователей к другому и в отдельных случаях трансформируемые: 1) набор гносеологических установок в понимании и онтологических представлений о сущности предмета, объектов и явлениях конкретной области научного знания; 2) совокупность особенностей и характеристик познавательной деятельности; 3) систему официальных институций и неформальных объединений, представляющих в общественном сознании соответствующую область науки как социального института. Так, понимаемые традиции и фиксируют единство преемственности и инноваций в генезисе научных знаний.

Таким образом, мы допускаем наличие научных традиций в понимании науки и как знания, и как социального института, и как специализированной деятельности. Укажем при этом на три важных обстоятельства.

Во-первых, при выявлении традиций исследователи чаще всего в качестве таких рассматривают только то, что характеризует развитие науки как совокупности высказанных идей и накопленных знаний, остальные же аспекты существования науки, как правило, игнорируются.

Во-вторых, при таком структурировании научных традиций (научных — в смысле имеющих отношение к науке как феномену) появляется возможность их систематизации и упорядочивания, оценки их полноты, необходимости и достаточности, в том

числе в контексте решения широкого круга теоретико-методологических и историко-психологических проблем. В частности, например, выявления особенностей национальных научных школ, специфики развития познания в отдельные хронологические периоды или способов и причин дифференциации и интеграции научного знания.

В-третьих, следует допустить наличие не только продуктивных, конструктивных, но и контрпродуктивных, деструктивных традиций (которые, правда, редко рассматривают именно как традиции, а скорее, как препятствия и оценивают постфактум), особенно в контексте существования науки не как знания, а как социального института и как познавательной деятельности.

Если объединить данные представления о наличии групп специфических традиций в соответствии с тремя проанализированными аспектами существования науки с идеями о трех подходах в понимании термина “традиция” (по Е. Шацкому) — функциональному (как передается), объектному (что передается), субъектному (отношение к передаваемому), появляется возможность разработки теоретической модели изучения традиции на основе принципов системного и комплексного подходов. Напомним, что функциональный подход в понимании традиции фиксирует *форму и механизм* передачи, когда внимание исследователя сосредоточено именно на функции трансляции традиции;

объектный — характеризует *содержание* передаваемого, когда изучается то, *какие ценности* подлежат передаче и *что* именно передается), субъектный — сосредоточен на восприятии передаваемого в виде *отношения* (позитивного, нейтрального или негативного) конкретного поколения ученых к прошлому своей науки, согласия или протеста против передачи ему традиций [21, с. 284].

Таким образом, отталкиваясь от ранее приведенных суждений, можно предложить теоретическую схему (табл. 1) для выявления, фиксации и структурирования научных традиций отечественной психологии. Не исключаем, что она может носить и более универсальный характер и, соответственно, может быть использована при изучении традиций других научных дисциплин.

Если к указанной двумерной схеме добавить третье временное, хронологическое измерение, то она может уже рассматриваться как трехмерная модель изучения научных традиций в психологии (рис. 1). Тем самым появляется возможность выявления момента зарождения и формирования традиции, этапов ее генезиса и трансформации, в том числе актуализации и угасания и, возможно, нового возрождения. Кроме того, обеспечивается динамичность в понимании традиций, они перестают быть однажды заданной константой, неподверженной изменениям, смысловым и содержательным преобразованиям. И, что особенно важно, изучение

Таблица 1. Теоретическая схема выявления, фиксации и структурирования научных традиций в контексте аспектов существования науки и разных подходов в понимании термина “традиция”

Аспекты существования науки	Трактовка термина “традиция”		
	Функциональная (как передается)	Объектная (что передается)	Субъектная (отношение к передаваемому)
Наука как знание			
Наука как институт			
Наука как деятельность			

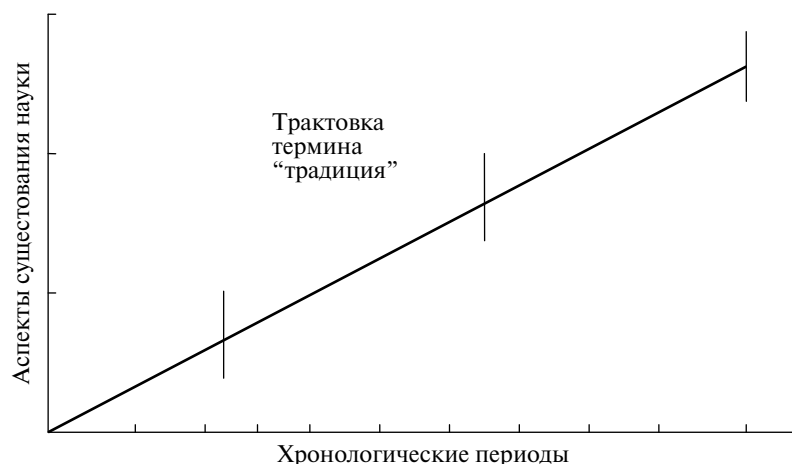


Рис. 1. Трехмерная модель изучения научных традиций в психологии

научных традиций становится, таким образом, одним из объектов историко-психологического исследования. При этом происходит не только их фиксация с не всегда четкой аргументацией и обоснованием, но и появляется возможность довольно четкого их соотнесения с процессом реального хода психологического познания, обеспечивая тем самым реализацию принципа развития и принципа единства логического и исторического в историко-психологических исследованиях.

Предлагаемая модель организации исследований по выявлению, структурированию и обоснованию научных традиций отечественного психологического знания, конечно, не исчерпывает всех перспективных направлений в дальнейшем их изучении. Это лишь один из возможных подходов. Вместе с тем он может выступать, как нам представляется, в качестве достаточно операционализированного варианта объективизации результатов исследований в данной области.

Представляется, что в ряду уже апробированных и реализуемых подходов в историко-психологических исследованиях, предусматривающих, например, изучение психологического познания через динамику категориально-понятийного аппарата [8; 20] или смену исследуемых проблем [11–13], анализ истории психологии на основе выявления традиций и их генезиса займет свое достойное место. Поскольку “сохранение и развитие отечественной школы психологии состоит именно в ее своеобразии и развитии, поскольку традиция — это, по словам Густава Малера, передача огня, а не поклонение пеплу” [9, с. 7].

Не навязывая, однако, авторскую позицию в подходе к изучению научных традиций как единственно возможную, укажем и другие перспективные направления исследований проблемы научной преемственности и традиции в психологии.

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗРАБОТКИ ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И НАУЧНЫХ ТРАДИЦИЙ В ПСИХОЛОГИИ

В научном сообществе считается вполне закономерным и обоснованным ожиданием, что вместе с обозначением проблемы будет предложено если не ее решение, то, по крайней мере, возможное направление поиска или вариант пути, где можно найти это решение. Обозначим ведущие, с нашей точки зрения, линии дальнейших исследований по проблеме преемственности научных знаний в психологии.

1. Представляется, что конструктивным в изучении преемственности научного знания и выявления научных традиций является учет научных разработок в области представлений о *порождении знаний*. Как известно, начиная со второй половины 1990-х годов было предложено несколько теорий и моделей формирования, функционирования и управления знаниями. Обзор этих моделей и их краткая характеристика представлены в достаточно обстоятельной публикации на эту тему, подготовленной В.Н. Носуленко и В.А. Терехиным [10].

Как мы предполагаем, для решения проблемы традиций, по крайней мере, в контексте их соотношения с новациями, конструктивной может являться “спиральная модель создания знаний” и ее дальнейшее развитие в модели SECI. В этих моделях преобразование знаний связано с выделением двух их видов (неявного и явного) и четырех способов их переходов между собой (путей преобразования знаний): *социализация* (переход неявного в неявное знание) — обмен опытом с другими людьми в процессе совместной деятельности, например передача знаний от наставника к ученику путем подражания, наблюдения, практики; *экстернализация* (неявное в явное) — кристаллизация личного и неявного знания в явное (в форме публикаций, концепций, моделей, схем и т.д.), что позволяет передавать его другим исследователям, обеспечивая тем самым возможность понимать, интерпретировать и придавать новые смыслы этому знанию; *комбинирование* (явное в явное) — интеграция и объединение знаний для создания возможностей порождения новых знаний (формирование баз данных, создание прототипов и др.); *интернализация* (явное в неявное) — освоение знаний в процессе обучения на практике, размышления над его результатами, нахождение закономерных связей и смыслов между областями, идеями и концепциями [23].

Надо отметить, что близкий к изложенным выше идеям японских исследователей (не в плане порождения знаний, а в контексте возникающих в исследовательской практике ситуаций) подход уже был апробирован применительно к анализу историко-психологических знаний на примере отечественной психологии. В одной из наших публикаций было показано, что в историко-психологических исследованиях разные пересечения категорий “знание” (известное и неизвестное) и “источник” (доступный и неизвестный) характеризуют *содержательно-тематические* аспекты развития истории психологии [14, с. 19–25]. Представляется, что эти пересечения (в статье они обозначены как четыре

феномена: “известное знание — доступный источник”; “известное знание — доступный источник”; “известное знание — недоступный источник”; “известное знание — недоступный или недокументированный источник”) в полной мере могут быть конкретизированы и для рассмотрения разных аспектов преемственности психологических знаний.

2. Следует также выделить роль личности ученого в контексте становления и развития научных традиций. Важным, но не проясненным до конца вопросом остается механизм селекции знания, становящегося научной традицией или остающегося забытым в анналах прошлого. Вероятно, селекция знания, приобретающего статус традиции, носит не только групповой, коллективный характер, определяемый социально-историческими, общественно-политическими и идеологическими условиями и факторами, но и уровнем развития науки в целом. Представляется, что важную роль в этом процессе играют и индивидуально-личностные перемены, включающие мировоззренческие ориентиры, познавательные установки, жизненные ценности, особенности профессионального становления исследователя. Недаром Е. Шацкий высказал идею о том, что традиция должна пониматься не как пассивное восприятие наследия прошлого, а как сознательный *отбор и выбор* элементов этого наследия восприимчивыми: “Каждое поколение по-своему осуществляет отбор элементов общественного наследия, делая каждый раз объектом оценивания новые его элементы, относясь безразлично к другим, меняя оценки отрицательные на положительные и положительные на отрицательные” [21, с. 350].

Поэтому перспективным является применение для понимания процесса формирования и оформления научных традиций *принципа единства “логического—исторического—персоналогического”* в динамике сохранения и развития знаний предшествующих поколений исследователей.

3. Представляется важным рассмотрение *научной школы* как формы зарождения и воспроизведения традиций, которые функционируют и развиваются в нашей жизни в самых разных формах и видах. Часто говорится о национальных, культурных, семейных и других традициях, в которые погружены люди и которыми руководствуются (сознательно или бессознательно) в своей повседневной жизни. И даже если кто-то настаивает на том, что обходится совсем без них, занимая так называемую прогрессистскую позицию, то все равно следует им. Однако научные традиции имеют более ограниченное пространство своего воздействия

и связаны в первую очередь с профессиональной деятельностью узкого круга ученых. И здесь важными могут оказаться исследования биографического характера. Многие ученые, в том числе психологи, оставили воспоминания, интервью и другие личные документы, в которых осуществлена саморефлексия их творческого пути, их становления и развития как исследователей. При этом значимым показателем является процесс идентификации с тем или иным научным сообществом или традицией. Представляется, что такая соотнесенность в определенной мере обеспечивает легитимизацию и обоснованность идей, которые высказывает данный исследователь. И хотя гораздо чаще речь идет о принадлежности к определенной научной школе, чем к традиции, тем не менее, по сути, и в таком варианте можно говорить преимущественно о традиции, присущей тому подходу или тем представлениям, которые лежат в основе конкретной научной школы.

Обратим внимание на то, что такой путь (или способ) исследования научных школ отнюдь не умаляет их оригинальности или значимости, поскольку любая научная традиция потенциально содержит в себе инновацию, а также *потенциал появления нового знания*. Именно в таком контексте надо понимать суждения В.И. Вернадского о том, что “каждое поколение научных исследователей ищет и находит в истории науки отражение научных течений своего времени” [1, с. 203] и что “движение вперед обуславливается долгой, незаметной и неосознанной подготовительной работой поколений. Достигнув нового и неизвестного, мы всегда с удивлением находим в прошлом предшественников” [2, с. 56].

Поэтому перспективным направлением исследований проблемы преемственности является дальнейшее изучение традиций как *оснований или отличительных особенностей* научных школ в психологии, при этом в контексте не только их динамических характеристик (формирования, становления и развития), но и статических (опоры, сохранения и использования научных традиций). Конечно, следует иметь в виду, что субъект познавательной деятельности (в данном случае представители научной школы) не всегда осознает себя причастным к традиции, внутри которой находится, и это может придавать некоторую субъективность выводам.

Обобщая результаты нашего исследования проблемы преемственности и традиций в психологии, представленные в предыдущей [15] и данной статье, можно сделать ряд выводов и заключений.

ВЫВОДЫ

1. Изучение научных традиций на современном этапе развития теории и истории психологических исследований остается актуальной и не до конца проясненной методологической проблемой. Причинами этого являются разнообразие видов и форм традиций, различие дефиниций самого понятия и множественность подходов в трактовке вопросов преемственности. Можно с достаточными основаниями говорить о неотрефлексированности проблем традиций и преемственности в методологии современной психологии.

2. Выделенные на основе примеров основные и достаточно типичные в психологии подходы к пониманию традиций свидетельствуют, что последние часто являются синонимом генезиса научного знания; ассоциируются с методологическим принципом, подходом или направлением исследований; трактуются как ядро научно-исследовательской программы научной школы; рассматриваются как позиция ученого или теоретические ориентации отдельных научных коллективов; выступают как часть других науковедческих понятий и терминов и т.д. Во всех этих случаях традиция выступает в качестве своего рода обобщенного понятия без фиксации ее специфических особенностей как самостоятельного научного термина.

3. Отмечается недостаточная представленность в современных теоретико-методологических и историко-психологических публикациях вопросов, связанных с преемственностью научного знания и традиций, как возможного ее механизма. В целом можно констатировать, что специальных работ, посвященных выявлению и характеристике традиций в отечественной психологии, явно недостаточно. Это часто приводит к обозначению этих традиций в слишком обобщенном и нечетком виде или в достаточно абстрактной их формулировке.

4. Проблемное поле возможных исследований, связанных с научными традициями в психологии, достаточно широкое и включает в себя множество вопросов от типологии традиций и ее критериев до условий кристаллизации и сохранения или забвения; от позитивной или негативной эвристики традиций по отношению к научному познанию до инструментов освоения и присвоения традиций научным сообществом и отдельными учеными; от границ и сферы применения традиций до их соотношения с особенностями развития психологического знания в определенный временной период, в конкретном регионе или в рамках интересующей научной школы и направления и т.д.

5. Разработанная и обоснованная в исследовании трехмерная модель изучения научных традиций в психологии может выступать, с одной стороны, теоретико-методологической основой в изучении истории отечественной психологии, позволяющей интегрировать достижения науковедения, эпистемологии и методологии истории психологии в едином концепте, а с другой — методическим инструментом проведения историко-психологических исследований.

6. Перспективными линиями дальнейших исследований преемственности в целом и традиций в частности являются: учет научных разработок в области порождения знаний и разрабатываемого некоторыми историками психологии многокомпонентного состава психологического знания (как по элементам, так и по формам их фиксации); выделение роли личности ученого в контексте становления, развития и сохранения научных традиций на основе принципа единства “логического—исторического—персонологического” в этой динамике; рассмотрение научной школы как формы и условия зарождения и воспроизведения традиций.

7. Рассмотрение истории отечественной психологии как процесса, связанного с формированием и трансформацией научных традиций, является оригинальным концептуальным подходом в историко-психологических исследованиях и открывает новые возможности в понимании генезиса отечественной психологической мысли.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Как совершенно справедливо отмечается в научной литературе, “традиция может стать при определенных условиях силой, тормозящей развитие общества (добавим от себя — психологического познания. — Ю.Н., А.Л.), но она же, сохраняя и передавая накопленный культурно-исторический опыт человечества, является источником исторического творчества, служащего развитию богатства человеческой индивидуальности” [18, с. 54]. Поэтому то, как будет реализована преемственность, воплощаемая в традиции(-ях), в своих положительных или отрицательных коннотациях, — это зона ответственности не просто ныне здравствующих и занимающихся научным творчеством в области психологии представителей научного сообщества в целом, но и персонально каждого исследователя.

Следует отметить, что современное российское общество крайне заинтересовано в разработке проблемы преемственности и проблемы традиций.

Более того, необходимо говорить о государственном заказе для психологов по этому вопросу. В подтверждение приведем следующий факт.

На официальном сайте Президента РФ В.В. Путина 8 мая 2024 г. был размещен его Указ № 314 “Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения”.

В этом документе обеспечение преемственности разных этапов исторического развития нашей страны, сохранения и упрочения традиций обозначены как одно из важнейших направлений государственной политики [17]. Дополнительными свидетельствами этого служат следующие обстоятельства: 1) это второй документ, подписанный Президентом РФ сразу после его вступления в должность; 2) вопросы исторического просвещения могут быть обсуждены на заседаниях Совета безопасности РФ и, соответственно, рассматриваются как важные для безопасности государства; 3) документ вступает в силу с момента его подписания и не имеет сроков своей реализации, т.е. имеет пролонгированный на неопределенный период времени характер и, соответственно, является не тактическим, а стратегическим.

Подчеркнем, что два из четырех основных принципов государственной политики в области исторического просвещения имеют непосредственное отношение к обсуждаемым в нашем исследовании вопросам: “опора на научные знания и фундаментальные научные исследования, традиционные российские духовно-нравственные и культурно-исторические ценности” и “преемственность всех этапов российской истории”. Тем самым можно достаточно обоснованно констатировать, что вопрос об историческом просвещении, предусматривающий преемственность и опору на традиции, в настоящее время выдвигается в центр государственной политики.

Представляется, что в этом отношении историко-психологические исследования, фундаментальные по своей сути и ориентированные на выявление преемственности в развитии отечественного психологического познания, должны получить новый импульс своему развитию, в том числе и в области изучения научных традиций как механизма этой преемственности. Надеемся, что проведенное нами исследование будет способствовать этому.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вернадский В.И. Труды по всеобщей истории науки. 2-е изд. М.: Наука, 1988. 336 с.

2. Вернадский В.И. Труды по истории науки в России. М.: Наука, 1988. 464 с.
3. Гусельцева М.С. Национальные интеллектуальные традиции в эволюции психологического знания // Вопросы психологии. 2013. № 5. С. 3–13.
4. Ждан А.Н., Марцинковская Т.Д. Московская психологическая школа: традиции и современность // Вопросы психологии. 2000. № 3. С. 117–127.
5. Ждан А.Н. Психология в Московском университете: традиции и современность // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2005. № 1. С. 3–16.
6. Ждан А.Н. Национальное начало в развитии науки: исследовательские традиции отечественной психологии в сопоставлении со всемирной научной мыслью // История отечественной и мировой психологической мысли: ценить прошлое, любить настоящее, верить в будущее / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2010. С. 32–36.
7. Ждан А.Н. Становление традиций отечественной психологии: Петербургские (Ленинградские) и Московские научные школы // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2015. № 1. С. 74–80.
8. Журавлев А.Л., Сергиенко Е.А. Вместо введения. Современные понятия в психологической науке: попытка анализа // Разработка понятий современной психологии / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2018. С. 5–59.
9. Журавлев А.Л., Сергиенко Е.А., Виленская Г.А. Вводная глава. Современные подходы в отечественной психологии: единство в разнообразии // Научные подходы в современной отечественной психологии. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2023. С. 7–96.
10. Носуленко В.Н., Терехин В.А. Передача знаний: обзор основных моделей и технологий // Экспериментальная психология. 2017. Т. 10. № 4. С. 96–115.
11. Олейник Ю.Н. История психологии как история научных проблем: проблемологический подход // Институт психологии Российской академии наук. Человек и мир. 2018. Т. 2. № 1. С. 20–40.
12. Олейник Ю.Н. Проблемологический подход как вариант теоретико-методологических оснований историко-психологических исследований // Доклады от годишна университетска научна конференция, Болгария, Велико Търново, 30 июня — 1 июля 2022 года. Болгария. Велико Търново: Издателски комплекс на НВУ “Васил Левски”, 2022. С. 2211–2219.
13. Олейник Ю.Н. К вопросу о единице анализа знания и процесса познания в историко-психологических исследованиях // История, современность и перспективы развития психологии в системе

- Российской академии наук / Отв. ред. Д.В. Ушаков, А.Л. Журавлев, А.В. Махнач, Н.Е. Харламенкова, А.В. Юревич, И.И. Ветрова. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2022. С. 152–153.
14. Олейник Ю.Н., Журавлев А.Л. История отечественной психологии: коммуникативно-организационные и содержательно-тематические аспекты развития (вместо введения) // История отечественной и мировой психологической мысли: знать прошлое, анализировать настоящее, прогнозировать будущее / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Ю.В. Ковалева, Ю.Н. Олейник. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2023. С. 11–31.
 15. Олейник Ю.Н., Журавлев А.Л. Научные традиции как механизм преемственности психологического познания. Часть 1. Состояние и трудности изучения // Психологический журнал. 2024. Т. 25. № 3. С. 5–14.
 16. Олейник Ю.Н., Тихонова Э.В. Состояние и перспективы развития методологии отечественной истории психологии (по материалам семинара “Арзамасские чтения — 5”) // Психологический журнал. 2023. Т. 44. № 6. С. 5–15.
 17. Основы государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения. Утв. Указом Президента Российской Федерации 8 мая 2004 г. № 314 // Официальный сайт Президента Российской Федерации. URL: <http://static.kremlin.ru/media/events/files/ru/AFZhXphYZLaDAxIkLpI77nzFzg7hKPI2.pdf> (дата обращения: 14.05.2024).
 18. Рагозин Н.П. Традиция как объективная форма социально-исторической преемственности // Научные ведомости. Серия: Философия. Социология. Право. 2016. № 17 (238). Вып. 37. С. 48–55.
 19. Тихонова Э.В. Традиции кантианства в русской философской и психологической мысли второй половины XIX — начала XX в. // История отечественной и мировой психологической мысли: судьбы ученых, динамика идей, содержание концепций / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2016. С. 358–368.
 20. Ярошевский М.Г. История психологии. 3-е изд., до- раб. М.: Мысль. 1985. 575 с.
 21. Шацкий Е. Утопия и традиция: Пер. с польск. / Общ. ред. и послесл. В.А. Чаликовой. М.: Прогресс, 1990. 454 с.
 22. Юревич А.В. Психология и методология. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2005. 312 с.
 23. Nonaka I., Takeuchi H. The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. N.Y.: Oxford University Press, 1995.

SCIENTIFIC TRADITIONS AS A MECHANISM OF CONTINUITY OF PSYCHOLOGICAL COGNITION. PART 2. PROBLEMS, APPROACHES AND PROSPECTS FOR RESEARCH

Yu. N. Oleinik^{1,*}, A. L. Zhuravlev^{2,**}

¹*Autonomous Nonprofit Organization of Higher Education “Moscow University for the Humanities”;*
111395, Moscow, Yunosti str., 5, Russia.

²*Federal State-Financed Establishment of Science, Institute of Psychology RAS;*
129366, Moscow, Yaroslavskaya str., 13, bldg. 1, Russia.

**PhD (Psychology), Head of the Department of General, Social Psychology and the History of Psychology.*
E-mail: yurii03@mail.ru

***Member of RAS, Scientific Adviser of Institute of Psychology RAS.*
E-mail: alzhuravlev2018@yandex.ru

Received 15.04.2024

Abstract. The authors’ main attention is focused on current problems of studying continuity and scientific traditions in psychology. Special attention is paid to the characteristics of promising directions for studying the traditions of domestic psychological science: taking into account when studying the traditions of scientific developments on the generation of knowledge, primarily tacit; analysis of the role of individual personal variables, including ideological guidelines, cognitive attitudes, life values, features of the professional development of the researcher himself in the process of selection of knowledge acquiring the status of tradition; study of traditions as the foundations and distinctive features of scientific schools in psychology. A model for studying scientific traditions in psychology is proposed, based on ideas about three aspects of the existence of science (knowledge, social institution, cognitive activity) and different views on the understanding of the term

“tradition” (according to E. Shatsky) — functional, objective and subjective. It is concluded that the preservation and development of scientific traditions is the responsibility of not only the scientific community as a whole, but also personally of each researcher involved in scientific creativity in the field of psychology.

Keywords: history of psychology, methodology of psychology, scientific traditions, continuity, historical and psychological research, problem, science, tacit knowledge.

REFERENCES

1. *Vernadskij V.I.* Trudy po vseobshchej istorii nauki. 2-e izd. Moscow: Nauka, 1988. 336 p. (In Russian)
2. *Vernadskij V.I.* Trudy po istorii nauki v Rossii. Moscow: Nauka, 1988. 464 p. (In Russian)
3. *Gusel'ceva M.S.* Nacional'nye intellektual'nye tradicii v evolyucii psihologicheskogo znaniya. Voprosy psihologii. 2013. № 5. P. 3–13. (In Russian)
4. *Zhdan A.N., Marcinkovskaya T.D.* Moskovskaya psihologicheskaya shkola: tradicii i sovremennost'. Voprosy psihologii. 2000. № 3. P. 117–127. (In Russian)
5. *Zhdan A.N.* Psihologiya v Moskovskom universitete: tradicii i sovremennost'. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psihologiya. 2005. № 1. P. 3–16. (In Russian)
6. *Zhdan A.N.* Nacional'noe nachalo v razvitii nauki: issledovatel'skie tradicii otechestvennoj psihologii v sopostavlenii s vsemirnoj nauchnoj mysl'yu. Istoriya otechestvennoj i mirovoj psihologicheskoy mysli: cenit' proshloe, lyubit' nastoyashchee, verit' v budushchee. Eds. A.L. Zhuravlev, V.A. Kol'cova, Yu.N. Olejnik. Moscow: Izd-vo “Institut psihologii RAN”, 2010. P. 32–36. (In Russian)
7. *Zhdan A.N.* Stanovlenie tradicij otechestvennoj psihologii: Peterburgskie (Leningradskie) i Moskovskie nauchnye shkoly. Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12: Psihologiya. Sociologiya. Pedagogika. 2015. № 1. P. 74–80. (In Russian)
8. *Zhuravlev A.L., Sergienko E.A.* Vmesto vvedeniya. Sovremennye ponyatiya v psihologicheskoy nauke: popytka analiza. Razrabotka ponyatij sovremennoj psihologii. Eds. A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko. Moscow: Izd-vo “Institut psihologii RAN”, 2018. P. 5–59. (In Russian)
9. *Zhuravlev A.L., Sergienko E.A., Vilenskaya G.A.* Vvodnaya glava. sovremennye podhody v otechestvennoj psihologii: edinstvo v raznoobrazii. Nauchnye podhody v sovremennoj otechestvennoj psihologii. Moscow: Izd-vo “Institut psihologii RAN”, 2023. P. 7–96. (In Russian)
10. *Nosulenko V.N., Terekhin V.A.* Peredacha znaniy: obzor osnovnyh modelej i tekhnologij. Eksperimental'naya psihologiya. 2017. V. 10. № 4. P. 96–115. (In Russian)
11. *Olejnik Yu.N.* Istoriya psihologii kak istoriya nauchnyh problem: problemologicheskij podhod. Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Chelovek i mir. 2018. V. 2. № 1. P. 20–40. (In Russian)
12. *Olejnik Yu.N.* Problemologicheskij podhod kak variant teoretiko-metodologicheskikh osnovanij istoriko-psihologicheskikh issledovanij. Dokladi ot godishna universitetska nauchna konferenciya, Bolgariya, Veliko T”rnovo, 30 iyunya — 1 iyulya 2022 goda. Bolgariya, Veliko T”rnovo: Izdatelski kompleks na NVU “Vasil Levski”, 2022. P. 2211–2219. (In Russian)
13. *Olejnik Yu.N.* K voprosu o edinice analiza znaniya i processa poznaniya v istoriko-psihologicheskikh issledovaniyah. Istoriya, sovremennost' i perspektivy razvitiya psihologii v sisteme Rossijskoj akademii nauk. Eds. D.V. Ushakov, A.L. Zhuravlev, A.V. Mahnach, N.E. Harlamenkova, A.V. Yurevich, I.I. Vetrova. Moscow: Izd-vo “Institut psihologii RAN”, 2022. P. 152–153. (In Russian)
14. *Olejnik Yu.N., Zhuravlev A.L.* Istoriya otechestvennoj psihologii: kommunikativno-organizacionnye i sodержatel'no-tematicheskie aspekty razvitiya f(vmesto vvedeniya). Istoriya otechestvennoj i mirovoj psihologicheskoy mysli: znat' proshloe, analizirovat' nastoyashchee, prognozirovat' budushchee. Eds. A.L. Zhuravlev, Yu.V. Kovaleva, Yu.N. Olejnik. Moscow: Izd-vo “Institut psihologii RAN”, 2023. P. 11–31. (In Russian)
15. *Olejnik Yu.N., Zhuravlev A.L.* Nauchnye tradicii kak mekhanizm preemstvennosti psihologicheskogo poznaniya. Chast' 1. Sostoyanie i trudnosti izucheniya. Psihologicheskii zhurnal. 2024. V. 25. № 3. P. 5–14. (In Russian)
16. *Olejnik Yu.N., Tihonova E.V.* Sostoyanie i perspektivy razvitiya metodologii otechestvennoj istorii psihologii (po materialam seminara “Arzamasskie chteniya — 5”). Psihologicheskii zhurnal. 2023. V. 44. № 6. P. 5–15. (In Russian)
17. Osnovy gosudarstvennoj politiki Rossijskoj Federacii v oblasti istoricheskogo prosveshcheniya. Utverzhdeny Ukazom Prezidenta Rossijskoj Federacii 8 maya 2004 g. № 314. Russian President official website. URL: <http://static.kremlin.ru/media/events/files/ru/AFZhXphYZLaDAXIkLpI77nzFzg7hKPI2.pdf> (date of access: 14.05.2024). (In Russian)
18. *Ragozin N.P.* Tradiciya kak ob"ektivnaya forma social'no-istoricheskoy preemstvennosti. Nauchnye vedomosti. Seriya Filosofiya. Sociologiya. Pravo. 2016. № 17 (238). Vyp. 37. P. 48–55. (In Russian)
19. *Tihonova E.V.* Tradicii kantianstva v russkoj filosofskoj i psihologicheskoy mysli vtoroj poloviny XIX — nachala XX v. Istoriya otechestvennoj i mirovoj psihologicheskoy mysli: sud'by uchenykh, dinamika idej, sodержanie koncepcij. Eds. A.L. Zhuravlev, V.A. Kol'cova, Yu.N. Olejnik. Moscow: Izd-vo “Institut psihologii RAN”, 2016. P. 358–368. (In Russian)

20. *Yaroshevskij M.G.* Istoriya psihologii. 3-e izd., dorab. Moscow: Mysl'. 1985. 575 p. (In Russian)
21. *Shackij E.* Utopiya i tradiciya: Per. s pol'sk. Ed. V.A. Chalikova. Moscow: Progress, 1990. 454 p. (In Russian)
22. *Yurevich A.V.* Psihologiya i metodologiya. Moscow: Izd-vo "Institut psihologii RAN", 2005. 312 p. (In Russian)
23. *Nonaka I. and Takeuchi H.* The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. New York: Oxford University Press, 1995.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9

ПОНИМАНИЕ ТЕКСТОВ НОВЫХ ФОРМАТОВ. ЧАСТЬ I. МЕТОДОЛОГИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ¹

© 2024 г. Е. Н. Блинова^{1,*}, О. В. Щербакова^{2,**}

¹Берлинский университет имени Гумбольдта;
10117, г. Берлин, Унтер-ден-Линден, д. 6, Германия.

²Санкт-Петербургский государственный университет;
199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9, Россия.

*Кандидат психологических наук, студент магистратуры Института психологии.

E-mail: blinova_e.n@mail.ru

**Кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник факультета психологии.

E-mail: o.scherbakova@gmail.com

Поступила 23.04.2024

Аннотация. В статье представлен аналитический обзор русскоязычных исследований по проблеме взаимодействия читателей с текстами новых форматов. Выделены и обозначены проблемы, препятствующие обобщению исследовательских данных в этой научной области, наиболее значимыми среди которых являются отсутствие 1) общепринятой терминологии для обозначения текстов новых форматов и 2) разделяемых большинством специалистов теоретических представлений о когнитивных основаниях и механизмах работы читателей с такими материалами. Результаты проведенного обзора позволили заключить, что дополнительными факторами, ограничивающими возможность систематизации, сопоставления и суммирования выводов, полученных в ходе экспериментального исследования механизмов понимания текстов новых форматов различными научными группами, являются: 1) отсутствие эксплицитного описания теоретических оснований формулируемых авторами гипотез (или последовательного представления связей между данными компонентами работы), 2) неоднородность методических решений при проведении экспериментов, 3) недостаточный или неравный объем выборок, 4) низкая надежность реализованных процедур статистического анализа данных, а также 5) наличие артефактов, возникающих при проведении исследований.

Ключевые слова: чтение, понимание, поликодовый текст, мультимодальный текст, методология, теоретические модели, обзор исследований, российский научный дискурс.

DOI: 10.31857/S0205959224040026

Информационное пространство современного человека характеризуется разнообразием текстовых форматов, используемых для получения и передачи знаний. На смену классическому вербальному тексту, напечатанному на бумаге, приходят тексты электронные, при создании которых словесно представленная информация подвергается активному форматированию и, что особенно важно, зачастую дополняется элементами иных семиотических

систем: статичными и динамичными иллюстрациями, видео- и аудиозаписями. Вслед за описанными изменениями неизбежно трансформируется и архитектура навыка чтения — сложной формы познавательной деятельности человека, освоение которой начинается далеко не сразу после рождения и занимает значительное время. Данная тенденция активно обсуждается специалистами, работающими в области психологии, когнитивных и педагогических наук. Российские эксперты поднимают вопросы о том, насколько новыми для человека являются практики комбинированного использования символов, принадлежащих к разным семиотическим системам, внутри одного текста

¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-28-01475 (“Когнитивные механизмы понимания иконических текстов абстрактного и конкретного содержания: поведенческие и окулomotorные аспекты”), <https://rscf.ru/project/24-28-01475/>

[28; 39], как современная форма существования текста влияет на когнитивные умения человека [24], какое психологическое воздействие оказывают на читателя тексты новых форматов [19; 23; 36] и каковы когнитивные механизмы их понимания [6; 8; 23; 38].

Несмотря на высокую актуальность обозначенной проблемы, на сегодняшний день в русскоязычном исследовательском пространстве остаются нерешенными многие вопросы, критически значимые для эффективного исследования психологических аспектов работы читателей с текстами новых форматов. Для их осмысления нами была предпринята попытка систематического анализа релевантной научной литературы. Составленный нами обзор состоит из двух частей. В первой части описана текущая ситуация в отношении исследования когнитивных механизмов понимания текстов новых форматов в России, а во второй представлены сведения о практиках изучения аналогичных феноменов в зарубежной научной среде. Таким образом, две части данной статьи обладают взаимодополняющими целями — ознакомить читателей с актуальным ландшафтом исследований обозначенной проблемы внутри российского академического сообщества (часть 1) и предоставить описание наиболее востребованных зарубежных теоретических моделей и методологических решений (часть 2). Это позволит расширить круг исследовательских вопросов и усовершенствовать экспериментальные парадигмы, использующиеся российскими исследователями.

СОВРЕМЕННЫЙ ТЕКСТ: ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Первым шагом на пути к изучению психологических аспектов работы читателей с текстами новых форматов является выработка единой терминологической системы для обозначения материалов такого рода, так как именно эта мера может значительно способствовать интеграции исследовательских данных, облегчая процессы поиска и анализа научной литературы.

Для описания текстов современных форматов специалисты предлагают множество терминов, различающихся по двум ключевым параметрам: 1) степени их обобщенности и 2) тому, какая из особенностей материала оказывается в фокусе внимания исследователей — наличие в нем знаков различных семиотических групп или же возможность читателя воспринимать текст посредством более чем одной сенсорной системы.

К числу высокообобщенных понятий, используемых для обозначения текстов новых форматов, можно отнести предложенную Е.И. Казаковой категорию текста новой природы как “мысли, зафиксированной на каком-либо носителе, для отображения которой используется связанная последовательность *разнородных символов* (знаков вербальной и невербальной природы)” [19, с. 104] (здесь и далее курсив наш. — Е.Б., О.Ш.). Близким по смыслу является понятие “креолизированный текст”, которое Ю.А. Сорокин и Т.Ф. Тарасов определяют как “текст, фактура которого состоит из двух неомогенных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)” [41, с. 180]. Однако ряд специалистов критикуют данный термин за недостаточную точность. Как отмечает А.А. Бернацкая, на сегодняшний день отсутствует исчерпывающий список инструментов креолизации текста [5], при этом среди используемых обнаруживаются те, что меняют форму вербального текста, не дополняя его знаками других семиотических систем (например, тип и цвет шрифта). Кроме того, по мнению исследователей, само слово “креолизированный” может вызывать ложные ассоциации с креолизированными языками, а страдательная форма данного причастия — становится причиной неоправданных представлений читателя о намеренном характере креолизации “классического” вербального текста [4; 28; 37].

Далее можно выделить группу терминов, используемых авторами для указания на тексты, включающие в свой состав элементы различных семиотических систем. Наиболее популярной категорией данной группы является “поликодовый текст” [1; 32; 40; 44; 48]. Впервые поликодовые тексты были противопоставлены монокодовым Г.В. Ейгером и В.Л. Юхтом [17], отмечавшими, что использование первой категории уместно в случаях, когда внутри материала происходит взаимодействие естественного языкового кода с кодом какой-либо иной семиотической системы, в том числе с изобразительными элементами, музыкальным сопровождением и т.д. Схожего определения придерживается А.Г. Сонин, использующий понятие поликодового текста для указания на “текст, построенный на соединении в едином графическом пространстве семиотически гетерогенных составляющих — вербального текста в устной или письменной форме, изображения, а также знаков иной природы” [40, с. 117].

В качестве альтернативных (полностью или частично синонимичных) категории поликодового текста в научной литературе встречаются понятия

“контаминированный текст” [3], “интерсемиотический текст” [9] и “видеовербальный текст” [34]. В отдельных случаях авторами используется и категория “мультимедийный текст”, прочно ассоциированная в зарубежном научном дискурсе с материалами: 1) предназначенными для восприятия посредством разных сенсорных систем (например, зрения и слуха) и 2) включающими в свой состав информационные единицы разного типа (например, вербальный нарратив и иллюстрации) [50]. Однако в русскоязычном контексте данному термину приписывается несколько иное значение, основанное на возможности интерактивного, регулируемого компьютерной программой взаимодействия с текстом [39].

Еще одна группа терминов используется авторами для того, чтобы сделать акцент на способе взаимодействия человека с получаемой им из внешнего мира информацией (посредством одной или нескольких сенсорных систем). Как правило, для отражения данного условия используются термины “мульти-” или “полимодальный” [20; 30]. Так, А.А. Кибрик подчеркивает, что категория мультимодальности указывает на различия, которые релевантны для восприятия информации посредством разных органов чувств [20], а Е.Д. Некрасова отмечает, что феномен полимодальности основан на актуализации у человека различных перцептивных каналов [30].

Можно заключить, что ключевое отличие поликодовых текстов от мультимодальных состоит в том, что поликодовые тексты чаще определяют через наличие в материале информационных единиц разного типа, в то время как мультимодальные — через взаимодействие читателя с текстом посредством более чем одной сенсорной системы. Корректность именно такого способа терминологической дифференциации подчеркивается многими специалистами [2; 30; 38] (для ознакомления с альтернативной точкой зрения см.: [11]). Однако, к сожалению, данная категориальная сетка не является строгой, и в некоторых случаях авторы используют оба термина как взаимозаменяемые (см., например: [24; 33]).

Для более детального анализа практик реального использования перечисленных терминов в научной литературе нами был осуществлен поиск публикаций, содержащих каждую из категорий, на портале *eLibrary*. Для анализа были отобраны публикации, отвечающие следующим критериям: 1) являются статьями, главами монографий и диссертациями, 2) вышли в период с 2003 по 2023 г. и 3) рубрицируются в рамках тематики “Психология”. Результаты поиска, выполненного для каждого из терминов

(табл. 1), позволяют заключить, что практики наименования текстов современных форматов не отвечают требованию соблюдения терминологической строгости. Как было показано в предшествующей части данного раздела, наиболее точными категориями можно считать категорию “поликодовый текст”, использующуюся для указания на материал, включающий знаки разных типов (вербальные и невербальные), и категорию “мультимодальный текст” — для указания на материал, элементы которого читатели обрабатывают посредством различных сенсорных систем. В действительности же исследователи чаще всего используют более общую категорию “креолизованный текст” (442 вхождения). Помимо отмеченных ранее “поликодового” (306) и “мультимодального” (163) текстов высокостребованными оказались также понятия “текст новой природы” (214) и “мультимедийный текст” (166).

Таблица 1. Частота использования различных терминов для указания на тексты современных форматов в научных публикациях

Термин	Количество публикаций	
Креолизованный текст	442	
Поликодовый текст	306	
Текст новой природы	214	
Мультимедийный текст	166	
Мультимодальный текст	94	163
Полимодальный текст	69	
Интерсемиотический текст	14	
Контаминированный текст	11	
Видеовербальный текст	3	

Данное распределение позволяет заключить, что специалисты склонны к использованию терминов, не имеющих строго очерченного значения и описывающих широкий класс информационных материалов. Представляется, что качество научной коммуникации в области изучения работы читателей с текстами новых форматов может быть повышено при соблюдении исследователями двух требований: 1) выборе наиболее точной категории для указания на использованный ими тип материала и 2) эксплицитном обосновании этого выбора в тексте работы. Данное решение может способствовать открытой дискуссии и в конечном итоге выработке устоявшейся терминологической системы.

В рамках нашей собственной научной деятельности мы использовали термин “иконический текст” для указания на частный случай реализации поликодового материала, при котором текст содержит элементы двух семиотических систем: вербальной (представленной в виде письменной речи)

и иконической (представленной в виде иллюстраций). При этом элементы обеих групп выполняют смыслообразующие функции, а для успешного понимания прочитанного читателю необходимо усвоить семантику всех содержащихся в тексте знаков и связей между ними [6; 8]. Представляется, что выбор более специфичных — конкретизирующих — терминов является важным шагом в развитии отдельных направлений внутри общей области исследований понимания современных текстов. Однако оптимальность предложенной нами категории остается предметом дальнейших дискуссий, поскольку в отдельных случаях она используется специалистами для указания на иной тип материала — сугубо иллюстративный (см., например: [31]).

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ПОНИМАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ТЕКСТА

Следующим этапом в процессе изучения взаимодействия читателя с современным текстом можно считать создание и/или выбор теоретической модели, объясняющей логику функционирования соответствующих когнитивных процессов. В отличие от зарубежной традиции, в рамках которой исследователи в большинстве случаев отдают предпочтение когнитивной теории мультимедийного обучения, предложенной Р. Майером (*Cognitive Theory of Multimedia Learning, CTML*, [50]; см. часть 2 настоящей статьи), в русскоязычном научном пространстве отсутствует общепринятый теоретический подход.

Выполненный нами обзор научной литературы позволил обнаружить крайне ограниченное число публикаций, в которых российские исследователи предлагают оригинальные разработки в области концептуального моделирования когнитивных процессов, опосредующих понимание текстов новых форматов.

Так, сотрудниками отдела психолингвистики Института языкознания РАН были проведены многочисленные экспериментальные исследования, посвященные восприятию креолизованного текста². С помощью метода семантического дифференциала специалистам удалось выявить и описать различные эффекты взаимодействия вербальных

и невербальных компонентов креолизованного текста, которые в обобщенном виде позволяют судить о наличии у материалов такого типа свойства системности. В выпущенной по материалам данных исследований монографии [23] авторы обозначают два допущения, которые необходимо учитывать при обращении к проблеме когнитивной работы читателей с креолизированным текстом. Оба этих допущения основаны на теории деятельности, предложенной А.Н. Леонтьевым [26]: первое из них предполагает, что процесс понимания креолизованного текста погружен в совместную деятельность ряда людей. Второе же подчеркивает необходимость наличия у коммуникантов “общности сознаний”, возникающей вследствие интериоризации одних и тех же культурных паттернов. Названные допущения важны для успешного понимания креолизованных текстов, поскольку данный процесс состоит, по мнению авторов, из ряда этапов, включающих первичное восприятие вербальной и иллюстративной информации в форме “сенсорной массы” с последующим выделением отдельных сенсорных единиц (тела языкового знака и объекта соответственно) за счет их сравнения с сенсорными эталонами. Далее на этапе перцептивной обработки происходит сличение полученной сенсорной информации с имеющимися у человека перцептивными эталонами и — на финальных этапах работы с текстом — интерпретация, сопоставление и интеграция знаний, полученных в форме семантических единиц разного типа. Таким образом, описанные ранее допущения оказываются особенно релевантны для поиска подходящих для осмысления текста эталонов — культурно обусловленных интерпретативных схем.

Схожая модель понимания поликодовых текстов была представлена ранее в диссертационном исследовании А.Г. Сониной [38]. Обоснование своей модели автор начинает с описания функционирования концепта, которое во многом предвосхищает современные исследования, выполненные в парадигме “воплощенного познания” (для обзора см.: [55]). Так, А.Г. Сонин отмечает, что основой построения концепта выступает особая конфигурация нейронной сети (как совокупности нейронных структур), имеющая функциональную природу. Ключевые узлы такой сети определяются тем, как часто одни и те же ее компоненты (перцептивные, моторные и эмоциональные) становятся активны в условиях определенного взаимодействия человека с окружающей его средой.

Переходя непосредственно к описанию когнитивных механизмов обработки вербальной и невербальной составляющих поликодовых текстов,

² В первом разделе текста настоящей статьи подробно описана проблема отсутствия устоявшейся терминологии для указания на тексты новых форматов. Здесь и далее мы используем те или иные категории вслед за авторами соответствующих работ, поскольку их выбор может быть концептуально значим и теоретически мотивирован, даже если он не был обоснован в эксплицитной форме.

автор отмечает, что между ними существуют как сходства, так и различия. В частности, на ранних этапах взаимодействие читателя с вербальным текстом и иллюстрациями происходит схожим образом — поступающая в психику информация проходит процедуру первичной обработки, при которой отдельные компоненты визуальных стимулов подвергаются независимому анализу и последующей интеграции в ассоциативных участках коры головного мозга³. Разница в усвоении смысла вербальных и иллюстративных элементов текста обнаруживается на втором этапе когнитивного взаимодействия с информацией: изображение вызывает актуализацию соответствующей ему семантической репрезентации сразу после его перцептивной обработки и уже затем связывается с релевантной лексической единицей (или единицами). Графический образ слова, напротив, требует актуализации его лексической репрезентации для получения доступа к семантическому наполнению соответствующего концепта.

По мнению автора, такое несовпадение в последовательности актуализации различных компонентов концептуальных структур, соответствующих вербальным и невербальным составляющим текста, обуславливает то, каким образом человек интерпретирует предложенный ему материал в целом. Так, на основе иллюстративного наполнения текста читатель формирует предварительную ментальную модель описанного, содержание которой усиливает семантику релевантных концептов, представленных вербально, и ингибирует — семантику нерелевантных. Это позволяет сделать вывод о том, что невербальные компоненты являются ключевыми для общего понимания смысла поликодового текста, в то время как вербальные могут оказывать лишь модулирующее воздействие на результаты построения целостной ментальной репрезентации.

Несмотря на то что представленная А.Г. Сониным теоретическая модель была апробирована в ходе многочисленных экспериментальных исследований и частично согласуется с результатами работ, демонстрирующих значимое влияние изображений на понимание читателями смысла поликодовых текстов [6; 12; 32 и др.], важно отметить, что на сегодняшний день существует несколько экспериментально выявленных фактов, ограничивающих пространство ее применимости.

В их числе, например, установленная склонность читателей начинать работу с текстом с изучения его вербального наполнения [6] и уделять ему

значительно больше внимания [51; 52], чем иллюстрациям, даже в тех случаях, когда последние имеют первостепенную значимость (как, например, в случае чтения учебных материалов по геометрии [49]). Как отмечают специалисты, читатели используют разные стратегии при обработке двух названных компонентов поликодового текста: его вербальное наполнение, как правило, анализируется последовательно и тщательно — с целью составления общего представления о смысле прочитанного, в то время как к изображениям люди обращаются ситуативно — при необходимости поиска релевантных для решения задачи визуальных элементов [54; 56]. Таким образом, иллюстрации — даже в случае первоочередного их изучения — позволяют сформировать лишь приблизительную, “черновую” модель знания о структуре/функциях/смысле изучаемого объекта или явления и не могут восприниматься как материал, эквивалентный вербальному тексту с точки зрения итогового объема информации, доступной читателю для усвоения.

Подводя итоги данного раздела, можно заключить, что на сегодняшний день в российском академическом пространстве отсутствует консенсус в отношении предпочтительных теоретических схем для анализа работы читателей с текстами современных форматов. Представляется, что заполнение данного пробела может существенно повысить качество проводимых исследований, обеспечив им общую и выверенную методологию, и, кроме того, способствовать интеграции многочисленных эмпирических результатов, некоторые из которых будут описаны в следующем разделе статьи.

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПОНИМАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ТЕКСТА

Для анализа результатов эмпирических исследований, посвященных проблеме понимания текстов современных форматов, нами был выполнен критический обзор релевантных публикаций. При его подготовке мы отобрали русскоязычные статьи, содержащие ключевые слова, перечисленные в табл. 1 и индексируемые в базе данных *WoS*, а также статьи, содержащие те же самые слова и слово “эксперимент*”, опубликованные на портале *eLibrary* (поиск был ограничен периодом 2003—2023 гг.).

После исключения текстов, не отвечающих тематике нашего обзора и/или требованиям к дизайну экспериментальных исследований, нами было получено 13 публикаций (описывающих 10 иссле-

³ Важно отметить, что данная теоретическая модель является абстракцией, поскольку в рамках цитируемой работы автор не проводил исследований с использованием методов нейровизуализации или нейромодуляции.

дований). Мы осознаем, что столь строгий подход вынудил нас отказаться от рассмотрения значительного числа существующих эмпирических исследований. Однако мы предпочли сосредоточиться на ограниченной выборке материалов, поскольку она, с одной стороны, отражает результаты работ, носящих подчеркнуто экспериментальный характер и/или отвечающих высоким стандартам проведения такого рода исследований, а с другой — позволяет выявить наиболее общие тенденции и распространенные ограничения, встречающиеся в русскоязычных публикациях по данной проблеме.

Результаты проведенного нами анализа позволили заключить, что когнитивная работа читателей с текстами новых форматов зачастую анализируется исследователями в прикладном ключе — как элемент других, более широких социальных практик. Так, четыре исследования были сфокусированы на эффективности использования текстов новых форматов в сфере образования [18; 32; 35; 42]; три исследования были посвящены анализу восприятия интернет-мемов и демотиваторов различной тематики [10; 14–16; 36]; предметом двух работ стало восприятие рекламы как частного случая реализации поликодового текста [21; 22; 25]; и только одна статья не имела выраженного прикладного характера и ставила своей целью сравнение механизмов восприятия людьми целостного креолизованного текста и его отдельных компонентов [29]. При этом в большинстве случаев при описании методологических оснований исследований их авторы ограничивались упоминанием различных концепций (психологических, лингвистических или педагогических), но не представляли детального описания теоретических моделей, лежащих в основе сформулированных ими гипотез.

Другим важным фактором, препятствующим сопоставлению эмпирических данных, полученных в разных работах, стала неоднородность предпочитаемых специалистами методических решений. Так, в представленных исследованиях были реализованы следующие методы (приведены в порядке убывания частотности): анкетирование и анализ устных комментариев испытуемых в отношении материала или способов взаимодействия с ним [10; 13–16; 25; 32; 36], формирующий эксперимент (предоставление испытуемым информационных материалов различного типа и последующее тестирование) [18; 21; 32; 35; 42], метод семантического дифференциала [21; 25; 29], анализ окуломоторных паттернов читателей [14–16; 32], метод классификации текстов по их тематической принадлежности

[14–16] и цветовой ассоциативный эксперимент [22].

Кроме того, в проанализированных нами исследованиях были выявлены ограничения, связанные с объемом и алгоритмами анализа полученных данных. Так, в некоторых случаях к экспериментам привлекались малые (например: [42]) или неравные по размеру (например: [21; 22; 32; 35]) группы респондентов, а успешность выполнения методик анализировалась с помощью инструментов, позволяющих говорить об описательных результатах исследования (таких, как сравнение описательных статистик [18; 21; 42] и подсчет частот различных ответов участников [22]), а не о статистической проверке достоверности эффектов, предсказываемых гипотезами.

Несмотря на выявленные ограничения, авторы упомянутых работ продемонстрировали множество интересных тенденций, значимых как для дальнейшего изучения проблемы понимания текстов новых форматов в целом, так и для рассмотрения функций такого материала в различных прикладных областях в частности.

Так, при проведении исследований с помощью метода семантического дифференциала было показано, что отдельные составляющие креолизованного текста (вербальную и иллюстративную) люди воспринимают иначе, чем целостный материал, включающий знаки обеих систем [29] (более широко исследования авторов статьи представлены в [23]), что позволяет судить об их синергетическом взаимодействии в случае одновременного предъявления. В другом исследовании со схожей методологией было обнаружено, что аудиальная и визуальная составляющие рекламных роликов по отдельности оцениваются респондентами более позитивно, чем целостные видеозаписи [21]. При этом, как отмечает автор, содержание материала усваивается людьми с равной эффективностью во всех трех случаях, а более тонкие методы оценки эмоциональных реакций участников — например, цветовой ассоциативный эксперимент — указывают на то, что наиболее положительные и однородные эмоциональные реакции респонденты проявляют при просмотре целостных видеороликов [22]. Представляется, что подобные несоответствия могут быть вызваны дополнительными условиями проведения исследований, такими как когнитивная сложность материала, последовательность и способ его предъявления (так, в первом эксперименте вербальное наполнение текста предъявлялось визуально, а во втором — аудиально; т.е. только во втором случае воздействие было мультимодальным) и пр.

При анализе результатов работ, сфокусированных на эффективности использования текстов новых форматов в образовательном контексте [18; 32; 35; 42], обнаруживаются эффекты, подтверждающие гипотезу о позитивном влиянии таких материалов на результаты обучения. Однако важно отметить, что дизайн некоторых исследований данной категории не полностью отвечал требованиям к проведению экспериментов (например, отсутствие прямого сравнения данных различных экспериментальных групп и контроля сложности материалов для тестирования в [35]). Кроме того, отсутствие последовательного обоснования решений о добавлении невербальных элементов в текст не позволяет с уверенностью говорить о психологических (когнитивных) причинах их положительного воздействия на усвоение знаний обучающимися. Так, например, О.А. Жарина и А.А. Гичева отмечают, что обнаруженные ими позитивные эффекты могут быть обусловлены большей эмоциональной вовлеченностью читателей [18] (*которой, разумеется, можно достигнуть и при использовании альтернативных — сугубо вербальных — инструментов*).

Эмоциональное воздействие поликодовых текстов на читателей действительно было неоднократно показано, например, в исследованиях, посвященных восприятию интернет-мемов. Наиболее предпочитаемым форматом таких материалов среди подростков оказались видеомемы [36], а эмоциональная вовлеченность взрослой аудитории в процессе изучения мемов, посвященных социальным проблемам (пандемии COVID-19), оказалась связана с актуальностью их темы [10]. Кроме того, интересным является тот факт, что при интерпретации смысла мемов читатели продемонстрировали достаточно высокий уровень когнитивной и метакогнитивной эффективности: фокусировались на ключевой идее материала и могли абстрагироваться от конкретных, ситуативных деталей [Там же]. Результаты исследования Т.В. Лаврентьевой [25] также позволяют взглянуть на динамику эмоционального отношения к мультимедийным материалам (в частности, рекламным постам) у читателей разного возраста. В проведенном автором эксперименте было показано, что молодые люди отдают предпочтение рекламе, в которой присутствует развлекательный контент, в то время как респонденты более зрелого возраста сфокусированы на информационном наполнении постов и вместе с тем имеют более позитивное общее отношение к рекламным материалам.

При анализе физиологических коррелятов когнитивной работы читателей с текстами новых

форматов было показано, что продолжительность визуального изучения материала связана с наличием у читателей предварительных знаний и навыков — как общих (например, владением русским языком как родным [32]), так и профильных (например, экспертной информированностью о фактах экстремистского дискурса [14; 16]). При этом такая связь не всегда оказывается линейной. Так, А.В. Горбачева с коллегами указывают на большее время изучения текстов новичками и экспертами (в сравнении с людьми, обладающими средней информированностью), но объясняют их разными причинами: а именно тем, что новички осуществляют детальный анализ материалов, а эксперты тщательно проверяют собственные предположения, сделанные при интерпретации текста [16]. Кроме того, авторами было показано, что продолжительность и интенсивность когнитивной работы читателей с текстами зависит не только от индивидуальных особенностей реципиентов, но и от объективных (жанровых) характеристик материала. Так, при сравнении работы читателей с демотиваторами и мемами было выявлено, что демотиваторы актуализируют более “плотные” паттерны визуального сканирования (большее количество коротких фиксаций и быстрых саккад). По мнению авторов, данная тенденция может отражать сложность понимания такого материала и указывать на большую доступность смысла мемов [15].

Авторами настоящей статьи также был проведен ряд собственных экспериментов, выполненных в парадигме разрабатываемого в Ленинградской—Петербургской психологической школе подхода к пониманию как к процессу полного и взаимнообратимого перевода знания с языка вербальных знаков на язык образных структур (данный подход основан на идеях Л.М. Веккера [13] и получил свое последующее развитие в исследованиях сотрудников факультета психологии СПбГУ [27; 31; 43; 45–47; 53 и др.]). По результатам этой работы был обнаружен и описан ряд паттернов когнитивного и окулomotorного поведения читателей, отражающих процессы понимания поликодовых (иконических) текстов. В частности, было показано, что содержание как иконических, так и классических (вербальных) текстов усваивается людьми с приблизительно равной эффективностью, за исключением случаев изучения концептуально сложной информации [8]. В таких условиях вербальный текст оказывается более эффективен. Результаты последующих уточняющих экспериментов позволили заключить, что иллюстрации играют разную роль в процессе чтения текстов конкретного и абстрактного содержания. Так, их наличие в текстах

конкретного содержания помогает человеку быстрее сформировать визуальный образ описанного объекта или явления, в то время как при чтении абстрактного текста, идея которого может быть визуализирована множеством различных способов, внешние образные компоненты, напротив, могут вступать в противоречие с самостоятельно выстроенной читателем ментальной моделью [6]. Ограничивающая функция иллюстративных компонентов текста была обнаружена нами и при анализе их влияния на оценку достоверности информации: так, читатели чаще оценивали вымышленные факты как истинные в тех случаях, если они были предъявлены в сугубо вербальной форме [7]. Можно предположить, что в таких условиях людям оказывалось проще сформировать для себя правдоподобную ментальную репрезентацию предложенного факта, в то время как его внешнее образное представление содержало детали, указывающие на явное несоответствие условиям реальной жизни.

ВЫВОДЫ

1. Терминология, используемая сегодня в русскоязычном научном дискурсе для указания на тексты новых форматов, характеризуется высокой разнородностью и неоднозначностью. Представляется, что термины “поликодовый” и “мультимодальный” являются оптимальными для отражения двух ключевых характеристик современных текстовых материалов (наличия в них элементов разных семиотических групп и их воздействия на различные сенсорные системы читателя). Однако вне зависимости от конкретного терминологического решения его эксплицитное теоретическое обоснование может способствовать выработке общепринятой терминологии;

2. На сегодняшний день в российском исследовательском сообществе отсутствует консенсус в отношении теоретических моделей, оптимальных для описания когнитивных механизмов понимания текстов новых форматов, а число авторских разработок в этой области очень мало. Представляется, что их создание или адаптация (на основе работ зарубежных авторов) могут улучшить методологию русскоязычных эмпирических исследований по данной проблеме и сделать их результаты более сопоставимыми как между собой, так и с выводами иностранных специалистов;

3. Анализ ряда экспериментальных работ позволяет заключить, что существуют воспроизводимые тенденции, отражающие как когнитивные, так и эмоциональные аспекты взаимодействия

читателей с текстами новых форматов. При этом существующие исследования характеризуются множеством ограничений: отсутствием явно указанных теоретических оснований; разнородностью методического инструментария; малыми или неравными объемами выборочных групп; использованием ненадежных методов статистического анализа данных и отсутствием контроля вмешивающихся переменных.

Можно предположить, что знакомство с методологией зарубежных исследований, посвященных когнитивным механизмам понимания текстов новых форматов, может предоставить ряд идей касательно преодоления выделенных ограничений. Вторая часть настоящей статьи будет посвящена анализу обозначенных вопросов в контексте зарубежного научного дискурса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Анисимова Е.Е.* Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов). М.: Academia, 2003. 122 с.
2. *Антонникова А.С.* Трактовки феноменов “поликодовый текст” и “мультимодальный текст” в работах зарубежных и отечественных исследователей // Журнал филологических исследований. 2023. Т. 8. № 2. С. 76–81.
3. *Бельчиков Ю.А.* Взаимодействие функциональных разновидностей языка (Контаминированные тексты) // Культура русской речи и эффективность общения / Под ред. Л.К. Граудиной, Е.Н. Ширяева. М.: Наука, 1996. С. 335–357.
4. *Беляков И.В.* Особенности баннерной интернет-рекламы как поликодового текста (лингвистический аспект): Дис. ... канд. филол. наук. М., 2009.
5. *Бернацкая А.А.* К проблеме “креолизации” текста: история и современное состояние // Известия Уральского государственного педагогического университета. Лингвистика. 2000. № 3. С. 104–110.
6. *Блинова Е.Н.* Когнитивные механизмы понимания иконических текстов абстрактного и конкретного содержания: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2023.
7. *Блинова Е.Н., Щербакова О.В.* Влияние формата текста на когнитивную оценку достоверности его содержания // Психологический журнал. 2022. Т. 43. № 3. С. 89–101.
8. *Блинова Е.Н., Щербакова О.В.* Когнитивные механизмы понимания вербальных и иконических текстов // Психологический журнал. 2021. Т. 42. № 1. С. 66–79.
9. *Бочкарев А.Е.* Семантический словарь. Н. Новгород: ДЕКОМ, 2003. 197 с.

10. *Валуев И.А.* Особенности восприятия англоязычных интернет-мемов коронавирусной тематики: Экспериментальное исследование // *#ScienceJuice2021: сборник статей и тезисов*. Т. 2 / Сост. Е.В. Страмнова, С.А. Лепешкин. М.: ПАРАДИГМА, 2021. С. 20–26.
11. *Вашунина И.В., Нистратов А.А.* Креолизованный текст: обзор экспериментальных исследований // *Вопросы психолингвистики*. 2020. Т. 44. № 2. С. 28–39.
12. *Вашунина И.В., Нистратов А.А., Тарасов Е.Ф.* Креолизация текста как способ изменения его восприятия // *Полилингвистичность и транскультурные практики*. 2019. Т. 16. № 4. С. 472–484.
13. *Веккер Л.М.* Психические процессы. Т. 2. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1976. 342 с.
14. *Горбачева А.В., Берлин Хенис А.А., Осадчий М.А.* Зрительное внимание у судебных экспертов и неэкспертов при восприятии и понимании поликодовых текстов // *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание*. 2022. Т. 21. № 3. С. 158–175.
15. *Горбачева А.В., Берлин Хенис А.А., Пучкова А.Н., Осадчий М.А.* Сложность восприятия демотиваторов и мемов: экспериментальное исследование // *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание*. 2021. Т. 20. № 2. С. 74–86.
16. *Горбачева А.В., Нестерова Т.В., Осадчий М.А.* Об экспертной и неэкспертной интерпретации поликодовых текстов // *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание*. 2020. Т. 19. № 1. С. 102–114.
17. *Ейгер Г.В., Юхт В.Л.* К построению типологии текстов // *Лингвистика текста: материалы научной конференции в МГПИИЯ им. М. Тореца*. М., 1974. С. 103–109.
18. *Жарина О.А., Гичева А.А.* Креолизованные тексты как средство формирования лингвистической компетенции у студентов неязыковых специальностей // *Научно-методический электронный журнал “Концепт”*. 2022. № 5. С. 62–73. URL: <http://e-koncept.ru/2022/221034.htm> (дата обращения: 01.08.2024).
19. *Казакова Е.И.* Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования // *Психологическая наука и образование*. 2016. Т. 21. № 4. С. 102–109.
20. *Кибрик А.А.* Мультиmodalная лингвистика // *Когнитивные исследования: сборник научных трудов*. Вып. 4 / Под ред. Ю.И. Александрова, В.Д. Соловьева. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2010. С. 135–152.
21. *Козловская Е.А.* Рецептный эксперимент как способ оценивания воздействия гетерогенных составляющих полиmodalного текста (на примере рекламных роликов детских товаров) // *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2017. Т. 4. № 17. С. 53–57.
22. *Козловская Е.А.* Цветовой эксперимент как метод выявления особенностей восприятия гетерогенных составляющих полиmodalного текста рекламного ролика // *Вопросы психолингвистики*. 2018. № 1(35). С. 54–69.
23. Креолизованный текст: Смысловое восприятие. Коллективная монография / Отв. ред. И.В. Вашунина. М.: Институт языкознания РАН, 2020. 206 с.
24. *Кружилина Т.В., Звягинцева В.В.* Поликодовые тексты как предмет исследования психолингвистики // *Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования*. 2021. № 2–1. С. 291–298.
25. *Лаврентьева Т.В.* Восприятие рекламных текстов носителями русского языка разных возрастных групп // *Нижевартовский филологический вестник*. 2021. Т. 6. № 2. С. 23–33.
26. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, Академия, 2005. 352 с.
27. *Линкевич К.В.* Эмпирические характеристики понимания визуально представленных ситуаций: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2016.
28. *Максименко О.И.* Поликодовый vs. креолизованный текст: проблема терминологии // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика*. 2012. № 2. С. 93–102.
29. *Матвеев М.О., Нистратов А.А., Поликарпов Д.М., Тарасов Е.Ф.* Смысловое восприятие креолизованного текста // *Филологические науки в МГИМО*. 2021. Т. 7. № 1. С. 45–59.
30. *Некрасова Е.Д.* К вопросу о восприятии полиmodalных текстов // *Вестник Томского государственного университета*. 2014. № 378. С. 45–48.
31. *Осорина М.В.* К вопросу о качественной и количественной оценке уровней понимания изобразительного текста // *Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика*. 2014. № 3. С. 21–36.
32. *Петрова Т.Е., Калугина Н.В.* Особенности движений глаз при чтении поликодовых текстов на русском языке // *Когнитивные исследования языка*. 2019. № 37. С. 825–830.
33. *Петрова Т.Е., Чжан Т.* Корпус поликодовых текстов в учебных материалах по РКИ: цель, принципы и перспективы развития // *Динамика языковых и культурных процессов в современной России*. 2022. № 7. С. 1434–1437.
34. *Пойманова О.В.* Семантическое пространство видеоречевого текста: Дис. ... канд. филол. наук. М., 1997.
35. *Попова Т.И., Колесова Д.В.* Поликодовый vs вербальный текст в академическом лекционном дискурсе // *Общество. Коммуникация. Образование*. 2020. Т. 11. № 3. С. 78–87.

36. *Скворцова Д.Е., Петрова Т.Е.* Текст, звук, изображение: какие интернет-мемы интересны современным подросткам? // *Язык-Музыка-Жест: информационные перекрестки (LMGIC-2021): Сборник материалов международной научной конференции* / Под ред. Т.Е. Петровой, П.М. Эйсмонт. СПб.: "Скифия-принт", 2021. С. 110–111.
37. *Сонин А.Г.* Кто креолизировал мой текст? (о проблеме систематизации терминологического аппарата) // *Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты. Вып. 9. М.: МГЭИ, 2005. С. 170–175.*
38. *Сонин А.Г.* Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов: Дис. ... д-ра филол. наук. М., 2006.
39. *Сонин А.Г.* Общепсихологические и когнитивные механизмы понимания мультимедийных текстов // *Вопросы психолингвистики. 2003. № 1. С. 43–56.*
40. *Сонин А.Г.* Понимание поликодовых текстов: когнитивный аспект. М.: Ин-т языкознания РАН, 2005. 219 с.
41. *Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф.* Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // *Оптимизация речевого воздействия* / Отв. ред. Р.Г. Котов. М.: Наука, 1990. С. 180–186.
42. *Таликина Е.Д.* Концепция полимодального обучения чтению с помощью аудиокниги: результаты тестирования // *Тестология. 2022. № 4 (16). С. 148–159.*
43. *Целяева С.И.* Когнитивные аспекты понимания рисованных ситуаций // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2014. № 3. С. 61–68.*
44. *Чернявская В.Е.* Лингвистика текста: Поликодовость. Интертекстуальность. Интердискурсивность. М.: Книжный дом "ЛИБРОКОМ", 2009. 248 с.
45. *Щербакова О.В., Новиковская Н.А.* "Как вы яхту назовете, так она и поплывет"? Роль вербальных компонентов мышления в актуализации образной структуры абстрактных и конкретных понятий // *Психологические исследования. 2020. Т. 13. № 74.*
46. *Щербакова О.В., Осорина М.В.* Юмористический компонент как фактор повышения сложности интеллектуальных задач (на примере теста Д. Векслера) // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2009. № 1 (1). С. 108–115.*
47. *Щербакова О.В.* Феномен понимания как интрапсихический межъязыковой обратимый перевод (на примере комических текстов) // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2008. № 4. С. 215–225.*
48. *Якобсон Р.О.* Язык в отношении к другим системам коммуникации // *Якобсон Р.О. Избранные работы* / Под ред. В.А. Звегинцева. М.: Наука, 1985. С. 319–330.
49. *Lee W.K., Wu C.J.* Eye movements in integrating geometric text and figure: Scanpaths and Given-New Effects // *International Journal of Science and Mathematics Education. 2018. V. 16. P. 699–714.*
50. *Mayer R.E.* Cognitive theory of multimedia learning // *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. Ed. R. Mayer. N.Y.: Cambridge University Press, 2014. P. 43–71.*
51. *Petrova T.E., Riekhakaynen E.I., Bratash V.S.* An eye-tracking study of sketch processing: Evidence from Russian // *Frontiers in Psychology. 2020. V. 11. Art. 297.*
52. *Rayner K., Rotello C.M., Stewart A.J. et al.* Integrating text and pictorial information: Eye movements when looking at print advertisements // *Journal of Experimental Psychology. 2001. V. 7. № 3. P. 219–226.*
53. *Rivin D., Shcherbakova O.* Understanding of comical texts in people with different types of attitudes towards humour: evidence from Internet memes // *The European Journal of Humour Research. 2021. V. 9. № 2. P. 112–131.*
54. *Schnotz W., Ludewig U., Ullrich M. et al.* Strategy shifts during learning from texts and pictures // *Journal of Educational Psychology. 2014. V. 106. № 4. P. 974–989.*
55. *Wilson M.* Six views of embodied cognition // *Psychonomic Bulletin and Review. 2002. V. 9. № 4. P. 625–636.*
56. *Zhao F., Schnotz W., Wagner I., Gaschler R.* Texts and pictures serve different functions in conjoint mental model construction and adaptation // *Memory and Cognition. 2020. V. 48. P. 69–82.*

READERS' COMPREHENSION OF NEW TEXT FORMATS. PART I. EMPIRICAL EVIDENCE FROM RUSSIAN AND RESEARCH METHODOLOGY BEHIND IT⁴

E. N. Blinova^{1,*}, O. V. Shcherbakova^{2,**}

¹*Humboldt University of Berlin;
10117, Berlin, Unter den Linden, 6, Germany.*

²*Saint Petersburg State University;
199034, St. Petersburg, Universitetskaya emb., 7–9, Russia.*

^{*}*PhD in Psychology, Postgraduate Student, Institute of Psychology.*

E-mail: blinova_e.n@mail.ru

^{**}*PhD in Psychology, Leading Research Fellow, Faculty of Psychology.*

E-mail: o.scherbakova@gmail.com

Received 23.04.2024

Abstract. In this article, we review a range of Russian-language studies investigating readers' interaction with new text formats. We identify the key problems preventing proper generalization of such research data. These include: (1) the absence of agreed terminology for describing texts of new formats shared by most researchers, and (2) the lack of consistency in theoretical approaches for describing cognitive mechanisms underpinning processing of these types of texts by readers. The following factors further complicate comparison and systematization of the data obtained by different research groups: (1) the lack of explicitly described theoretical bases of the hypotheses formulated by researchers, (2) the lack of consistency in describing the putative connections between such theoretical backgrounds and empirically tested hypotheses, (3) heterogeneity of methodological approaches, (4) insufficient, unequal or unbalanced sample sizes, (5) low reliability of statistical approaches and tools used for data analysis, as well as (6) research artefacts confounding the results.

Keywords: reading, comprehension, polycode text, multimodal text, research methodology, theoretical models, scientific review, Russian academic discourse.

REFERENCES

1. *Anisimova E.E.* Lingvistika teksta i mezhkul'turnaya kommunikatsiya (na materiale kreolizovannykh tekstov). Moscow: Academia, 2003. 122 p. (In Russian)
2. *Antonnikova A.S.* Traktovki fenomenov "polikodovyy tekst" i "mul'timodal'nyi tekst" v rabotakh zarubezhnykh i otechestvennykh issledovatelei. Zhurnal filologicheskikh issledovaniy. 2023. V. 8. № 2. P. 76–81. (In Russian)
3. *Bel'chikov Yu.A.* Vzaimodeistvie funktsional'nykh raznovidnostey yazyka (Kontaminirovannyye teksty). Kul'tura russkoi rechi i effektivnost' obshcheniya. Eds. L.K. Graudina, E.N. Shiryayev. Moscow: Nauka, 1996. P. 335–357. (In Russian)
4. *Belyakov I.V.* Osobennosti bannernoi internet-reklamy kak polikodovogo teksta (lingvisticheskii aspekt): Dis. ... kand. filol. nauk. Moscow, 2009. (In Russian)
5. *Bernatskaya A.A.* K probleme "kreolizatsii" teksta: istoriya i sovremennoe sostoyanie. Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Lingvistika. 2000. № 3. P. 104–110. (In Russian)
6. *Blinova E.N.* Kognitivnye mekhanizmy ponimaniya ikonicheskikh tekstov abstraktnogo i konkretnogo soderzhaniya: Dis. ... kand. psikh. nauk. St. Petersburg, 2023. (In Russian)
7. *Blinova E.N., Shcherbakova O.V.* Vliyanie formata teksta na kognitivnyuyu otsenku dostovernosti ego soderzhaniya. Psikhologicheskii zhurnal. 2022. V. 43. № 3. P. 89–101. (In Russian)
8. *Blinova E.N., Shcherbakova O.V.* Kognitivnye mekhanizmy ponimaniya verbal'nykh i ikonicheskikh tekstov. Psikhologicheskii zhurnal. 2021. V. 42. № 1. P. 66–79. (In Russian)
9. *Bochkarev A.E.* Semanticheskii slovar'. Nizhniy Novgorod: DEKOM, 2003. 197 p. (In Russian)
10. *Valuev I.A.* Osobennosti vospriyatiya angloyazychnykh internet-memov koronavirusnoi tematiki: Eksperimental'noe issledovanie. #ScienceJuice2021: sbornik statei i tezisov. V. 2. Moscow: PARADIGMA, 2021. P. 20–26. (In Russian)
11. *Vashunina I.V., Nistratov A.A.* Kreolizovannyi tekst: obzor eksperimental'nykh issledovaniy. Voprosy psikhologicheskoi nauki. 2020. V. 44. № 2. P. 28–39. (In Russian)

⁴ The research was supported by the grant from Russian Science Foundation № 24-28-01475 ("Cognitive mechanisms underpinning the comprehension of concrete and abstract iconic texts: behavioural and eye-tracking perspectives"), <https://rscf.ru/project/24-28-01475/>

12. *Vashunina I.V., Nistratov A.A., Tarasov E.F.* Kreolizatsiya teksta kak sposob izmeneniya ego vospriyatiya. Polilingvial'nost' i transkul'turnye praktiki. 2019. V. 16. № 4. P. 472–484. (In Russian)
13. *Vekker L.M.* Psikhicheskie protsessy. V. 2. Leningrad: Izd-vo Leningr. un-ta, 1976. 342 p. (In Russian)
14. *Gorbacheva A.V., Berlin Khenis A.A., Osadchii M.A.* Zritel'noe vnimanie u sudebnykh ekspertov i neekspertov pri vospriyatii i ponimanii polikodovykh tekstov. Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Series 2: Yazykoznanie. 2022. V. 21. № 3. P. 158–175. (In Russian)
15. *Gorbacheva A.V., Berlin Khenis A.A., Puchkova A.N., Osadchii M.A.* Slozhnost' vospriyatiya demotivatorov i memov: eksperimental'noe issledovanie. Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Series 2: Yazykoznanie. 2021. V. 20. № 2. P. 74–86. (In Russian)
16. *Gorbacheva A.V., Nesterova T.V., Osadchii M.A.* Ob ekspertnoi i neekspertnoi interpretatsii polikodovykh tekstov. Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Series 2: Yazykoznanie. 2020. V. 19. № 1. P. 102–114. (In Russian)
17. *Eiger G.V., Yukht V.L.* K postroeniyu tipologii tekstov. Lingvistika teksta: materialy nauchnoi konferentsii v MGPIYa im. M. Toreza. Moscow, 1974. P. 103–109. (In Russian)
18. *Zharina O.A., Gicheva A.A.* Kreolizovannye teksty kak sredstvo formirovaniya lingvisticheskoi kompetentsii u studentov neyazykovykh spetsial'nostei. Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal "Concept". 2022. № 5. P. 62–73. URL: <http://e-koncept.ru/2022/221034.htm> (accessed: 01.08.2024). (In Russian)
19. *Kazakova E.I.* Teksty novoi prirody: problemy mezhdisiplinarnogo issledovaniya. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2016. V. 21. № 4. P. 102–109. (In Russian)
20. *Kibrik A.A.* Mul'timodal'naya lingvistika. Eds. Yu.I. Aleksandrov, V.D. Solov'ev. Kognitivnye issledovaniya: sbornik nauchnykh trudov. V. 4. Moscow: Izd-vo "Institut psikhologii RAN", 2010. P. 135–152. (In Russian)
21. *Kozlovskaya E.A.* Retseptivnyi eksperiment kak sposob otsenivaniya vozdeistviya geterogennykh sostavlyayushchikh polimodal'nogo teksta (na primere reklamnykh rolikov detskikh tovarov). Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. 2017. V. 4. № 17. P. 53–57. (In Russian)
22. *Kozlovskaya E.A.* Tsvetovoi eksperiment kak metod vyavleniya osobennostei vospriyatiya geterogennykh sostavlyayushchikh polimodal'nogo teksta reklamnogo rolika. Voprosy psikholingvistiki. 2018. № 1 (35). P. 54–69. (In Russian)
23. Kreolizovanniy tekst: Smyslovoe vospriyatie. Kollektivnaya monografiya. Ed. I.V. Vashunina. Moscow: Institut yazykoznaniiya RAN, 2020. 206 p. (In Russian)
24. *Kruzhilina T.V., Zvyagintseva V.V.* Polikodovye teksty kak predmet issledovaniya psikholingvistiki. Yazyk i kul'tura v epokhu integratsii nauchnogo znaniya i professionalizatsii obrazovaniya. 2021. № 2–1. P. 291–298. (In Russian)
25. *Lavrent'eva T.V.* Vospriyatie reklamnykh tekstov nositeli russkogo yazyka raznykh vozrastnykh grupp. Nizhnevartovskii filologicheskii vestnik. 2021. V. 6. № 2. P. 23–33. (In Russian)
26. *Leont'ev A.N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. Moscow: Smysl, Akademiya, 2005. 352 p. (In Russian)
27. *Linkevich K.V.* Empiricheskie kharakteristiki ponimaniya vizual'no predstavlenykh situatsii: Dis. ... kand. psikholog. nauk. St. Petersburg, 2016. (In Russian)
28. *Maksimenko O.I.* Polikodovyi vs. kreolizovanniy tekst: problema terminologii. Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov. Series: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. 2012. № 2. P. 93–102. (In Russian)
29. *Matveev M.O., Nistratov A.A., Polikarpov D.M., Tarasov E.F.* Smyslovoe vospriyatie kreolizovannogo teksta. Filologicheskie nauki v MGIMO. 2021. V. 7. № 1. P. 45–59. (In Russian)
30. *Nekrasova E.D.* K voprosu o vospriyatii polimodal'nykh tekstov. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2014. № 378. P. 45–48. (In Russian)
31. *Osorina M.V.* K voprosu o kachestvennoi i kolichestvennoi otsenke urovnei ponimaniya izobrazitel'nogo teksta. Vestnik SPbGU. Series 16: Psikhologiya. Pedagogika. 2014. № 3. P. 21–36. (In Russian)
32. *Petrova T.E., Kalugina N.V.* Osobennosti dvizhenii glaz pri chtenii polikodovykh tekstov na russkom yazyke. Kognitivnye issledovaniya yazyka. 2019. № 37. P. 825–830. (In Russian)
33. *Petrova T.E., Chzhan T.* Korpus polikodovykh tekstov v uchebnykh materialakh po RKI: tsel', printsipy i perspektivy razvitiya. Dinamika yazykovykh i kul'turnykh protsessov v sovremennoi Rossii. 2022. № 7. P. 1434–1437. (In Russian)
34. *Poimanova O.V.* Semanticheskoe prostranstvo videoverbal'nogo teksta: Dis. ... kand. filol. nauk. Moscow, 1997. (In Russian)
35. *Popova T.I., Kolesova D.V.* Polikodovyi vs verbal'nyi tekst v akademicheskom lektсионном дискурсе. Obshchestvo. Kommunikatsiya. Obrazovanie. 2020. V. 11. № 3. P. 78–87. (In Russian)
36. *Skvortsova D.E., Petrova T.E.* Tekst, zvuk, izobrazhenie: kakie internet-memy interesny sovremennym podrostkam? Eds. T.E. Petrova, P.M. Eismont. Yazyk-Muzyka-Zhest: informatsionnye perekrestki (LMGIC-2021): Sbornik materialov mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii. St. Petersburg: Skifiya-print, 2021. P. 110–111. (In Russian)
37. *Sonin A.G.* Kto kreolizoval moi tekst? (o probleme sistematizatsii terminologicheskogo apparata). Yazykovoe bytie cheloveka i etnosa: psikholingvisticheskii i kognitivnyi aspekty. V. 9. Moscow: MGEI, 2005. P. 170–175. (In Russian)

38. *Sonin A.G.* Modelirovanie mekhanizmov ponimaniya polikodovykh tekstov: Dis. ... d-ra filol. nauk. Moscow, 2006. (In Russian)
39. *Sonin A.G.* Obshchepsikhologicheskie i kognitivnye mekhanizmy ponimaniya mul'timediinykh tekstov. Voprosy psikholingvistiki. 2003. № 1. P. 43–56. (In Russian)
40. *Sonin A.G.* Ponimanie polikodovykh tekstov: kognitivnyi aspekt. Moscow: In-t yazykoznaniya RAN, 2005. 219 p. (In Russian)
41. *Sorokin Yu.A., Tarasov E.F.* Kreolizovannye teksty i ikh kommunikativnaya funktsiya. Ed. R.G. Kotov. Optimizatsiya rechevogo vozdeistviya. Moscow: Nauka, 1990. P. 180–186. (In Russian)
42. *Talikina E.D.* Kontseptsiya polimodal'nogo obucheniya chteniyu s pomoshch'yu audioknigi: rezul'taty testirovaniya. Testologiya. 2022. № 4 (16). P. 148–159. (In Russian)
43. *Tselyaeva S.I.* Kognitivnye aspekty ponimaniya risovannykh situatsii. Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Series 12: Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika. 2014. № 3. P. 61–68. (In Russian)
44. *Chernyavskaya V.E.* Lingvistika teksta: Polikodovost'. Intertekstual'nost'. Interdiskursivnost'. Moscow: Publ. house "LIBROKOM", 2009. 248 p. (In Russian)
45. *Shcherbakova O.V., Novikovskaya N.A.* "Kak vy yahtu nazovete, tak ona i poplyvet"? Rol' verbal'nykh komponentov myshleniya v aktualizatsii obraznoy struktury abstraktnykh i konkretnykh ponyatij. Psihologicheskie issledovaniya. 2020. V. 13. № 74. (In Russian)
46. *Shcherbakova O.V., Osorina M.V.* Yumoristicheskii komponent kak faktor povysheniya slozhnosti intellektual'nykh zadach (na primere testa D. Vekslera). Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Series 12: Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika. 2009. № 1 (1). P. 108–115. (In Russian)
47. *Shcherbakova O.V.* Fenomen ponimaniya kak intrapsicheskij mezh'yazykovoj obratimyy perevod (na primere komicheskikh tekstov). Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Series 12: Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika. 2008. № 4. P. 215–225. (In Russian)
48. *Yakobson R.O.* Yazyk v otnoshenii k drugim sistemam kommunikatsii. Yakobson R.O. Izbrannye raboty. Ed. V.A. Zvegintsev. Moscow: Nauka, 1985. P. 319–330. (In Russian)
49. *Lee W.K., Wu C.J.* Eye movements in integrating geometric text and figure: Scanpaths and Given-New Effects. International Journal of Science and Mathematics Education. 2018. V. 16. P. 699–714.
50. *Mayer R.E.* Cognitive theory of multimedia learning. Ed. R. Mayer. The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. New York: Cambridge University Press, 2014. P. 43–71.
51. *Petrova T.E., Riekhakaynen E.I., Bratash V.S.* An eye-tracking study of sketch processing: Evidence from Russian. Frontiers in Psychology. 2020. V. 11. Art. 297.
52. *Rayner K., Rotello C.M., Stewart A.J. et al.* Integrating text and pictorial information: Eye movements when looking at print advertisements. Journal of Experimental Psychology. 2001. V. 7. № 3. P. 219–226.
53. *Rivin D., Shcherbakova O.* Understanding of comical texts in people with different types of attitudes towards humour: evidence from Internet memes. The European Journal of Humour Research. 2021. V. 9. № 2. P. 112–131.
54. *Schnotz W., Ludewig U., Ullrich M. et al.* Strategy shifts during learning from texts and pictures. Journal of Educational Psychology. 2014. V. 106. № 4. P. 974–989.
55. *Wilson M.* Six views of embodied cognition. Psychonomic Bulletin and Review. 2002. V. 9. № 4. P. 625–636.
56. *Zhao F., Schnotz W., Wagner I., Gaschler R.* Texts and pictures serve different functions in conjoint mental model construction and adaptation. Memory and Cognition. 2020. V. 48. P. 69–82.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9

СПОСОБНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ¹

© 2024 г. В. Д. Шадриков^{1,*}, В. А. Мазилов^{2,**}, Ю. Н. Слепко^{2,***}

¹Национальный исследовательский университет “Высшая школа экономики”;
101000, г. Москва, Армянский пер., д. 4/2, Россия.

²Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского;
150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1, Россия.

*Академик РАО, доктор психологических наук, профессор-исследователь
Департамента психологии факультета социальных наук.

**Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии.
E-mail: v.mazilov@yspu.org

***Доктор психологических наук, доцент, декан педагогического факультета.
E-mail: slepko@inbox.ru

Поступила 15.04.2024

Аннотация. Статья посвящена оценке состояния проблемы способностей в современной зарубежной психологии. На примере американской психологии констатируется историческая динамика существенного возрастания интереса зарубежных психологов к разработке проблемы способностей в XX–XXI вв. Анализ осуществлен на материале исследований в ведущих научных изданиях, опубликованных в 1991–2024 гг. Их количественная и качественная характеристика осуществлены на основе методологического и функционального способов анализа, позволяющих выделить типы исследований, их предмет, метод, эмпирический объект, а также отношение к способностям как объекту формирования или измерения. Сравнительная характеристика американской и российской психологии способностей позволила установить их тематическое единство на уровне типа исследований (доминирование эмпирического подхода), их предмета (преобладание интереса к общим способностям), метода (преобладание количественного подхода), а также преобладания функционального измерительного подхода к решению проблемы способностей. Отличительными особенностями американской психологии способностей являются значительный объем мета-аналитических теоретических исследований, а также преобладание учебных групп испытуемых как объекта эмпирического исследования. В заключение утверждается, что опыт американской психологии может быть использован в интеграции многолетних исследований проблемы способностей, в организации дискуссии о некоторых классификационных основаниях видов способностей, в работе по увеличению числа специализированных научных изданий.

Ключевые слова: чтение, способности, российская психология, зарубежная психология, методологический анализ, функциональный анализ.

DOI: 10.31857/S0205959224040033

Анализ истории развития проблемы способностей в отечественной психологии XX–XXI вв. показал наличие существенного противоречия между признанием их высокой функциональной роли в объяснении достижений человека в разных видах деятельности и неуклонным снижением интереса психологического сообщества к разработке теоретических и методологических проблем психологии способностей [8]. Последнее выражается, например, в том, что начиная с 1935 г. феномен способностей

не входит в число ведущих проблем докторских диссертаций по психологии [1]; в работах выдающихся отечественных психологов (Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов и др.) так и не была концептуализирована общая теория способностей. Нельзя не обратить внимание и на снижение интереса психологического сообщества к исследованию проблем способностей в последние десятилетия [7].

Конечно, несмотря на сказанное, в современной отечественной психологии предпринимаются продуктивные попытки разработки общей теории

<> Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-18-00061, <https://rscf.ru/project/24-18-00061/>

способностей. Последние используются для объяснения сложной феноменологии внутреннего мира человека [11], структуры ментального опыта субъекта [10], структуры и развития интеллекта и одаренности [9].

Обращение в настоящем тексте к проблеме способностей в современной зарубежной психологии объясняется рядом причин. Во-первых, интеграция отечественных и зарубежных исследований является естественным направлением развития психологической науки [2; 4 и др.]. Во-вторых, высказываются авторитетные мнения о необходимости активизации диалога и сотрудничества российской психологии с глобальной наукой [6 и др.]. В-третьих, экспертные прогнозы развития отечественной психологии в XXI в. обращают внимание на высокую вероятность ее конституирования по западным образцам [5]. В-четвертых, в истории зарубежной психологии наблюдаются противоположные тенденции, связанные с возрастанием интереса к разработке проблемы способностей. Так, по данным Американской психологической ассоциации в XX–XXI вв. отмечается прогрессивно возрастающее число научных публикаций, посвященных теоретической и эмпирической разработке проблемы способности. Представленные в табл. 1 данные свидетельствуют о том, что каждые 30 лет начиная с 1900 г. число таких публикаций возрастало более чем в 4 раза. При этом за последние несколько десятилетий их число выросло в 6 раз.

Конечно, нельзя сказать, что такая динамика отражает особый статус проблемы способностей в американской психологии. В своей популярности она уступает более традиционным понятиям “поведение” (behavior), “интеллект” (intelligence), “мышление” (thinking). Тем не менее для задач настоящего исследования объем зарубежных научных публикаций является достаточным, чтобы показать место и роль феномена способностей в психологической науке. Ввиду сказанного целью статьи является количественный анализ зарубежных публикаций по проблеме способностей, а также их

сравнительная характеристика с публикациями в ведущих отечественных изданиях (подробнее о них см. в [8]).

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ
ИССЛЕДОВАНИЯ

Объектом исследования являются научные публикации по проблеме способностей, размещенные в ведущих американских психологических изданиях: Psychological Bulletin, Psychological Review, American Psychologist, Journal of Personality and Social Psychology, Journal of Applied Psychology, Journal of Educational Psychology, Developmental Psychology. Выбор журналов обоснован высоким рейтингом их цитирования (по данным компании Clarivate), а также тематической близостью с российскими журналами, проанализированными в аналогичной работе (“Вопросы психологии”, “Интеграция образования”, “Клиническая и специальная психология”, “Консультативная психология и психотерапия”, “Культурно-историческая психология”, “Организационная психология”, “Психологическая наука и образование”, “Психологический журнал”, “Психология. Журнал Высшей школы экономики”, “Психология и право”, “Российский психологический журнал”, “Сибирский психологический журнал”, “Социальная психология и общество”, “Экспериментальная психология”, Science for Education Today) [8].

Анализ зарубежных изданий производился на основе наукометрического подхода, набирающего в последние годы популярность среди отечественных исследователей (см., например: [3]).

Хронологические рамки исследования ограничены 1991–2024 гг., что соответствует проведенному ранее анализу отечественных психологических изданий.

В качестве оснований классификации публикаций были использованы методологический и функциональный подходы. Под *методологическим*

Таблица 1. Частота использования понятий в научных публикациях, размещенных на онлайн-платформе APA PsycNET

Годы публикаций	Абсолютное количество публикаций, использующих понятие			
	Abilities Способности	Behavior Поведение	Thinking Мышление	Intelligence Интеллект
1900–1930	865	6893	1502	4325
1931–1960	3377	34 805	5176	14 538
1961–1990	11 873	254 940	15 768	29 056
1991–2024	77 087	1 229 517	102 157	144 543

Примечание. Данные получены поисковым запросом по ключевым словам “abilities”, “behavior”, “thinking”, “intelligence” на онлайн-платформе APA PsycNET. URL: <https://psycnet.apa.org/search/advanced> (дата обращения: 04.04.2024).

подходом понимается анализ публикаций по типу исследования (теоретическое, эмпирическое, комплексное), предмету (вид и тип изучаемых способностей), методу (качественный, количественный, комплексный анализ) и объекту (использование возрастного, учебного, профессионального и др. принципов изучения). *Функциональный анализ* — это рассмотрение способностей либо как объекта формирования (описание метода, методики, технологии формирования способностей), либо как объекта диагностического исследования (измерение уровня и динамики развития, сравнительный анализ и т.п.).

доминировании количественного подхода к изучению и оценке способностей; преобладании измерительной методологии исследований способностей над их формированием и направленным развитием. В качестве наиболее заметной отличительной особенности следует обратить внимание на более частое использование учебных групп в качестве объектов эмпирических исследований в публикациях американских исследователей.

Качественный анализ публикаций по методологическим и функциональным основаниям позволяет конкретизировать общие и специфические черты американской психологии способностей.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РОССИЙСКИХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Представленные в табл. 2 результаты количественной оценки распределения публикаций позволяют зафиксировать в первую очередь наличие общей методологической и функциональной структуры исследований в российской и американской психологии. Речь идет о преобладании эмпирического характера исследований над теоретическими; более яркой выраженности исследований общих способностей в американской психологии;

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ СПОСОБНОСТЕЙ

Тип исследования. Преобладание эмпирических исследований над теоретическими является нормальным состоянием психологической науки. Однако анализ американских изданий позволяет выделить в структуре теоретических исследований, минимум, два направления. Традиционный теоретический подход связан с обсуждением актуальных проблем психологии способностей: возможностей формирования и развития общих способностей [41], места когнитивных способностей в моделях

Таблица 2. Распределение числа исследований по методологическим и функциональным основаниям

	Российские издания*	Зарубежные издания
Тип исследования		
Теоретическое	32**	33
Эмпирическое	46	56
Комплексное	22	11
Предмет исследования		
Общие способности	75	95
Специальные способности	25	5
Метод исследования		
Качественный анализ	4	8
Количественный анализ	54	52
Комплексный анализ	43	40
Эмпирический объект исследования		
Возрастные группы	30	31
Учебные и профессиональные группы	22	62
Испытуемые с особенностями развития	33	5
Способности одаренных испытуемых	15	3
Функциональный анализ		
Формирование способностей	15	9
Измерение способностей	85	91

* Данные для анализа российских публикаций были получены в системе Российского индекса научного цитирования (<https://www.elibrary.ru>); данные для анализа зарубежных публикаций — в системе Американской психологической ассоциации APA PsycNET (<https://psycnet.apa.org>).

** Здесь и далее процентное отношение дано к сумме публикаций в каждой категории анализа, а не к общему числу рассмотренных публикаций.

структуры интеллекта [16], эволюционного анализа развития общих и предметно специфических когнитивных способностей [19], перспектив методологического, теоретического, экспериментального исследования роли долговременной памяти в структуре мнемических способностей человека [39] и др.

Вместе с этим широко распространенным направлением является реализация метааналитического (meta-analysis) подхода к многочисленным теоретическим концептуализациям проблемы способностей и накопленным массивам эмпирических данных. Речь идет, например, об анализе исследований связи свойств личности, когнитивных способностей, физического статуса и достижений человека, проведенных в течение последних 100 лет (обобщены данные 56 153 испытуемых) [22]; анализе исследований влияния домашней среды обучения на развитие математических способностей школьников (обобщены данные 68 независимых выборок) [18]; анализе исследований развития языковых и коммуникативных способностей сиблингов с нарушениями аутистического спектра (обобщены данные 22 выборок и 2000 испытуемых) [32] и др.

Конечно, нельзя не сказать и о значительно более распространенных традиционных эмпирических и комплексных исследованиях, в которых обсуждаются проблемы взаимосвязи мотивации и творческих способностей [25], академической самооценки и когнитивных способностей школьников [20]; обосновываются теоретическая модель факторов индивидуальных различий в зрительных способностях [31], концепция интеллекта как совокупности интеллектуальных способностей [37] и мн.др.

Предмет исследования. Как и в российских изданиях, публикации американских психологов преимущественно посвящены изучению общих способностей. Однако следует обратить специальное внимание, что соотношение общих и специальных способностей здесь еще более поляризовано (см. табл. 2). При этом ситуация существенно не меняется при знакомстве со специализированными изданиями, посвященными, например, психологическим проблемам трудовых и организационных отношений (см., например, *Journal of Applied Psychology*).

Так и или иначе в предмет исследований общих способностей входит широкое разнообразие когнитивных, пространственных, языковых, коммуникативных, вербальных, математических, интеллектуальных, зрительных, творческих способностей, способностей социального познания;

оценивается их взаимосвязь как друг с другом, так и с многочисленными физическими, личностными, социальными и другими переменными [22; 28; 39 и др.]. Отметим, что, несмотря на разнообразие исследований общих способностей, наибольший их объем связан с изучением когнитивной проблематики. При этом в российской психологии выраженного когнитивного уклона установлено не было — общие способности изучаются в сферах интеллектуальной, социальной, творческой, профессиональной деятельности, в контексте анализа проблем психологии личности, эмоций, саморегуляции и пр. [8].

В качестве примеров исследований специальных способностей можно привести работы, посвященные обоснованию многофакторной модели влияния генетических и средовых факторов на когнитивные способности экспертов [38], взаимосвязи зрительных способностей и рабочей памяти в распознавании информации на дисплее [15], развитию регулятивных способностей военнослужащих [13] и др.

Метод исследования. Как было отмечено ранее, методическая структура российской и американской психологии способностей существенно не различается. Для последней характерно преобладание количественной измерительной методологии в изучении, например, зрительных способностей распознавания знакомых и новых объектов [31], интеллектуальных и математических способностей школьников [29] и др. Комплексная методология исследования (сочетание качественных и количественных методов) реализуется, например, в анализе языковых и вербальных способностей школьников [30], способностей регуляции эмоций в процессе переживаний интернализирующих расстройств (депрессии, тревоги и др.) [27], способностей принимать финансовые решения в пожилом возрасте [24] и др.

Качественные методы исследования преимущественно используются при изучении широкого спектра творческих, вербальных, лингвистических, пространственных и других способностей [25 и др.].

Объект исследования. Отличительной особенностью американских исследований является значительное преобладание учебных групп испытуемых (всех уровней образования) в изучении способностей. Объектом являются социальные и эмоциональные способности дошкольников [26], математические способности младших школьников [14], математические и лингвистические способности старших школьников и студентов, аспирантов и докторантов [40 и др.], других учебных групп испытуемых.

При этом нельзя однозначно утверждать, что это признак меньшего внимания к психологическим особенностям и способностям, например, одаренных детей, людей с особенностями развития и т.п. Специфической особенностью организации исследовательской работы является наличие значительного числа специализированных научных изданий, посвященных психологии здоровья (Health Psychology), нарушениям в развитии (Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy), психологии творчества (Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts) и др. Аналогичная ситуация относится и к исследованиям возрастных особенностей развития способностей, результаты которых чаще представлены в профильных научных изданиях (Developmental Psychology, Psychology and Aging и др.).

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ СПОСОБНОСТЕЙ

В табл. 1 мы видим, что в американской психологии измерительная методология еще более выражено преобладает над разработкой методов и технологий формирования способностей. Как уже было отмечено выше, предметом исследований является широкое разнообразие общих способностей — оценка факторов индивидуальных различий в зрительных способностях [31], развитие интеллектуальных и математических способностей школьников [29], нейропсихологическая оценка когнитивных способностей при нарушениях работы головного мозга [23], развитие социальных и когнитивных способностей подростков [36] и др.

Характеризуя исследования, в которых способности рассматриваются как объект формирования, отметим, что преимущественно речь идет о изменении условий обучения для интенсификации, коррекции развития когнитивных способностей обучающихся. Также следует предположить, что обозначенное выше преобладание в качестве объекта исследований учебных групп (дошкольники, школьники, студенты) может свидетельствовать не только о традиционной легкости сбора информации в них, но и об установке на формирование способностей средствами изменения условий обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги проведенного исследования, сформулируем ряд обобщающих выводов в отношении оценки состояния психологии способностей в современной зарубежной психологии.

На примере сравнительной характеристики современного состояния психологии способностей в России и зарубежом мы видим, что теоретическая и методологическая структура способов решения этой проблемы фактически идентична в российской и американской науке. И отражает она не столько специфичные черты национальных наук, сколько общие для них способы производства научного психологического знания и, вероятнее всего, сложность проблемы способностей в психологии.

Специфической характеристикой американской психологии способностей является качественно возрастающая динамика интереса психологов к ее разработке в XX—XXI вв. Напомним, российская психология способностей характеризуется, скорее, обратным процессом. Однако и здесь нельзя однозначно утверждать о высоком статусе феномена способностей в зарубежной психологии. В сравнении с более традиционными для нее понятиями, способности значительно уступают в интенсивности научных исследований.

Перспективным для российской психологии вообще, и психологии способностей, в частности, может быть распространенное в зарубежной психологии метааналитическое направление теоретических исследований. Метаанализ выполняет множество продуктивных функций для развития психологической науки — от упорядочивания сверхбольших массивов данных, полученных за многие десятилетия исследований, а также интеграции исследований способностей до решения проблемы воспроизводимости теоретических обобщений и эмпирических данных.

Общим для отечественной и американской психологии дискуссионным вопросом может стать обоснованность классификации способностей на общие и специальные. Минимальная представленность в рассмотренных публикациях исследований специальных способностей говорит либо о методологической сложности их теоретического и эмпирического исследования, либо о достаточности их объяснения знаниями о структуре, развитии, функционировании общих способностей.

Нельзя не обратить внимание и на проблему тематической специфики психологических изданий. Если ведущие российские журналы преимущественно носят мультидисциплинарный характер, их американские аналоги чаще специализированы на определенных направлениях психологических исследований. Например, теоретические проблемы психологии способностей чаще обсуждаются в *Psychological Review*, *Psychological Bulletin*, проблемы развития

и формирования способностей — в *Developmental Psychology*, *Journal of Educational Psychology* и т.д.

Ограничением настоящей статьи является тот факт, что представленные в ней данные получены с использованием наукометрического подхода. Последний имеет известные недостатки в плане анализа содержания и обобщения предметного пространства научных исследований. Ввиду этого перспективным направлением анализа зарубежной психологии способностей должно стать более внимательное знакомство с работами ведущих специалистов в этой предметной области — P.L. Ackerman [12], E.A. Fleishman [17], D.C. Geary [21], U. Lindenberger [35], T.A. Salthouse [33], R.J. Sternberg [37], K.W. Schaie [34] и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аницупов А.Я., Кандыбович С.Л., Тимченко Г.Н. Проблемы отечественной психологии. Указатель 1410 докторских диссертаций (1935–2019). М.: Проспект, 2020.
2. Бочавер А.А. Исследования жизненного пути человека в современной зарубежной психологии // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 5. С. 54–62.
3. Журавлев А.Л., Костригин А.А. Количественный анализ изданий Института психологии РАН по научному направлению психологии нравственности в 2002–2021 гг. Часть II. Наукометрический анализ // Психологический журнал. 2023. Т. 44. № 4. С. 94–103. DOI: 10.31857/S020595920027088-2.
4. Журавлев А.Л., Нестик Т.А. Управление совместной деятельностью: новые направления исследований в зарубежной психологии // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 4. С. 5–15.
5. Журавлев А.Л., Нестик Т.А., Юревич А.В. Прогноз развития психологической науки и практики к 2030 году // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 5. С. 45–64.
6. Журавлев А.Л., Юревич А.В., Мироненко И.А. Психологическая наука в глобальном мире: вызовы и перспективы // Психологический журнал. 2018. Т. 39. № 2. С. 58–71. DOI: 10.7868/S020595921802006X.
7. Мазилев В.А., Слепко Ю.Н. Способности и одаренность в психологии: современное состояние отечественных и зарубежных исследований // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. № 3. С. 598–622. DOI: 10.17323/1813-8918-2021-3-598-622.
8. Мазилев В.А., Слепко Ю.Н., Ушаков Д.В., Шадриков В.Д. Проблемы исследований способностей в новейшей российской психологии: в поисках новой теории // Психологический журнал. 2023. Т. 44. № 4. С. 5–14. DOI: 10.31857/S020595920027081-5.
9. Ушаков Д.В. Психология интеллекта и одаренности. М.: Институт психологии РАН, 2011.
10. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. М.: Юрайт, 2024.
11. Шадриков В.Д. К новой психологической теории способностей и одаренности // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 2. С. 15–26. DOI: 10.31857/S020595920002981-5.
12. Ackerman P.L. Intelligence ... moving beyond the lowest common denominator // *American Psychologist*. 2023. V. 78 (3). P. 283–297. DOI: 10.1037/amp0001057.
13. Algoe S.B., Fredrickson B.L. Emotional fitness and the movement of affective science from lab to field // *American Psychologist*. 2011. V. 66 (1). P. 35–42. DOI: 10.1037/a0021720.
14. Bakker M., Torbeyns J., Verschaffel L., De Smedt B. The mathematical, motivational, and cognitive characteristics of high mathematics achievers in primary school // *Journal of Educational Psychology*. 2022. V. 114 (5). P. 992–1004. DOI: 10.1037/edu0000678.
15. Brady T.F., Tenenbaum J.B. A probabilistic model of visual working memory: Incorporating higher order regularities into working memory capacity estimates // *Psychological Review*. 2013. V. 120 (1). P. 85–109. DOI: 10.1037/a0030779.
16. Breit M., Brunner M., Molenaar D., Preckel F. Differentiation hypotheses of intelligence: A systematic review of the empirical evidence and an agenda for future research // *Psychological Bulletin*. 2022. V. 148 (7–8). P. 518–554. DOI: 10.1037/bul0000379.
17. Buffardi L.C., Fleishman E.A., Morath R.A., McCarthy P.M. Relationships between ability requirements and human errors in job tasks // *Journal of Applied Psychology*. 2000. V. 85 (4). P. 551–564. DOI: 10.1037/0021-9010.85.4.551.
18. Daucourt M.C., Napoli A.R., Quinn J.M., Wood S.G., Hart S.A. The home math environment and math achievement: A meta-analysis // *Psychological Bulletin*. 2021. V. 147 (6). P. 565–596. DOI: 10.1037/bul0000330.
19. Endress A.D. Duplications and domain-generalty // *Psychological Bulletin*. 2019. V. 145 (12). P. 1154–1175. DOI: 10.1037/bul0000213.
20. Fleischmann M., Hübner N., Marsh H.W., Guo J., Trautwein U., Nagengast B. Which class matters? Juxtaposing multiple class environments as frames-of-reference for academic self-concept formation // *Journal of Educational Psychology*. 2022. V. 114 (1). P. 127–143. DOI: 10.1037/edu0000491.
21. Geary D.C., Hoard M.K., Nugent L., Ünal Z.E., Greene N.R. Sex differences and similarities in relations between mathematics achievement, attitudes, and anxiety: A seventh-to-ninth grade longitudinal study // *Journal of Educational Psychology*. 2023. V. 115 (5). P. 767–782. DOI: 10.1037/edu0000793.

22. *Grosz M.P., van Aert R.C.M., Back M.D.* A meta-analytic review of the associations of personality, intelligence, and physical size with social status // *Psychological Bulletin*. 2024. V. 150 (3). P. 253–283. DOI: 10.1037/bul0000416.
23. *Larrabee G.J.* The multiple validities of neuropsychological assessment // *American Psychologist*. 2015. V. 70 (8). P. 779–788. DOI: 10.1037/a0039835.
24. *Lichtenberg P.A.* Financial exploitation, financial capacity, and Alzheimer's disease // *American Psychologist*. 2016. V. 71 (4). P. 312–320. DOI: 10.1037/a0040192.
25. *Lopez-Persem A., Moreno-Rodriguez S., Ovando-Tellez M. et al.* How subjective idea valuation energizes and guides creative idea generation // *American Psychologist*. 2023. 14 Aug. DOI: 10.1037/amp0001165.
26. *Mahoney J.L., Weissberg R.P., Greenberg M.T. et al.* Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students // *American Psychologist*. 2021. V. 76 (7). P. 1128–1142. DOI: 10.1037/amp0000701.
27. *Naragon-Gainey K., McMahon T.P., Park J.* The contributions of affective traits and emotion regulation to internalizing disorders: Current state of the literature and measurement challenges // *American Psychologist*. 2018. V. 73 (9). P. 1175–1186. DOI: 10.1037/amp0000371.
28. *Plomin R., Kovas Y.* Generalist Genes and Learning Disabilities // *Psychological Bulletin*. 2005. V. 131 (4). P. 592–617. DOI: 10.1037/0033-2909.131.4.592.
29. *Rege M., Hanselman P., Solli I.F. et al.* How can we inspire nations of learners? An investigation of growth mindset and challenge-seeking in two countries // *American Psychologist*. 2021. V. 76 (5). P. 755–767. DOI: 10.1037/amp0000647.
30. *Reilly D., Neumann D.L., Andrews G.* Gender differences in reading and writing achievement: Evidence from the National Assessment of Educational Progress (NAEP) // *American Psychologist*. 2019. V. 74 (4). P. 445–458. DOI: 10.1037/amp0000356.
31. *Richler J.J., Tomarken A.J., Sunday M.A. et al.* Individual differences in object recognition // *Psychological Review*. 2019. V. 126 (2). P. 226–251. DOI: 10.1037/rev0000129.
32. *Roemer E.J.* Beyond the toddler years: A meta-analysis of communicative abilities in siblings of children with autism spectrum disorder // *Psychological Bulletin*. 2021. V. 147 (5). P. 437–454. DOI: 10.1037/bul0000326.
33. *Salthouse T.A.* Little relation of adult age with cognition after controlling general influences // *Developmental Psychology*. 2016. V. 52 (10). P. 1545–1554. DOI: 10.1037/dev0000162.
34. *Schaie K.W., Maitland S.B., Willis S.L., Intrieri R.C.* Longitudinal invariance of adult psychometric ability factor structures across 7 years // *Psychology and Aging*. 1998. V. 13 (1). P. 8–20. DOI: 10.1037/0882-7974.13.1.8.
35. *Schmiedek F., Lövdén M., Ratcliff R., Lindenberger U.* Practice-related changes in perceptual evidence accumulation correlate with changes in working memory // *Journal of Experimental Psychology: General*. 2023. V. 152 (3). P. 763–779. DOI: 10.1037/xge0001290.
36. *Steinberg L., Cauffman E., Woolard J., Graham S., Banich M.* Are adolescents less mature than adults?: Minors' access to abortion, the juvenile death penalty, and the alleged APA “flip-flop” // *American Psychologist*. 2009. V. 64 (7). P. 583–594. DOI: 10.1037/a0014763.
37. *Sternberg R.J.* The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success // *American Psychologist*. 1997. V. 52 (10). P. 1030–1037. DOI: 10.1037/0003-066X.52.10.1030.
38. *Ullén F., Hambrick D.Z., Mosing M.A.* Rethinking expertise: A multifactorial gene-environment interaction model of expert performance // *Psychological Bulletin*. 2016. V. 142 (4). P. 427–446. DOI: 10.1037/bul0000033.
39. *Unsworth N.* Individual differences in long-term memory // *Psychological Bulletin*. 2019. V. 145 (1). P. 79–139. DOI: 10.1037/bul0000176.
40. *Wan S., Lauermann F., Bailey D.H., Eccles J.S.* When do students begin to think that one has to be either a “math person” or a “language person”? A meta-analytic review // *Psychological Bulletin*. 2021. V. 147 (9). P. 867–889. DOI: 10.1037/bul0000340.
41. *Yan V.X., Schuetze B.A.* What is meant by “growth mindset”? Current theory, measurement practices, and empirical results leave much open to interpretation: Commentary on Macnamara and Burgoyne (2023) and Burnette et al. (2023) // *Psychological Bulletin*. 2023. V. 149 (3–4). P. 206–219. DOI: 10.1037/bul0000370.

ABILITIES IN MODERN FOREIGN PSYCHOLOGY²

V. D. Shadrikov^{1,*}, V. A. Mazilov^{2,**}, Yu. N. Slepko^{2,***}

¹National Research University "Higher School of Economics";
101000, Moscow, Armyanskiy per., 4/2, Russia.

²Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky;
150000, Yaroslavl, Respublikanskaia str., 108/1, Russia.

*Academician of Russian Academy of Education (RAE), Doctor of Psychology, Professor,
Research Professor of the School of Psychology of Faculty of Social Sciences.
E-mail: shadrikov@hse.ru.

**ScD (psychology), Professor, Head of the Department of General and Social Psychology.
E-mail: v.mazilov@yspu.org

***ScD (psychology), Dean of the Faculty of Education.
E-mail: slepko@inbox.ru

Received 15.04.2024

Abstract. The article is devoted to the problems of the state of abilities in modern foreign psychology. At the basis of American psychology, the historical dynamics of a significant increase in the interest of foreign psychologists in the development of problems of abilities in the 20th-21st centuries are stated. The analysis is carried out on the basis of research in leading scientific publications published in 1991–2024. Their multidimensional and qualitative characteristics are based on a methodological and functional method of analysis, which makes it possible to distinguish types of research, their subject, method, empirical object, as well as relation to abilities such as object formation or measurement. A comparative description of the abilities of American and Russian psychology allows us to establish their thematic unity at the level of research (dominance of empirical potential), their subject (predominance of interest in general abilities), method (predominance of quantitative potential), as well as the predominance of functional measurement potential for determining problems of abilities. The distinctive features of the capabilities of American psychology are the Western volume of meta-analytic theoretical research, as well as the predominance of groups of subjects as the object of empirical research. In conclusion, it is argued that the experience of American psychology can be used in international studies of problems of abilities, in organizing discussions of some classification bases of types of abilities, in work on the number of specialized scientific publications.

Keywords: abilities, russian psychology, foreign psychology, methodological analysis, functional analysis

REFERENCES

1. Antcupov A.Ia., Kandybovich S.L., Timchenko G.N. Problemy otechestvennoi psikhologii. Ukazatel 1410 doktorskikh dissertatsii (1935–2019). Moscow: Prospekt, 2020. (In Russian)
2. Bochaver A.A. Issledovaniia zhiznennogo puti cheloveka v sovremennoi zarubezhnoi psikhologii. Psikhologicheskii zhurnal. 2008. V. 29. № 5. P. 54–62. (In Russian)
3. Zhuravlev A.L., Kostrigin A.A. Kolichestvennyi analiz izdaniia Instituta psikhologii RAN po nauchnomu napravleniiu psikhologii npravstvennosti v 2002–2021 gg. Chast II. Naukometricheskii analiz. Psikhologicheskii zhurnal. 2023. V. 44. № 4. P. 94–103. DOI: 10.31857/S020595920027088-2. (In Russian)
4. Zhuravlev A.L., Nestik T.A. Upravlenie sovmestnoi deiatelnosti: novye napravleniia issledovaniia v zarubezhnoi psikhologii. Psikhologicheskii zhurnal. 2009. V. 30. № 4. P. 5–15. (In Russian)
5. Zhuravlev A.L., Nestik T.A., Iurevich A.V. Prognoz razvitiia psikhologicheskoi nauki i praktiki k 2030 godu. Psikhologicheskii zhurnal. 2016. V. 37. № 5. P. 45–64. (In Russian)
6. Zhuravlev A.L., Iurevich A.V., Mironenko I.A. Psihologicheskai nauka v globalnom mire: vyzovy i perspektivy. Psikhologicheskii zhurnal. 2018. V. 39. № 2. P. 58–71. DOI: 10.7868/S020595921802006X. (In Russian)
7. Mazilov V.A., Slepko Iu.N. Sposobnosti i odarennost v psikhologii: sovremennoe sostoiianie otechestvennykh i zarubezhnykh issledovaniia. Psikhologicheskii zhurnal. 2021. V. 44. № 3. P. 598–622. DOI: 10.17323/1813-8918-2021-3-598-622. (In Russian)
8. Mazilov V.A., Slepko Iu.N., Ushakov D.V., Shadrikov V.D. Problemy issledovaniia sposobnostei v noveishei rossiiskoi psikhologii: v poiskakh novoi teorii. Psikhologicheskii zhurnal. 2023. V. 44. № 4. P. 5–14. DOI: 10.31857/S020595920027081-5. (In Russian)

² The study was supported by the Russian Science Foundation grant No. 24-18-00061, <https://rscf.ru/project/24-18-00061>

9. *Ushakov D.V.* Psihologiiia intellekta i odarennosti. Moscow: Institut psihologii RAN, 2011. (In Russian)
10. *Holodnaia M.A.* Psihologiiia intellekta. Paradoksy issledovaniia. Moscow: Iurait, 2024. (In Russian)
11. *Shadrikov V.D.* K novoi psihologicheskoi teorii sposobnosti i odarennosti. Psihologicheskii zhurnal. 2019. V. 40. № 2. P. 15–26. DOI: 10.31857/S020595920002981-5. (In Russian)
12. *Ackerman P.L.* Intelligence ... moving beyond the lowest common denominator. American Psychologist. 2023. V. 78 (3). P. 283–297. DOI: 10.1037/amp0001057.
13. *Algoe S.B., Fredrickson B.L.* Emotional fitness and the movement of affective science from lab to field. American Psychologist. 2011. V. 66 (1). P. 35–42. DOI: 10.1037/a0021720.
14. *Bakker M., Torbeyns J., Verschaffel L., De Smedt B.* The mathematical, motivational, and cognitive characteristics of high mathematics achievers in primary school. Journal of Educational Psychology. 2022. V. 114 (5). P. 992–1004. DOI: 10.1037/edu0000678.
15. *Brady T.F., Tenenbaum J.B.* A probabilistic model of visual working memory: Incorporating higher order regularities into working memory capacity estimates. Psychological Review. 2013. V. 120 (1). P. 85–109. DOI: 10.1037/a0030779.
16. *Breit M., Brunner M., Molenaar D., Preckel F.* Differentiation hypotheses of intelligence: A systematic review of the empirical evidence and an agenda for future research. Psychological Bulletin. 2022. V. 148 (7–8). P. 518–554. DOI: 10.1037/bul0000379.
17. *Buffardi L.C., Fleishman E.A., Morath R.A., McCarthy P.M.* Relationships between ability requirements and human errors in job tasks. Journal of Applied Psychology. 2000. V. 85(4). P. 551–564. DOI: 10.1037/0021-9010.85.4.551.
18. *Daucourt M.C., Napoli A.R., Quinn J.M., Wood S.G., Hart S.A.* The home math environment and math achievement: A meta-analysis. Psychological Bulletin. 2021. V. 147 (6). P. 565–596. DOI: 10.1037/bul0000330.
19. *Endress A.D.* Duplications and domain-generalty. Psychological Bulletin. 2019. V. 145 (12). P. 1154–1175. DOI: 10.1037/bul0000213.
20. *Fleischmann M., Hübner N., Marsh H.W., Guo J., Trautwein U., Nagengast B.* Which class matters? Juxtaposing multiple class environments as frames-of-reference for academic self-concept formation. Journal of Educational Psychology. 2022. V. 114 (1). P. 127–143. DOI: 10.1037/edu0000491.
21. *Geary D.C., Hoard M.K., Nugent L., Ünal Z.E., Greene N.R.* Sex differences and similarities in relations between mathematics achievement, attitudes, and anxiety: A seventh-to-ninth grade longitudinal study. Journal of Educational Psychology. 2023. V. 115 (5). P. 767–782. DOI: 10.1037/edu0000793.
22. *Grosz M.P., van Aert R.C.M., Back M.D.* A meta-analytic review of the associations of personality, intelligence, and physical size with social status. Psychological Bulletin. 2024. V. 150 (3). P. 253–283. DOI: 10.1037/bul0000416.
23. *Larrabee G.J.* The multiple validities of neuropsychological assessment. American Psychologist. 2015. V. 70 (8). P. 779–788. DOI: 10.1037/a0039835.
24. *Lichtenberg P.A.* Financial exploitation, financial capacity, and Alzheimer's disease. American Psychologist. 2016. V. 71 (4). P. 312–320. DOI: 10.1037/a0040192.
25. *Lopez-Persem A., Moreno-Rodriguez S., Ovando-Tellez M. et al.* How subjective idea valuation energizes and guides creative idea generation. American Psychologist. 2023. 14 Aug. DOI: 10.1037/amp0001165.
26. *Mahoney J.L., Weissberg R.P., Greenberg M.T. et al.* Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. American Psychologist. 2021. V. 76 (7). P. 1128–1142. DOI: 10.1037/amp0000701.
27. *Naragon-Gainey K., McMahon T.P., Park J.* The contributions of affective traits and emotion regulation to internalizing disorders: Current state of the literature and measurement challenges. American Psychologist. 2018. V. 73 (9). P. 1175–1186. DOI: 10.1037/amp0000371.
28. *Plomin R., Kovas Y.* Generalist Genes and Learning Disabilities. Psychological Bulletin. 2005. V. 131 (4). P. 592–617. DOI: 10.1037/0033-2909.131.4.592.
29. *Rege M., Hanselman P., Solli I.F. et al.* How can we inspire nations of learners? An investigation of growth mindset and challenge-seeking in two countries. American Psychologist. 2021. V. 76 (5). P. 755–767. DOI: 10.1037/amp0000647.
30. *Reilly D., Neumann D.L., Andrews G.* Gender differences in reading and writing achievement: Evidence from the National Assessment of Educational Progress (NAEP). American Psychologist. 2019. V. 74 (4). P. 445–458. DOI: 10.1037/amp0000356.
31. *Richler J.J., Tomarken A.J., Sunday M.A. et al.* Individual differences in object recognition. Psychological Review. 2019. V. 126 (2). P. 226–251. DOI: 10.1037/rev0000129.
32. *Roemer E.J.* Beyond the toddler years: A meta-analysis of communicative abilities in siblings of children with autism spectrum disorder. Psychological Bulletin. 2021. V. 147 (5). P. 437–454. DOI: 10.1037/bul0000326.
33. *Salthouse T.A.* Little relation of adult age with cognition after controlling general influences. Developmental Psychology. 2016. V. 52 (10). P. 1545–1554. DOI: 10.1037/dev0000162.
34. *Schae K.W., Maitland S.B., Willis S.L., Intrieri R.C.* Longitudinal invariance of adult psychometric ability factor structures across 7 years. Psychology and Aging. 1998. V. 13 (1). P. 8–20. DOI: 10.1037/0882-7974.13.1.8.

35. *Schmiedek F., Lövdén M., Ratcliff R., Lindenberger U.* Practice-related changes in perceptual evidence accumulation correlate with changes in working memory. *Journal of Experimental Psychology: General*. 2023. V. 152 (3). P. 763–779. DOI: 10.1037/xge0001290.
36. *Steinberg L., Cauffman E., Woolard J., Graham S., Banich M.* Are adolescents less mature than adults?: Minors' access to abortion, the juvenile death penalty, and the alleged APA "flip-flop". *American Psychologist*. 2009. V. 64 (7). P. 583–594. DOI: 10.1037/a0014763.
37. *Sternberg R.J.* The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*. 1997. V. 52 (10). P. 1030–1037. DOI: 10.1037/0003-066X.52.10.1030.
38. *Ullén F., Hambrick D.Z., Mosing M.A.* Rethinking expertise: A multifactorial gene-environment interaction model of expert performance. *Psychological Bulletin*. 2016. V. 142 (4). P. 427–446. DOI: 10.1037/bul0000033.
39. *Unsworth N.* Individual differences in long-term memory. *Psychological Bulletin*. 2019. V. 145 (1). P. 79–139. DOI: 10.1037/bul0000176.
40. *Wan S., Lauermann F., Bailey D.H., Eccles, J.S.* When do students begin to think that one has to be either a "math person" or a "language person"? A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*. 2021. V. 147 (9). P. 867–889. DOI: 10.1037/bul0000340.
41. *Yan V.X., Schuetze B.A.* What is meant by "growth mindset"? Current theory, measurement practices, and empirical results leave much open to interpretation: Commentary on Macnamara and Burgoyne (2023) and Burnette et al. (2023). *Psychological Bulletin*. 2023. V. 149 (3–4). P. 206–219. DOI: 10.1037/bul0000370.

УДК 159.9.07

ИССЛЕДОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ В КИТАЙСКОЙ ЭТНОПСИХОЛОГИИ

© 2024 г. Ц. Юньшень

Шанхайский университет иностранных языков (КНР);

201613, г. Шанхай, ул. Вэньсян, д. 1550, Китай.

Доктор филологических наук, доцент института российских и евразийских исследований.

E-mail: zhengzhengju@163.com

Поступила 20.10.2023

Аннотация. Изучение самосознания китайской нации для разных научных областей, особенно психологии, имеет особую актуальность в силу значительного численного представительства китайцев на земном шаре: общее число проживающих в Китае составляет четверть от общего количества людей, населяющих Землю в целом. Понимание и изучение традиций, культур и этнических особенностей китайских групп играет важную роль в этнопсихологии и помогает развивать культурную адаптивность на различных уровнях. Важно сохранять и расширять знания о культурном достоинстве и разнообразии китайской нации. Самосознание китайской нации проявляется через тесное эмоциональное взаимодействие между различными этническими группами, что способствует сокращению на постоянной основе психологической дистанции между ними и формированию сложных и гармоничных отношений внутри нации. Феномен воли — способность индивида принимать решения на основе мыслительного процесса и направлять свои мысли и действия в соответствии с принятым решением — также играет важную роль в процессе возрождения китайской нации. Трудно недооценить значимость концептуальной системы самосознания китайской нации для создания китайского национального сообщества.

Ключевые слова: самосознание, китайская нация, этнопсихология.

DOI: 10.31857/S0205959224040045

1. НАЦИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ КИТАЙСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

В соответствии со ставшим классическим постулатом психологии любая этническая группа обладает своим собственным самосознанием: имеет свои уникальные особенности, языки, обычаев, ценности, историю и культуру, которые формируют осознание себя как отдельного коллектива. Самосознание этнической группы может проявляться через особенности языка, религии, традиции, символов, исторических событий и других факторов, которые помогают людям понять свою принадлежность к определенной этнической группе и сохранять ее идентичность [12, с. 33]. Самосознание нации является результатом национального психологического состояния или характера. Внутренние картины мира, ценности, стереотипы, представления о своей национальной принадлежности и идентичности формируют внешние проявления этого самосознания на уровне общества в целом.

Национальное психологическое качество влияет на то, как нация видит и воспринимает себя, своих представителей, свою историю и культуру, а также взаимоотношения с другими нациями.

Как отмечает исследователь китайской национальной психологии Чэнь Юпин, самосознание любой нации представляет внешнее проявление национального психологического качества [11]. Данное определение дополняет Лэй Юншэн, говоря, что тем самым самосознание представляется как централизованное и общее отражение этнической психологии [4]. Мнения подавляющего большинства специалистов в области этнопсихологии схожи в том, что категория самосознания интерпретируется ими в качестве ключевой и фундаментальной дефиниции этнической психологии. Г-н Лян Цичао в доходчивой форме обосновывает значимость изучения феномена самосознания: «Что такое национальное самосознание — конкретно для меня и другого? Я — китаец, он — японец. Любой, у кого при встрече представителя другой расы в голове всплывает концепция

“Я — китаец”, является членом китайской нации» [5, с. 43]. По мнению профессора Фэй Сяотуна, “люди одной национальности чувствуют, что принадлежат одному сообществу людей. Такого рода психология является общим психологическим качеством нации или национальным самосознанием” [7, с. 173].

Национальное самосознание определяется в соответствии с двумя аспектами. С одной стороны, оно эксплицируется через осознание принадлежности к определенной этнической общности, с другой — проявляется во взаимоотношениях с различными этническими группами в форме осознания людьми необходимости в рамках цивилизации выживать, развиваться, отстаивать свои права и честь, избегать позора, получать выгоду, справляться с потерями, обеспечивать безопасность, реализовывать интересы и т.д. [9, с. 29].

Российский ученый О.М. Гусейнов отмечает, что национальное самосознание представляет собой осознание, оценку народом своего места и положения среди других народов, его способность соотносить свои установки и ориентации с жизненными позициями других народов, умение встать в эти позиции в процессе своего общения с людьми других национальностей [3]. Сказанное свидетельствует о таком свойстве национального самосознания как философской и психологической категории, как неабстрактность формы его существования в повседневной жизни людей. Личное национальное самосознание каждого индивида проявляется через эмоциональную сферу его принадлежности к своей нации. Эти эмоции и чувства, в свою очередь, влияют на то, как индивид видит себя, свою нацию, ее ценности и историю. Все это формирует когнитивные структуры восприятия национального самосознания и объединенные национальные чувства внутри группы. Таким образом, эмоциональное состояние индивида и группы влияет на их понимание и восприятие своей национальной идентичности [1].

Таким образом, анализ истории вопроса показал важность изучения формирования и изменения национального самосознания через призму личных чувств и эмоций, а также взаимосвязей между национальным самосознанием и поведением как на уровне индивида, так и на уровне группы. Исследователи обращают внимание на то, как личные эмоции и чувства влияют на формирование национальной идентичности у индивидов, а также как коллективные менталитеты и убеждения влияют на коллективные представления о нации. Понимание этих аспектов помогает углубленно исследовать процессы формирования национального

самосознания и понять важность индивидуально- и группового менталитета в этом процессе.

2. НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ КИТАЙСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Самосознание каждой нации представляет собой внешнюю проявленность ее психологических особенностей и индивидуальных качеств. Это означает, что каждая национальность обладает своей уникальной самобытностью, характеризующейся специфическим набором ценностей, традиций, культурных особенностей, языка и исторических оснований. Важно понимать, что каждая нация имеет свою собственную идентичность, которая отражает ее уникальность и отличие от других этнических групп. Это высказывание подчеркивает важность уважения разнообразия национальных культур и ценностей, а также призывает к пониманию и принятию самобытности каждой нации как части многообразия человеческого мира. Этот вопрос хорошо проработан Чэнь Юпин в работе [11].

В Китае существует значительное смешение этических групп из-за долгой истории экономических и культурных обменов, а также межэтнических браков. Это приводит к тому, что у большинства этнических групп Китая нет очевидных различий во внешности. Важно понимать, что такое смешение способствует формированию общих и универсальных культурных черт и особенностей, которые объединяют различные этнические группы и способствуют гармоничному сосуществованию. В этом высказывании акцентируется внимание на том, что исторические и культурные взаимоотношения между народами Китая играют ключевую роль в создании единой китайской идентичности, несмотря на этническое разнообразие населения [13].

Несмотря на длительные и интенсивные взаимодействия между различными этническими группами в Китае, внешний облик и поведенческие проявления большинства из них остаются сходными или схожими. Это указывает на сохранение уникальных культурных черт и идентичности каждой этнической группы в условиях многонационального государства. Степень осознания взаимных различий между различными этническими группами Китая относительно невысока по сравнению с ситуацией в других странах. Проиллюстрируем сказанное примером. Хотя китайская народность Хань

представляет собой объединение ряда различных этнических групп, которые со временем смешались и объединились, члены этого народа не придают большого значения своему национальному самосознанию. Это может быть связано с тем, что они больше идентифицируют себя как часть китайской нации в целом, а не как представителей конкретной этнической группы [6, с. 47–48]. В Китае доминирующая этническая группа, китайская народность Хань, стремится к унификации страны путем устранения различий между этническими группами. Они стремятся создать равные возможности и обеспечить преференции для этнических меньшинств, чтобы достичь национального единства и гармонии. Это свидетельствует о стремлении к межэтническому согласию и сотрудничеству в стране.

Когда различные этнические группы конкурируют друг с другом за интересы, возникают лидеры, отстаивающие национальные интересы своей группы. Однако не всегда интересы лидеров совпадают с интересами их этнических групп. Лидеры могут получать выгоды и выигрывать, действуя от имени своих групп, что может привести к их личной политической и экономической выгоде. В то же время улучшение положения этих групп может быть на пользу и самим лидерам. Существует различное взаимодействие между лидерами и представителями их собственных этнических групп. Лидеры этих этнических групп стремятся к укреплению своей поддержки среди своего народа, что ведет к увеличению своей власти и способности приносить пользу своей нации. Они признают высшие интересы своего народа и борются за них, что делает их национальными лидерами и мотивирует их адептов поддерживать их дальнейшие действия. Среди подобных представителей национальных групп есть много истинных национальных лидеров, которые считают, что интересы их собственного народа являются высшими интересами.

После установления названия этнической группы, определяется фиксированный образ и ее символическое значение, что также является отличительной чертой идентичности между этническими группами. На сегодняшний день исчезновение существенных различий между группами, вероятно, предшествует исчезновению символического значения их названий, особенно после институционализации разделения на группы. Официальная регистрация этнического состава в Китае, а также различные политические меры, связанные с этническим составом и направленные на укрепление национального самосознания и осведомленности

людей (связанные с рождением детей, приемом в школу, трудоустройством, необходимостью признания, социального обеспечения), в конечном итоге могут стимулировать людей использовать свою национальность как инструмент для защиты своих политических и экономических интересов. Это означает, что осознание собственной этнической принадлежности и ее укрепление через различные программы и меры могут поддерживать возникновение движений и инициатив, направленных на достижение прав и интересов конкретной этнической группы в обществе. Существует явление, когда большинство людей предпочитают переходить из категории принадлежности к большой этнической группе (например, ханьцам в Китае) в категорию “меньшинства”, или малочисленной этнической группы. Они считают, что быть членом меньшинства ценно для их национального самосознания. Возможно, это связано с тем, что они видят в этнической группе меньшинства особую ценность, уникальность или принимают это как способ подчеркнуть свою индивидуальность или особенности, несмотря на их принадлежность к более широкой этнической группе.

В целях роста национального самосознания привлекается ресурс легенд этнических групп (например, трактата “Желтый император” для народности Хань), фигур исторических личностей (например, личности Чингисхана для монгольской национальности), ландшафтных образов, связанных с определенной этнической группой (например, горы Чанбай для корейской национальности), уникальных традиций и религиозных верований, песен и танцев и пр. Тем самым формируются когнитивные установки отдельных этнических групп, где атрибуты рассматриваются в качестве символических образов той или иной этнической группы. Данные символы в национальном самосознании понимаются как система смысловых единиц и ориентиров, имеющих содержательно-смысловую структуру, отражающиеся в различиях между нацией и этническими группами, основное содержание которых является воспитание национального самосознания у последующих поколений.

Даже если этические различия между людьми перестают быть явными или важными, национальные символы остаются неизменными и могут играть значительную роль в укреплении чувства принадлежности к своей этнической группе. Люди могут усиливать значение национальных символов как способ поддержания своей идентичности и своего народа, особенно когда различий уже почти не остается.

3. ИССЛЕДОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ПОСЛЕ ОСНОВАНИЯ НОВОГО КИТАЯ

Национальному самосознанию свойственно развиваться в различных социально-политических условиях и формироваться в ответ на эти условия. Так, в 1950-х годах этнические меньшинства Китая получили равный политический статус, но разные преференции. Данная политика привела к развитию национального самосознания и в определенной степени националистических настроений. В процессе этнической идентификации было заявлено более 400 названий этнических групп, что привело к постепенному развитию национального самосознания, которое формировалось во время длительного угнетения феодальной системой и правительством Гоминьдана, но укрепились после освобождения от нее.

С момента образования Китая некоторые этнические группы, такие как маньчжуры, которые могут быть менее отличимы от ханьцев, могут испытывать сокращение своего национального самосознания из-за длительного проживания и работы в окружении ханьцев. Однако в то же время происходит укрепление национальной самоидентификации этих групп, вероятно, под воздействием социокультурного контекста и сохранения собственных традиций. Таким образом, в данном контексте национальное самосознание определенных этнических групп может остаться слабым, но при этом оно может стать более устойчивым или укрепленным в силу специфических обстоятельств и воздействий.

В разные периоды в истории Китая национальное самосознание проходило несколько этапов в зависимости от факторов влияния внешней и внутренней политических ситуаций вокруг и внутри Китая. Сказывалось также воздействие расстановки политических сил в стране и деятельности китайской дипломатии.

Социальные, экономические и культурные обмены продолжают развиваться и приводят к интеграции наций. В гармонично развивающемся обществе важно, чтобы развитие всех его элементов соответствовало общему вектору социального развития человечества. Это подразумевает не только экономическое и культурное взаимодействие между странами, но также уважение к различиям и укрепление международного сотрудничества. Именно в таком историческом контексте происходит формирование и эволюция национального самосознания. Поскольку самосознание трактуется в науке как сложное феноменальное явление,

необходимо говорить о многофакторной обусловленности исторической динамики национального самосознания. Нельзя не учитывать также то, что народ и правительство сознательно формируют представления о векторе развития национального самосознания в соответствии с приоритетными векторами и определенными ориентирами. Создание национальных символов, их усиление или ослабление в процессе исторического развития — все отражается в текущей ситуации и динамике развития межнациональных отношений в стране.

Проблема развития национального самосознания представителей китайского социума — одна из центральных для специалистов по этнопсихологии в китайской науке, разрабатываемая как теоретическим, так и эмпирическим способами. Так, Фань Сянь в своих научных работах акцентирует внимание на изучении определения и коннотации национальной идентичности и национального самосознания. Он проводит анализ взаимосвязи между этими двумя понятиями, выявляя основные факторы, определяющие формирование национальной идентичности у различных народов. Фань Сянь придает значительное значение пониманию того, как эти понятия взаимодействуют между собой и как они определяют поведение и культурные особенности наций [1].

Ряд ученых, например исследователи из автономной префектуры Сишу-анбаньна-Дай, Юньнань, изучают вопросы взаимосвязи понятий “национальное самосознание” и “национальная идентичность”. Подробный экскурс в этот анализ предпринимает Чжан Шифу [9]. Ученый Гу Цзяронг рассматривает трансграничное этническое самосознание в Юньнани и Вьетнаме [2]. Цуй Хайляна описывает специфику тибетского национального самосознания в соотнесенности с проявлениями идентичности [8]. В результате эмпирического исследования Чжао Гоцзюнь выделил несколько характеристик современной национальной идентичности хуэйцев на северо-западе Китая [10].

4. ЗНАЧЕНИЕ ФЕНОМЕНА НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КИТАЙСКОЙ НАЦИИ

Национальное самосознание представляет собой понимание народом своей принадлежности к этнической группе. С точки зрения этнопсихологии национальное самосознание подразделяется на эмоциональную и рациональную составляющие. Эмоциональное национальное самосознание отражает чувственное проявление национальной

идентичности, является его начальной, поверхностной формой и внешним выражением [12, с. 32].

Национальное самосознание включает в себя несколько ключевых составляющих, таких как национальные идентичности, национальные эмоции и общенациональное переживание, основанное на национальном опыте. Эти аспекты формируют понимание каждым членом социума себя как части нации и оказывают влияние на поведение и восприятие окружающего мира. Все эти элементы объединяются в рамках концепции национального самосознания, которое определяет индивидуальное и коллективное сознание нации и персонально ее каждого представителя. Когда речь идет о вопросах выживания и развития нации, члены нации переживают общенациональные чувства, которые основаны на национальных эмоциях. Они могут чувствовать симпатию, ненависть, отвращение, радость и гнев в зависимости от ситуации и влияния национальной идентичности. В таких моментах национальные эмоции играют ключевую роль в единении и мобилизации членов нации в защите и продвижении общих интересов.

Например, на международных соревнованиях члены китайской нации проявляют широкий спектр эмоций и чувств по отношению к выступлениям китайских спортсменов. Радость от победы китайской команды по настольному теннису и огорчение от неудачи мужской футбольной команды подчеркивают глубокие национальные чувства народа. Кроме того, в повседневной жизни люди также проявляют свое национальное самосознание, чувство принадлежности к нации и тесные связи с национальной идентичностью, что также свидетельствует об их глубоких национальных чувствах. В целом данное высказывание подчеркивает важность национального единства и солидарности в различных сферах жизни нации.

Таким образом, национальное самосознание можно разделить на два типа — низкоуровневое и высокоуровневое. Низкоуровневое самосознание связано с инстинктами и эмоциями, в то время как высокоуровневое — сознательное и рациональное. Доктрины, теории и идеология национальной идентичности относятся к национальному самосознанию высокого уровня. При этом национальная теоретическая мысль и даже марксистская этническая теория могут также считаться формами национального самосознания.

Национальное самосознание представляет собой понимание собственной нации на более общем и глубоком уровне, чем просто идентификация с этнической группой. Важно понимать общие

законы и природу нации, чтобы развивать и укреплять национальное самосознание. Уровень понимания национальной идентичности и самопринадлежности может быть ограниченным, поэтому важно стремиться к пониманию глубинных законов нации для более полного и глубокого национального самосознания.

Для возведения национального сознания на научный, сознательный и зрелый уровень понимания необходимо глубокое понимание сущности и законов нации, а также их связь с мировой историей. Поверхностное понимание нации может привести к негативным последствиям и причинить вред, поэтому важно идти глубже и шире в изучении и понимании своей нации, ее истории и культуры. Только тогда национальное сознание может стать осознанным и отвечать высоким стандартам разумного и зрелого восприятия.

Чувство национальной идентичности формируется через признание истории, культуры, языка и обычаев своей нации, а также через восприятие соотечественников. Люди хотят понять свою национальность через знание истории, географии и культуры, что формирует определенные установки и менталитет, отличающийся от национального самосознания. Важным аспектом такого чувства идентичности является открытость к ассимиляции и спокойное отношение к ней. Малые, отдаленные и островные этнические группы могут чувствовать напряженность и страх из-за своего отделения или изоляции от других этнических групп. Они могут опасаться того, что их культура, язык, идентичность могут быть поглощены более крупными и влиятельными группами. В этом контексте концепция этического равенства представляется как нечто справедливое и разумное — это чувство разграничения между различными этническими группами, которое помогает сохранять уникальность и самобытность каждой группы. Таким образом, это чувство разграничения помогает каждой этнической группе осознать саму себя и другие группы, сохраняя при этом их уникальность и равноправие.

Национальное самосознание и национальный дух в китайской этнической психологии рассматриваются как синонимы, представляющие собой положительные и превосходные качества, унаследованные от истории и культуры нации. Они представляют собой моральные нормы и ценности, отражающие интересы и направление развития нации с учетом ее социальной стадии. Важно подчеркнуть их связь с различными аспектами развития нации и их значимость для формирования национального характера. Развитие нации включает в себя широкий спектр качеств

и ценностей, включающих моральные аспекты, национальные чувства, уверенность в себе, гордость, доверие к себе, а также стремление к самосовершенствованию. Оно подчеркивает важность самооценки, упорства и решимости в деле усовершенствования воли и навыков. Также отмечается значение взгляда на равенство, единство и взаимопомощь между народами и этническими группами. Эти качества и ценности считаются ключевыми для развития и процветания нации как целого. Следовательно, это субъективный фактор, который помогает правильно понять саму нацию, обеспечить ее выживание и способствовать ее развитию. Это подчеркивает важность национального самосознания как основы и жизненной силы нации. Национальное самосознание представляет собой коллективную и индивидуальную идентичность народа, его осознание и чувство собственной принадлежности к определенной нации. В тексте также делается различие между индивидуальным и групповым национальным самосознанием. Индивидуальное национальное самосознание связано с осознанием своей национальной идентичности и характерно для каждого отдельного человека, в то время как групповое национальное самосознание относится к сознанию общих культурных, исторических и национальных ценностей среди членов группы или народа. Эти категории помогают понять различные уровни и аспекты национального самосознания в обществе.

Национальное самосознание отдельного индивида отличается по содержанию, уровню, силе и т.д. от чувства самосознания другого индивида. Из-за разного статуса индивидов в социальных отношениях, представлений об идентичности, личных качеств, приоритетных направлений в коммуникативном поведении в рамках социального взаимодействия, они по-разному реагируют на одни и те же этнические стимулы — объекты рефлексии. Реакция людей на поражение своей страны или команды во время Олимпийских игр может быть различной и зависеть от их социального статуса, класса и национального самосознания. Некоторые могут проявить равнодушие, другие — глубокое разочарование, а третьи могут даже проявить деструктивные действия из-за этого. Это связано с тем, что национальное самосознание формируется под воздействием социальной среды и принадлежности к определенным группам и классам.

Национальное самосознание различных этнических групп может быть связано с интеллектуальным классом, к которому они принадлежат. В частности, утверждается, что интеллектуальный класс

каждой этнической группы может обладать более высоким уровнем чувствительности и сильным чувством национального самосознания. Также отмечается, что в классовом обществе национальное самосознание людей может варьироваться в зависимости от их класса, например, рассматривается разница в чувствах единства и дружбы между рабочим и “высшим” классами в контексте отношений с другими этническими группами. Национальное самосознание пролетариата под руководством марксизма более ярко выражено и отличается от национального самосознания буржуазии. Также отмечается, что индивидуальное национальное сознание принадлежит определенной этнической группе, например маньчжурам, и является их собственным национальным сознанием. С этой точки зрения, национальное самосознание в первую очередь является делом каждого индивида, и отражает его собственное представление о своей этнической принадлежности и национальной идентичности. Оно выражается через индивидуальные убеждения, ценности, традиции. Групповое национальное самосознание формируется из индивидуальных представлений и привычек каждого члена группы, а также через общие обстоятельства, влияющие на всех членов этой группы. Таким образом, даже если у разных этнических групп различается групповое и межэтническое национальное самосознание, они могут иметь общие черты из-за общих условий существования и взаимосвязей. Этот вид национального самосознания выходит за рамки отдельных этнических групп и принадлежит некоторым различным этническим группам. Например, все этнические группы в Китае имеют общее представление о китайской нации. Мысля более масштабно, можно утверждать, что национальное сознание всех этнических групп должно включать в себя общую заботу и внимание к миру и всему человечеству. Оно подчеркивает тесную связь этого вида сознания с выживанием и развитием этнических групп, а также с необходимостью совместных усилий всех людей для решения глобальных проблем, таких как экологические катастрофы или войны. Важно понимать, что все люди независимо от принадлежности к различным этническим группам имеют общие ценности и цели, которые могут способствовать улучшению общества и мира в целом. Это также является важным внешним условием выживания и развитием этнических групп. На социально-историческом этапе, когда нация все еще существует, с точки зрения нации, этот консенсус этнических групп мира можно назвать глобальным национальным сознанием. Особое внимание привлекает влияние времени на национальное самосознание.

Национальное самосознание народа изменяется под воздействием времени и исторических событий. Иногда оно может быть постоянным и сопровождать нацию на протяжении всей ее жизни, а иногда существует только в определенный исторический период, под влиянием конкретных обстоятельств и условий (например, именно таким контекстом объясняется сложный менталитет маньчжуров восьми знамен в конце династии Цин).

В современном Китае наблюдается увеличение разрыва между востоком и западом страны, что влияет на формирование нового ощущения неравенства среди этнических меньшинств. При этом подчеркивается, что национальное самосознание находится на стадии становления и не существует жестких границ между различными уровнями и категориями национального сознания в действительности, так как они взаимосвязаны и взаимодействуют друг с другом, взаимно влияя на процесс формирования и изменения национальной идентичности. Национальное сознание формируется взаимодействием между реальностью нации, ее положением и окружающей средой, а также национальными чувствами, знаниями и рациональным мышлением. Это взаимодействие помогает нации формировать национальные интересы, принимать решения и развиваться как субъект. Далее это сознание дополнительно связывается с национальными интересами посредством соответствующих знаний и в процессе рационального мышления нации формируется реалистичное национальное суждение, принимаются соответствующие решения. Национальный дух и другие системы корректировки социальных ценностей играют важную роль в регулировании мыслей, поведения и взаимоотношений членов определенной этнической группы. Они могут вдохновлять людей на выполнение различных социальных практических действий, направленных на выживание, развитие и благополучие нации, отражая ее национальную реальность. Таким образом, национальный дух и системы ценностей помогают формировать коллективную идентичность и способствуют сохранению и развитию культуры нации. Такой процесс не является односложным, а разворачивается в многоуровневом, многостороннем и многомерном пространстве и не завершается одномоментно. Процесс характеризуется непрерывностью и многократным повторением, а его различные звенья проникают друг в друга, представляя собой процесс движения, в ходе которого национальное сознание возникает, развивается и воздействует на объективную реальность нации.

5. ПРИРОДА И ФУНКЦИИ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ

Для более глубокого понимания национального самосознания важно рассмотреть, что современная наука подразумевает под понятием “природа нации”. Нация представляет собой социокультурное образование, которое объединено общими языком, культурой, искусством, историей, территорией и другими общими чертами. Формирование нации происходит на основе общей системы ценностей, идентичности и общественных установок ее членов [12, с. 33]. Ключевым аспектом природы нации является ее способность к самопознанию и самоопределению, которые выражаются в уникальном национальном духе, символике, обычаях и традициях. Природа нации также включает в себя стремление к сохранению своей уникальной идентичности и культурных особенностей, а также к достижению благополучия и процветания для своего народа. Поскольку представление о любом феномене формируется на основе совокупности данных о его форме и содержании, остановимся на осмыслении дуальной — формально-содержательной — природы нации. Взаимосвязь интересов является ключевым фактором, определяющим мысли и поведение людей. По мнению Карла Маркса, общество строится на основе борьбы за материальные и социальные интересы, и это определяет взаимодействие и отношения между людьми. В контексте исследования природы нации это означает, что понимание национальной идентичности и своеобразия нации невозможно без анализа и понимания интересов, которые связывают людей этой нации. Интересы и потребности людей формируют основу культуры, традиций и ценностей нации, и их понимание необходимо для того, чтобы понять ее сущность и особенности.

Этическая группа представляет собой специфическую модель, адаптированную к определенной общественной среде, которая формируется людьми определенного круга для того, чтобы выживать и развиваться вместе в конкретный исторический период. Оно подчеркивает, что этнические группы имеют свои интересы и особенности, которые позволяют им существовать и функционировать в рамках определенного общества и социокультурной среды.

Этнические группы являются многогранным явлением, включающим в себя аспекты истории, политики, экономики, культуры, языка, обычаев, религии, моральных ценностей, законов, социального устройства и других элементов. Нация формируется и поддерживается через общность интересов

ее членов. Взаимосвязь интересов рассматривается как основополагающий элемент формирования и функционирования этнической группы, именно благодаря этому нации могут существовать, развиваться и продолжать существование. Этнические формы, как уникальные социальные и культурные модели, формируются и ограничиваются интересами людей, которые используют их как специфических и незаменимых средств для достижения, поддержания, развития и удовлетворения своих потребностей в определенной социальной среде. Таким образом, этнические формы становятся неотъемлемой частью блага в рамках нации, в которой они функционируют. Это указывает на то, что этнические формы и их использование имеют ценность для членов нации и служат их интересам и потребностям. Национальное самосознание формируется и ограничивается природой интересов нации, которые являются требованием и отражением сущности нации и группового сознания. Однако, несмотря на то что национальное самосознание связано с интересами и потребностями нации, оно является субъективной формой и не совпадает полностью с сущностью нации. Важно понимать, что национальное самосознание может быть влиянием групповых убеждений и исторических факторов и не всегда отражает все аспекты и разнообразие сущности нации.

Мотивация удовлетворения физиологических и психологических потребностей тесно связана с формированием самосознания китайской нации. Различные этнические группы имеют свои собственные характеристики и особенности, но при этом все они сформированы под влиянием общих условий жизни и ценностей китайской нации. Важно понимать, что духовные основы всегда присутствуют в жизни каждой этнической группы, и они могут быть общими для всех членов общества. Познание в психологии охватывает различные психологические процессы, такие как ощущение, восприятие, память и мышление. Когнитивный процесс представляет собой процесс обработки информации, где человеческий мозг принимает и обрабатывает внешние данные, чтобы сформировать соответствующие поведенческие реакции. Данные процессы основаны на психологической структуре и зависят от предыдущего опыта, который влияет на способность человека понимать и взаимодействовать с окружающим миром. Различия в культуре, развитии и общественной среде могут привести к уникальным когнитивным характеристикам у различных этнических групп. Однако в процессе национального познания эти характеристики могут стать объектом этнических предвзятостей, что приводит к узости и ригидности

мышления этнических групп. Это, в свою очередь, может препятствовать обмену знаниями и взаимному обучению между этническими группами и затруднять формирование национального сознания. Познание каждого человека формируется под влиянием его собственных убеждений, ценностей и социокультурной среды. Каждая этническая группа, в свою очередь, развивает уникальный способ мышления и поведения в результате взаимодействия с природной средой, экономическими условиями и образом жизни. Это приводит к разнообразию национальных особенностей во всех сферах жизни, от одежды и пищи до религиозных обрядов, что создает национальный колорит каждой культуры. Поэтому для успешного продвижения к национальному единству необходимо учитывать и уважать культурные особенности каждой этнической группы. Использование гибких средств и методов, основанных на понимании и уважении культурных различий, позволит интегрировать все этнические группы в общество и продвигать национальное единство и прогресс. Такой подход способствует расширению когнитивных рамок каждой этнической группы, что способствует более эффективному взаимодействию и сотрудничеству между ними на благо общества в целом.

Национальное самосознание является духовным состоянием, которое отражает эмоции, увлечения, обычаи, стереотипы, убеждения и другие духовные качества, сформировавшиеся у этнических групп в результате их долгосрочного исторического развития под влиянием общих исторических условий. Это понятие важно для понимания уникальности и специфики культуры каждой этнической группы, а также для создания осознанного и взаимоуважительного взаимодействия между ними в рамках национального сообщества.

Внутренняя структура национального самосознания характеризуется многослойностью и сложностью. Она подразделяется на три основные компонента: качество национального самосознания, состояние национального самосознания и национальное самосознание в целом. Качество национального самосознания представляет собой психологический уровень, достигнутый нацией или этнической группой в процессе развития и формирования каждого индивида. Этот уровень включает в себя ряд стабильных характеристик, таких как национальные когнитивные особенности, образ мышления, темперамент, характер, способности и ценностные установки. Все эти элементы формируют уникальное мировоззрение и отражают коллективные особенности и основные ценности данной нации или этнической группы. Это имеет

важное значение для понимания культурного многообразия и уникальности каждого народа, а также для улучшения взаимопонимания и уважения между различными нациями. Срез состояния национального самосознания в рамках синхронной его экзистенции в коллективном сознании представителей нации отражает общественное мировоззрение и является маркером социальных изменений, фиксируя более нестабильную часть самосознания нации, которая включает простые социальные убеждения, ценности, национальные эмоции, национальные интересы и увлечения и т.д. Национальное самосознание представляет собой осознание и оценку своего народа, его качеств и характеристик, а также умение поддерживать и защищать национальные интересы. Оно формирует чувство принадлежности к определенной нации, уважение к ней и гордость за неё, а также влияет на поведение и мировоззрение людей в контексте своей культурной и национальной принадлежности. Национальное самосознание представляет собой общий образ и представление о своей нации, которое является одним из основных компонентов социальной психологии. Оно отличается от коллективной психологии, которая исследует поведение и характеристики группы людей в целом, а также от психологии социального класса, которая изучает специфику поведения и мировоззрения людей на основе их социального статуса.

Национальное самосознание отражает особенности индивидуального и общего восприятия национальной принадлежности и идентичности. Можно говорить о трех ключевых характеристиках данной категории. Во-первых, национальное самосознание отражает не только индивидуальные и коллективные представления о национальной принадлежности и идентичности, но также социальные и экономические аспекты жизни нации. Важным элементом национального самосознания является влияние общей экономической жизни, социальных условий, статуса и географической среды на формирование представлений о себе как части нации. Таким образом, национальное самосознание тесно переплетается с социальным бытием нации и формируется под воздействием множества факторов, таких как экономика, культура, история и другие аспекты общественной жизни. Более того, национальное самосознание выражается через уникальные культурные элементы, включая язык, литературу и искусство, архитектуру, моральные нормы, обычаи и религиозные практики [5, с. 28]. Наконец, национальное самосознание играет важную роль в формировании и объединении народа, оно является движущей силой и сплоченностью, которая помогает развивать

нацию и сохранять ее традиции. Также отмечается, что национальное самосознание объединяет людей и придает им уверенность в себе, а также является единственным, стабильным и изменчивым фактором в жизни нации. Подробнее описание этих характеристик самосознания в русле этнопсихологической теории содержится в работе Я. Сунь и Ю. Цзюй [6, с. 53–54].

Отметим важность изучения национального самосознания для выявления закономерностей его зарождения и развития в конкретных исторических условиях. Это также подчеркивает важность изучения психологической сущности самосознания различных этнических групп и выявления психологических причин развития их исторической культуры. Целью является создание и совершенствование теоретической системы этнопсихологии для всей страны [5, с. 33]. Это позволяет лучше понять особенности национального самосознания, различия между этническими группами и способствует развитию научных знаний о психологических процессах в контексте национальной идентичности. Изучение национального самосознания позволяет понять общие принципы психологии с межкультурной точки зрения и раскрывает природу общепсихологических и индивидуальных свойств человека. Это также способствует развитию психологической науки в целом, помогая узнать историю зарождения мировой психологии личности и ее основных правил. Национальный характер является психологическим состоянием, отражающимся в особенностях национальной культуры, и формируется в процессе взаимодействия различных этнических групп. Общие психологические качества нации проявляются через ее материальную и духовную культуру, отражая уникальные черты и особенности национального характера. Например, искусство, архитектура, музыка, танцы, кухня, одежда, а также социальные обычаи, фестивали и традиции являются проявлением характера, настроений и интересов определенной нации. Они отражают уникальные черты национальной культуры и помогают формировать общие психологические качества нации. Без учета национальной культуры и ее проявлений невозможно понять и проникнуть в суть национального характера. Хотя люди различных национальностей могут разделять любовь к своей истории, культурным традициям и обычаям, у каждой нации есть свой уникальный национальный характер, который формируется и развивается на основе их собственного образа жизни, ценностей и исторического опыта. Тем не менее в классовом обществе внутри нации существуют эксплуатируемые классы, которые могут оказывать влияние на национальное сознание

и чувства, что может привести к различиям во взглядах и ценностях даже в рамках одной нации.

Психологическая однородность нации формируется на основе нескольких ключевых факторов: общей географической территории, экономической интеграции, культурных особенностей, исторического пути и религиозных верований. В процессе формирования нации люди постепенно начинают осознавать свою принадлежность к ней, и их чувство идентичности становится более осознанным и устойчивым. Эти общие элементы и осознание национальной принадлежности способствуют созданию единого психологического профиля нации. Такое национальное самосознание отличается высокой жизнеспособностью и стабильностью [10, с. 27]. Характеристики, такие как географическое расположение, экономическая деятельность и даже язык некоторых этнических групп, могут меняться, но их национальное самосознание остается устойчивым и важным для сохранения их этнической идентичности. Психологические особенности этих групп часто формируются под влиянием исторических конфликтов и социального положения в обществе. Этнические группы, которые подвергались дискриминации и угнетению, могут развивать сильное чувство отчуждения и недоверия, а также повышенную чувствительность к поведению других групп. Эти группы могут быть более подвержены чувству ущемления своего достоинства и равенства, что сказывается на их психологическом состоянии и взаимоотношениях с другими.

Национальное самосознание является ключевым элементом в развитии и прогрессе наций. Для достижения всеобщего процветания и прогресса необходимо углублять идеологическое понимание, уделять внимание исследованиям в области этнической психологии и поддерживать формирование национального самосознания. Важно также стимулировать обмены, сотрудничество и интеграцию между этническими группами, чтобы достичь общего благополучия и устойчивого развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ван Минган, Ян Фуцян. Позитивное развитие множественных этнических отношений в контексте перекрывающегося консенсуса // Синьцзянское общество и наука, 2014. 万明钢, 杨富强. “重叠共识” 视域下多元民族关系的正向生长[J]. 新疆社会科学, 2014.
2. Ван Сянь. Национальная идентичность и национальное сознание // Этнические исследования. 1995.
3. № 6. 王希恩. 民族认同与民族意识 [J]. 民族研究, 1995 (6).
3. Гу Цзярун. Память и идентичность: исследование трансграничного самосознания в Юньнани и Вьетнаме // Журнал Университета Цзишоу (издание по социальным наукам). 2010. № 4. 谷家荣. 记忆、身份与认同: 滇越跨境自我自我意识调查 [J]. 吉首大学学报 (社会科学版), 2010 (4).
4. Гусейнов О.М., Гусейнова Ж.О. Национальное самосознание и этническая идентичность // Социально-гуманитарные знания. 2016. С. 120–130.
5. Ли Шанкай. Исследование национальной психологии // Журнал Синьцзянского педагогического университета (Философия и социальные науки). 1991. № 29. С. 27–33. 李尚凯. 论民族心理之研究 [J]. 新疆师范大学学报 (哲学社会科学版), 1991: 27–33, 29.
6. Лэй Юншэн. Психологические мысли о национальном сознании // Журнал Цинхайского университета национальностей, издание социальных наук. 1999. № 3. С. 87–91. 雷永生. 关于民族意识的心理学思考. 青海民族学院学报社会科学版1999年第3期87–91).
7. Лян Цицао. Исследование коренных национальностей в истории Китая. Т. 2. Первой серии новейших работ Лян Жэнгуна. Shanghai Commercial Press, 1922. С. 43. 梁启超, “中闪历史土民族之研究”, 《梁任公近作第一辑》下卷, 上海商务印书馆1922年版: 43).
8. Сунь Я., Цзюй Ю. В поисках сущности самосознания китайской нации // Психологический журнал. 2023. № 44 (5). С. 47–55
9. Сюн Сюань. Начальный анализ национального самосознания // Журнал Центрального института национальностей. 1989. № 3. С. 29–30. 熊锡元. “民族意识” 初析 [J]. 中央民族学院学报, 1989 (03): 29–30.
10. Сюй Сюнь. Национализм // Пекин: Издательство социальных наук Китая, 1998. С. 27. 徐迅. 民族主义 [M]. 北京: 中国社会科学出版社, 1998: 27.
11. Фэй Сяотун. Собрание сочинений Фэй Сяотуна по этническим исследованиям. Пекинское издательство этнических групп, 1988. С. 173. 费孝通. 《费孝通民族研究文集》, 北京民族出版社1988: 173)
12. Ци Цзинсюань. Структура, функции и сущность национального самосознания // Хэйлунцзянский этнический сборник. 1991. № 2. С. 31–34. DOI: 10.16415/j.cnki.23-1021/c.1991.02.008. 齐径轩. 民族意识的结构、功能和本质 [J]. 黑龙江民族丛刊, 1991 (02): 31–34. DOI: 10.16415/j.cnki.23-1021/c.1991.02.008.
13. Чжоу Син (ред.). Формирование и развитие сплоченности китайской нации // Социологический и антропологический сборник, 1999. 周星等主编. 中华民族凝聚力形成与发展 [J]. 社会学人类学论丛, 1999.

THE STUDY OF NATIONAL IDENTITY IN THE FRAMEWORK OF CHINESE ETHNOPSYCHOLOGY

J. Yunsheng

Shanghai University of Foreign Languages (PRC);

201613, Shanghai, Wenxiang str., 1550, China.

Doctor of Philology, Associate Professor at the Institute of Russian and Eurasian Studies.

E-mail: zhengzhengju@163.com

Received 20.10.2023

Abstract. The population of the Chinese nation makes up a quarter of the total population of the globe. If studies of the self-consciousness of the Chinese nation are not conducted in world psychology, then a significant gap will appear in this field of knowledge. It is no exaggeration to say that the study of Chinese national identity plays an important role in the field of world psychology. The self-awareness of the Chinese nation at the cognitive level is manifested in a full understanding of the traditional cultures of various Chinese ethnic groups, a rational attitude to ethnic cultural differences and the constant improvement of cultural adaptability. The self-awareness of the Chinese nation on an emotional level manifests itself in the form of close exchanges and contacts between various ethnic groups, constantly reducing the psychological distance between these groups, forming complex and harmonious ethnic relations; The will and beliefs are manifested as the will and determination of all ethnic groups in the process of realizing the great renaissance of the Chinese nation. A complete understanding of the conceptual system of self-awareness of the Chinese nation from the point of view of ethnic psychology is of great importance for building a Chinese national community.

Keywords: self-awareness, Chinese nation, ethnopsychology.

REFERENCES

1. *Van Mangan, Jan Fucjan.* Pozitivnoe razvitie mnozhestvennyh jetnicheskikh otnoshenij v kontekste 'perekrývajushhegosja konsensusa. Sin'czjanskoe obshhestvo i nauka, 2014. 万明钢, 杨富强. “重叠共识”视域下多元民族关系的正向生长[J]. 新疆社会科学, 2014.
2. *Van Sjan'.* Nacional'naja identichnost' i nacional'noe soznanie. Jetnicheskie issledovanija. 1995. № 6. 王希恩. 民族认同与民族意识 [J]. 民族研究, 1995 (6).
3. *Gu Czjarun.* Pamjat', identichnost' i identichnost': issledovanie transgranichnogo samosoznaniya v Jun'nani i V'etname. Zhurnal Universiteta Czishou (izdanie po social'nym naukam). 2010. № 4. 谷家荣. 记忆、身份与认同: 滇越跨境自我自我意识调查 [J]. 吉首大学学报 (社会科学版), 2010 (4).
4. *Gusejnov O.M., Gusejnova Zh.O.* Nacional'noe samosoznanie i jetnicheskaja identichnost'. Social'no-gumanitarnye znaniya. 2016. P. 120–130. (In Russian)
5. *Li Shankaj.* Issledovanie nacional'noj psihologii. Zhurnal Sin'czjanskogo pedagogicheskogo universiteta (Filosofija i social'nye nauki). 1991. № 29. P. 27–33. 李尚凯. 论民族心理之研究 [J]. 新疆师范大学学报 (哲学社会科学版), 1991: 27–33, 29.
6. *Ljej Junshjen.* Psihologicheskie mysli o nacional'nom soznanii. Zhurnal Cinhajskogo universiteta nacional'nostej, izdanie social'nyh nauk. 1999. № 3. P. 87–91. 雷永生. 关于民族意识的心理学思考. 青海民族学院学报社会科学版1999年第3期87–91).
7. *Ljan Cichao.* Issledovanie korennyh nacional'nostej v istorii Kitaja. V. 2. Pervoj serii novejshih rabot Ljan Zhjenguna. Shanghai Commercial Press. 1922. P. 43. 梁启超, “中闪历史土民族之研究”, 《梁任公近作第一辑》下卷, 上海商务印书馆1922年版: 43).
8. *Sun' Ja., Czuj Ju.* V poiskah sushhnosti samosoznaniya kitajskoj naci. Psikhologicheskii zhurnal. 2023. № 44 (5). P. 47–55. (In Russian)
9. *Syun Siyuan'.* Nachal'nyj analiz nacional'nogo samosoznaniya. Zhurnal Central'nogo instituta nacional'nostej. 1989. № 3. P. 29–30. 熊锡元. “民族意识”初析 [J]. 中央民族学院学报, 1989 (03): 29–30.
10. *Syuj Syun'.* Nacionalizm. Pekin: Izdatel'stvo social'nyh nauk Kitaya, 1998. 27 p. 徐迅. 民族主义 [M]. 北京: 中国社会科学出版社, 1998: 27.
11. *Fej Syaotun.* Sbranie sochinenij Fej Syaotuna po etnicheskim issledovaniyam. Pekinskoe izdatel'stvo etnicheskikh grupp, 1988. 173 p. 费孝通. 《费孝通民族研究文集》, 北京民族出版社1988: 173)
12. *Ci Czinsyuan'.* Struktura, funkcii i sushchnost' nacional'nogo samosoznaniya. Hejlunczyanskij etnicheskij sbornik. 1991. № 2. P. 31–34. DOI: 10.16415/j.cnki.23-1021/c.1991.02.008. 齐径轩. 民族意识的结构、功能和本质 [J]. 黑龙江民族丛刊, 1991 (02): 31–34. DOI: 10.16415/j.cnki.23-1021/c.1991.02.008.
13. *Chzhou Sin (ed.).* Formirovanie i razvitie splochnosti kitajskoj naci. Sociologicheskij i antropologicheskij sbornik. 1999. 周星等主编. 中华民族凝聚力形成与发展 [J]. 社会学人类学论丛, 1999.

УДК 159.953

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОПЫТА НАУЧЕНИЯ В ТЕРМИНАХ ЭТАПНОСТИ РЕШЕНИЯ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ¹

© 2024 г. О. В. Дятлова^{1,*}, Р. И. Кривоногов^{2,**}, А. И. Комаровская^{3,***},
М. И. Кунашенко^{4,****}, А. А. Девятерикова^{1,*****}

¹НИИ Развития мозга и высших достижений РUDH;
117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 11, Россия.

²ООО “Техкомпания Хуавэй”;
121614, г. Москва, ул. Крылатская, д. 17, к. 2, Россия.

³ФГБУ Национальный медицинский центр реабилитации и курортологии Минздрав РФ;
121099, г. Москва, ул. Новый Арбат, д. 32, Россия.

⁴Факультет психологии, МГУ имени М.В. Ломоносова;
125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 11, стр. 9, Россия.

*Кандидат экономических наук, исследователь Лаборатории нейропсихологии.

E-mail: dyatlovaolga@gmail.com

**Старший инженер.

E-mail: romansdidnotcrucify@gmail.com

***Нейропсихолог.

E-mail: komarovskaya_a@mail.ru

****Аспирантка кафедры общей психологии, инженер 2-й категории.

E-mail: lanaya.croft@mail.ru

*****Кандидат психологических наук, научный сотрудник Лаборатории нейропсихологии.

E-mail: alena.devaterikova@gmail.com

Поступила 05.06.2023

Аннотация. Работа посвящена исследованию научения в решении арифметических задач в условиях онлайн обучения. Научение решению задач определенного типа рассматривается как функциональная система, уровень дифференциации которой может быть связан с этапностью решения задач. Цель работы — найти статистическую дескриптивную модель, которая будет описывать связь этапности решения и типов задач на данных по Сложению и прогнозировать этапность решения задач в данных Умножения. Гипотеза состояла в том, что существует связь между этапностью выполнения задач на сложение и умножение. Участники исследования (25 женщин и 15 мужчин в возрасте 18–35 лет ($M = 24$), имеющих нематематическую специальность) проходили два экспериментальных курса “Сложение” и “Умножение”, обучаясь оптимальным методам вычисления. Курсы имели одинаковую структуру и относились к общему домену арифметических задач, что являлось условием сходства обучения. Была обнаружена прямая корреляционная связь ($p < 0.001$) между этапностью выполнения задач на сложение и умножение в среднем по выборке. Мы использовали классификацию на основе регрессии. Модели данного типа, построенные для каждого индивида персонально, обученные на данных Сложения и примененные к данным Умножения, позволяют прогнозировать этапность решения этих задач. Наилучшие из них предсказывают этапность выполнения в среднем с точностью 33–40% задач ($SD = 17–22\%$, $\max = 88\%$), в остальных задачах модели дают прогноз с небольшой ошибкой в 1–2 единицы, что говорит об их средней прогностической способности.

Ключевые слова: научение, функциональная система, этапность, компоненты решения, арифметические задачи, регрессия, классификация, перенос, цифровое обучение.

DOI: 10.31857/S0205959224040051

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 19-29-14115.

Активная цифровизация разных сфер жизни, в том числе и образования, ставит вопросы адекватного моделирования соответствующих процессов и возможности сбора информативных данных. Кроме того, изменения в любой сфере должны иметь цель — в случае с цифровизацией это может быть полная или частичная автоматизация процессов, уже выполняемых человеком, либо внесение новых. Один из таких вероятных новых процессов — персонализация объяснения при обучении новому знанию, затрудненная в условиях традиционного группового обучения. В зависимости от индивидуальных характеристик учащиеся могут выполнять задания развернуто, с осуществлением всех шагов или в частично свернутой форме, с пропуском некоторых. Свернутость решения экономит время, затраченное на задачу, однако снижает эффективность процесса обучения, если учащийся допускает ошибки. Персонализированное объяснение предполагает индивидуальную детализированность для разных учащихся, которая включает в себя конкретные рекомендации и инструкции относительно того, как именно выполнять ту или иную операцию, что включает в себя и точность следования этим указаниям. Другими словами, система, которая адаптирует объяснения под учащегося, может определить, кому стоит рекомендовать выполнять некоторые действия в уме, а кому не стоит.

Актуальность данной работы состоит в попытке выявить индивидуальные паттерны научения в цифровой среде действиям в уме, которые могут служить надежными предикторами научения другим действиям в уме.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ИНДИВИДУАЛЬНОМ ОПЫТЕ НАУЧЕНИЯ

Основная проблема в описании индивидуально-го опыта учащегося моделью навыков, знаний и компетенций состоит в том, что эти характеристики заданы экспертно [11]. Однако причина, по которой субъект решает задачи тем или иным образом, связана во многом с тем, как он воспринимает и как действует с задачей. То есть индивидуальный опыт должен быть описан в понятиях, которые его не интерпретируют. Одна из ведущих исследователей в области применения искусственного интеллекта в образовании Инге Моленаар также отмечает, что при подходе, предполагающем описание научения с помощью таких маркеров обучения, как необходимые действия, которые субъект применил и не применил, что он умеет

и знает, целью исследований становится контроль обучения [17; 25]. Нужно оценить, какие действия учащийся продемонстрировал, какие являются успешными, где совершена ошибка, а где не использовано то, что требовалось. На основании этого происходит формирование образовательной траектории, которая скорее всего будет направлена на устранение пробелов в знаниях и навыках. Иной подход состоит в том, чтобы заглянуть в процесс решения задач, понять, какую информацию субъект извлекает, как ее использует, какие действия и движения осуществляет, как фиксируется и меняется его опыт [16; 17]. Тогда образовательная траектория будет направлена на коррекцию способов усвоения информации.

Основной вопрос в данной работе состоит в том, в каких понятиях можно описать индивидуальный опыт и как его измерить. В теории функциональных систем П.К. Анохина понятия научение, индивидуальный опыт и функциональная система рассматриваются как взаимосвязанные. Функциональная система — это “комплекс избирательно вовлеченных компонентов, у которых взаимоотношение и взаимодействие приобретает характер взаимодействия компонентов, направленного на получение полезного результата” [4, с. 101]. Научение — это процесс приобретения, фиксации и модификации репертуара деятельности индивида [1]. При этом разделяют понятия “научение” и “обучение”. Под научением следует понимать организацию индивидуального опыта обучающегося, под обучением — процедуры модификации этого опыта [3]. К таким процедурам можно отнести, например, объяснения, подсказки, подкрепления, инструменты саморегуляции.

В физиологических исследованиях комплексом компонентов функциональной системы является ансамбль нейронов, а изучению подлежат различные аспекты специализации нейронов относительно выполняемого поведенческого акта. Авторы психолого-педагогических работ в качестве таких компонент предлагают рассматривать действия (*enactment*) при решении задач [23; 24]. В настоящей работе предложена модель научения, основанная на понятии аффордансов [7; 20], теории организации движения Н.А. Бернштейна [6], теории функциональных систем [3] и концепции системы циклов восприятия-действия (*perception-action loops*) [22]. Ключевым аспектом модели, который важен для нашего исследования, является то, что обучающийся в процессе научения в цифровой среде перемещает по экрану объекты и инструменты, которые предложены для понимания нового математического понятия [24]. Авторы проанализировали

движения учащихся и выявили, что по мере обучения новому понятию они становятся более последовательными и точными. Основная идея авторов состоит в том, что приобретенные нами знания являются не ментальной репрезентацией, а мультимодальным опытом взаимодействия с миром. Культурные артефакты (понятия, инструменты, символы, язык, способы демонстрации решения задач, принятые в той области деятельности, в которой они представлены) в индивидуальном опыте субъекта представлены не как структуры, хранящиеся в памяти, а как телесный опыт на всех уровнях (восприятия, движений, эмоций и др.). Мышление рассматривается по аналогии с движением, и формирование понятий является частью общеорганизменных системно-эволюционных процессов.

Уровень развития опыта отражает прежде всего понятие дифференциации [2; 10]. Системный принцип дифференциации состоит в расщеплении целого. При научении изначально субъект воспринимает ситуацию как целое и действует с ней, допуская обобщения, неточности, “сбитые в кучу” образы. Далее по мере научения происходит расщепление компонентов этой системы: разные группы компонентов начинают отвечать за разные составляющие поведения, действия субъекта становятся более последовательными и точными. Так ребенок формирует понятия об окружающем мире из целостных чувственных образов по И.М. Сеченову, формирует понятия из более обобщенных комплексов по Л.С. Выготскому, происходит координация движений по Н.А. Бернштейну [8]. Данный принцип работает для любого изучаемого процесса в организме.

В нейрофизиологии уровень дифференциации измеряется числом компонентов, входящих в систему и классификацией того, какие группы компонентов отвечают за какие составляющие поведения [5; 9]. Чем лучше сформирован навык, тем выше уровень дифференциации и выше точность ответа. Чем хуже сформирован навык, тем ниже уровень дифференциации, больше ошибок в применении этого навыка [5].

Кроме того, уровень дифференциации мозговых нейрональных структур связан с этапностью научения. Чем большее число этапов было в обучении, тем выше уровень дифференциации. И наоборот, чем меньше этапов в обучении, тем ниже дифференциация [9]. Данный результат является для нас важным, поскольку количество этапов, за которое выполняются действия, может быть измерено на основе поведенческих данных и свидетельствует о различиях в уровне системной организации опыта.

В данной работе мы делаем попытку применить вышеописанные представления об индивидуальном опыте к ситуации цифрового обучения на примере решения арифметических задач. Этапность решения измеряется количеством чисел в решении и количеством шагов, где шагом является единовременная манипуляция с несколькими числами. Данные показатели могут быть связаны: а) с тем, как индивиды различают типы задач, и в связи с этими различиями предполагают возможные манипуляции с числами [12]; б) с оценкой оптимальности стратегии решения, причем не всегда оптимальной для задачи, а оптимальной для индивида, и на протяжении решения задач он может придерживаться только одной стратегии [15] (что согласуется с вышеуказанным определением функциональной системы, подразумевающим целенаправленность действий как достижение полезного для организма результата [3; 4]). Из всего вышеописанного следует, что решение субъектом задачи может не соответствовать ожиданиям оценивающего эксперта и заданным им критериям сложности задач или какой-либо типологии. С другой стороны, помимо индивидуальных, существуют общие когнитивные процессы, влияющие на решение арифметических задач, например, рабочая память, контроль, визуально-пространственные и вычислительные способности [13; 14; 21], тревожность и снижение внимания [18; 19]. Мы полагаем, что в сходных экспериментальных условиях в одном домене (опыт решения арифметических задач) работа систем, обеспечивающих поведение, может быть сходной, и для разных типов арифметических задач индивидуальный опыт решателя может быть сходным.

Цели исследования: выявить индивидуальные паттерны научения на материале арифметических задач по сложению чисел, которые могут служить надежными предикторами научения на арифметических задачах по умножению чисел.

Задачи исследования: изучить 1) связь этапности решения задач с типами предъявляемых задач и 2) возможность прогнозирования этапности в условиях двух сходных ситуаций обучения. Обучая математическую модель на одних данных и применяя к другим данным, протестировать ее прогностическую способность.

МЕТОДИКА

Выборка состояла из 40 человек (25 женщин и 15 мужчин) в возрасте 18–35 лет ($M = 24$), имеющих нематематическую специальность.

Процедура исследования. Участникам исследования в онлайн режиме предлагалось пройти два обучающих курса: обучиться оптимальным методам Сложения и оптимальным методам Умножения. Требовалось решать арифметические примеры “в строчку”, не прибегая к трудным вычислениям в уме и используя методы, которым они обучились (см. примеры на рис. 1). В выборку попали те испытуемые, которые не использовали оптимальные методы счета в своей работе или жизни, о чем они были опрошены предварительно до эксперимента. Кроме того, в школьной программе оптимальному счету обычно специально не обучают. Таким образом, можно считать, что взрослые испытуемые обучались новому для них навыку. С другой стороны, мы рассматриваем научение как индивидуальный опыт, измерение его уровня и задача его прогнозирования не зависят от его новизны.

Испытуемые проходили каждый курс отдельно, с интервалом в 1–2 дня. Оба курса “Сложение” и “Умножение” имели одинаковую структуру. Каждый из них состоял из двух этапов: Обучения и Решения.

На этапе Обучения предъявлялись видео (4 метода оптимального вычисления) с 3 заданиями к ним, с 3 попытками решения. Цель испытуемого на этапе Обучения — научиться верно решать задания указанными методами.

На этапе Решения предъявлялось 10 серий по 12 задач. Цель испытуемого на этапе Решения — решать задачи, выбирая оптимальный метод — тот, который без трудных мыслительных вычислений в уме при проведении вычислений в строчку быстро приводит к верному ответу в задаче.

Параллельно с испытуемым в программе Zoom присутствовал экспериментатор и контролировал выполнение эксперимента, организационные и технические вопросы. Экспериментатор вел видеозапись всего процесса прохождения эксперимента.

Эксперимент доступен по ссылке <https://learninglab.ru/>, для входа испытуемые вводили

индивидуально сгенерированный номер и пароль. Сбор цифровых данных и предъявление задач происходили с помощью разработанной нами LMS системы.

Материал. Предъявлялось 6 типов заданий, представляющих собой примеры из двух чисел (однозначных и двузначных, не превышающих числа 100), которые требовалось сложить или умножить.

Измеряемые переменные. По открытому вводу решения в сопоставлении с итоговым ответом измерялись *две характеристики этапности решения (зависимые переменные)*:

1. *Block Count (BC)* — количество шагов в записи решения задачи (за сколько действий между знаками “=” была решена задача (вместо знака “=” мог использоваться перенос строки)).

2. *Number Count (NC)* — количество чисел в записи решения задачи.

Task Type — Тип задания (от 1 до 6), от простого к сложному ($1 < 2 \dots < 6$), был задан экспертно.

Пример. Дана задача $15 + 23$. Решение “ $10 + 20 + 5 + 3 = 38$ ”. Тогда $BC = 2$, $NC = 4$.

Гипотезы исследования:

1. Этапность (NC и BC) в Сложении и Умножении коррелируют в среднем по выборке.

2. *Number Count* связан с *Block Count* и *Task Type*.

3. NC в Умножении может быть предсказано моделью, построенной на данных по Сложению.

4. Прогностическая модель, построенная по всей выборке, хуже предсказывает NC каждого индивида, чем модель, построенная персонально по его данным (как в Сложении, так и Умножении).

Анализ данных. Общий алгоритм анализа данных представлен на рис. 2. По данным курса по Сложению строилась регрессия (линейная или полином 2-й степени) для описания зависимости NC от BC и *Task Type*. Выбор линейной модели или

Материалы

Вводное слово

Метод 1. Отдельно умножать десятки и единицы, потом складывать

Метод 2. Достаивать до круглого целого, отнимать и потом перемножать

Метод 3. Менять местами множители

Метод 4. Достаивать до общего целого

Решите удобным вам методом:

$17 * 45$

Пожалуйста, распишите своё решение по шагам:

900- 135 = 800 35 765

Ваш ответ:

765

Осталось попыток: 1

Отвечать

Материалы

Вводное слово

Метод 1. Переписывать из одного числа до круглого целого другого

Метод 2. Отдельно десятки и единицы

Метод 3. Достаивать до круглого целого и отнимать

Метод 4. Менять местами слагаемые

Решите удобным вам методом:

$71 + 43$

Пожалуйста, распишите своё решение по шагам:

70 1 40 3

Ваш ответ:

114

Осталось попыток: 1

Отвечать

Рис. 1. Курсы по Сложению и Умножению. Пример выполнения задач участником исследования

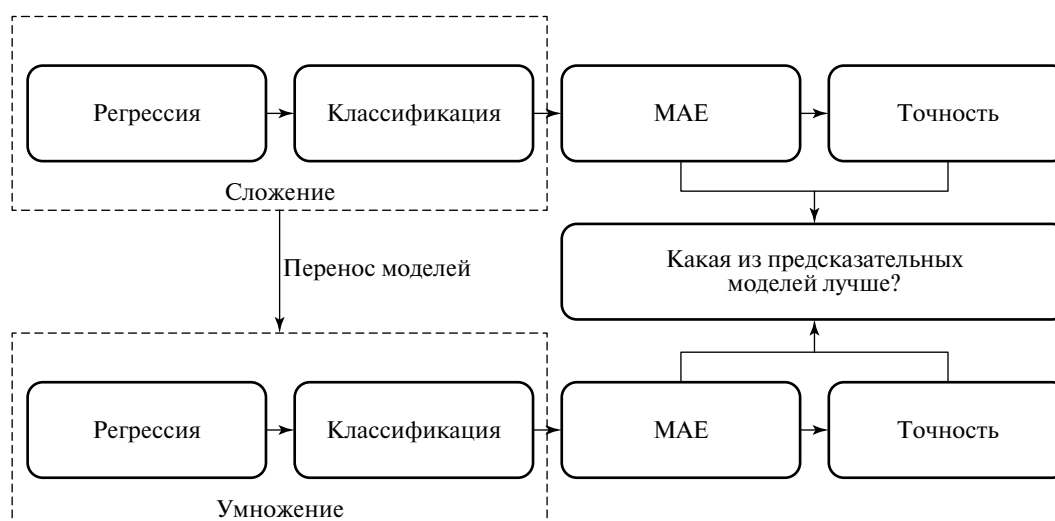


Рис. 2. Алгоритм анализа данных

полинома связан с выполнением условий нормальности, гомоскедастичности, отсутствия выбросов (для нелинейной их выполнение не требуется) и нахождением максимального коэффициента детерминации. Так как *Task Type* является качественной переменной, были построены регрессии с фиктивными переменными. Поскольку результатом регрессии является действительное число, а *NC* является целым числом, мы построили поверх регрессии простой классификатор, который либо вычисляет целую часть *INT*, либо округляет *ROUND* результат регрессии. Далее вычисляли среднюю абсолютную ошибку (*MAE*) классификатора и точность (*precision*) как процент верно предсказанных нашей регрессионно-классификационной моделью *NC*. Затем применяли модель к данным курса по Умножению. И аналогично вычисляли *MAE* и *precision*. Всего было рассмотрено четыре модели, каждая из которых была построена как на всей выборке (Обобщенные модели) и затем применена к каждому испытуемому, так и индивидуально для каждого из 40 участников исследования (Персональные модели).

Модель 1: *Number Count* = *INT* (*regression* (*Block Count*, *Task Type*))

Модель 2: *Number Count* = *ROUND* (*regression* (*Block Count*, *Task Type*))

Модель 3: *Number Count* = *INT* (*regression* (*Block Count*))

Модель 4: *Number Count* = *ROUND* (*regression* (*Block Count*))

РЕЗУЛЬТАТЫ

А. Была обнаружена значимая положительная корреляция между показателями этапности

научения в двух курсах Сложения и Умножения. *NC* в умножении коррелирует с *NC* в Сложении (корреляция по Спирмену, $r = 0.81$, $p < 0.001$). Аналогичная корреляция обнаружена и для *BC* ($r = 0.73$, $p < 0.001$).

Б. Регрессии $NC = regression(BC)$ и $NC = regression(BC, Task Type)$, построенные персонально для каждого испытуемого на данных Сложения, имеют средний коэффициент детерминации $R^2 = 0.86$ и $R^2 = 0.88$ соответственно (для обобщенных моделей $R^2 = 0.9$ и $R^2 = 0.89$). Распределение ошибок *MAE* после примененной к регрессии классификации представлено на рис. 3 и в табл. 1. По критерию Краскела—Уоллиса обнаружены значимые различия между моделями по *MAE* на Сложении: $\chi^2(3) = 21.33$, $p < 0.001$, размер эффекта $\eta^2 = 0.12$, мощность критерия $power = 0.93$. По тесту *Dunn—Sidak correction test* $\alpha = 0.0085$ обнаружены значимые различия между Моделями 1 и 2 ($p = 0.002$) и Моделями 2 и 3 ($p < 0.001$). Значимых различий по *MAE* между моделями на данных Умножения не обнаружено: $\chi^2(3) = 1.05$, $p = 0.79$, размер эффекта $\eta^2 = 0.013$, мощность критерия $power = 0.91$.

В. Точность (*precision*) как процент верно спрогнозированных моделями *NC* представлена на рис. 4 и в табл. 2. По критерию Краскела—Уоллиса обнаружены значимые различия между моделями на Сложении: $\chi^2(3) = 18.8$, $p < 0.001$, размер эффекта $\eta^2 = 0.1$, мощность критерия $power = 0.93$. По тесту *Dunn—Sidak correction test* $\alpha = 0.0085$ обнаружены значимые различия между Моделями 1 и 2 ($p = 0.002$) и Моделями 2 и 3 ($p < 0.001$). Значимых различий между моделями на данных Умножения не обнаружено: $\chi^2(3) = 6.52$, $p = 0.089$, размер эффекта $\eta^2 = 0.023$, мощность критерия $power = 0.93$.

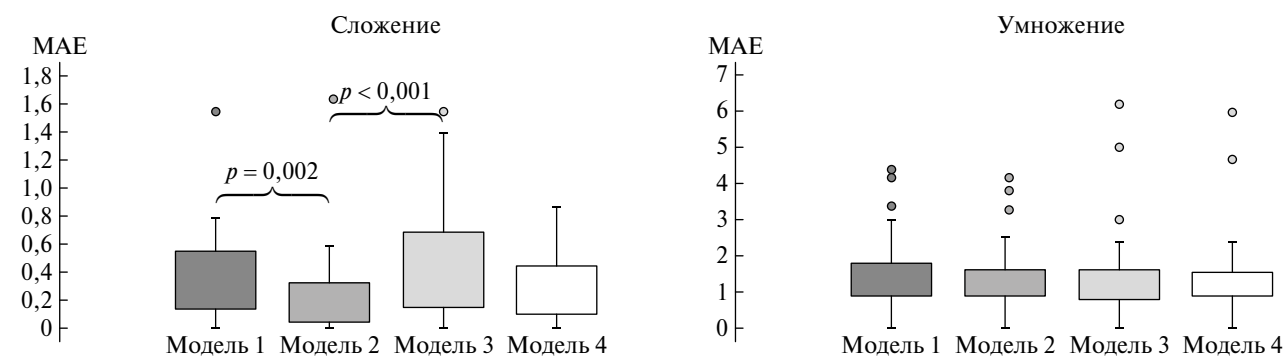


Рис. 3. Распределение средних абсолютных ошибок MAE персональных регрессионно-классификационных моделей по данным курсов по Сложению и Умножению

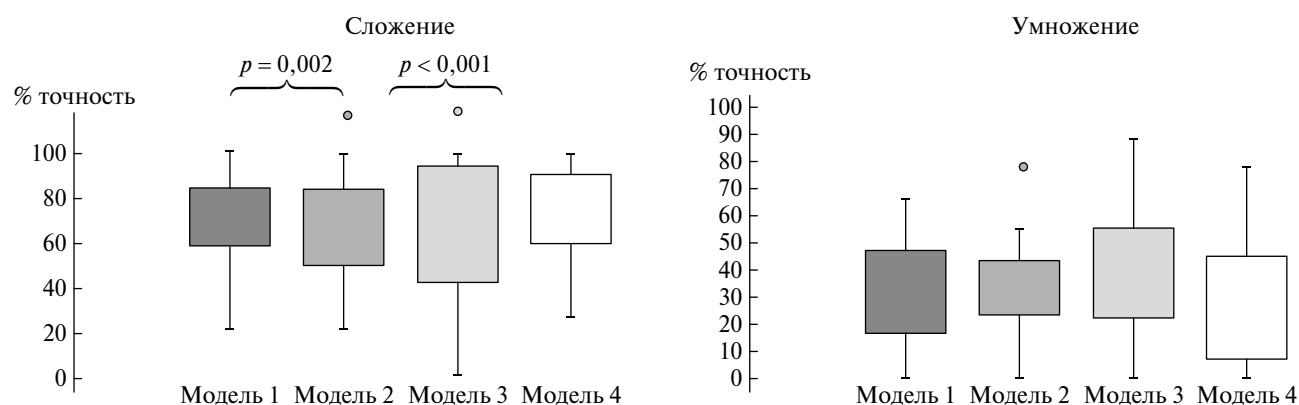


Рис. 4. Распределение точности персональных регрессионно-классификационных моделей по данным курсов по Сложению и Умножению

Г. Обнаружено, что персональные модели обладают существенно меньшей ошибкой и более высокой точностью предсказания *NC* (размеры эффекта больше 0.5), чем обобщенные модели. Данные представлены в табл. 1 и 2.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

На основе определения функциональной системы мы описали индивидуальный опыт научения в виде элементов этого решения — этапов, из которых оно состоит в записи решения испытуемого. Ссылаясь на работы других авторов [23; 24], мы

обосновали допустимость применения теории функциональных систем к поведенческим данным. Количество элементов, согласно определению уровня дифференциации функциональных систем, является оценкой уровня научения. В связи с этим в качестве зависимой переменной уровня научения мы использовали количество чисел в решении задач *NC*, предполагая его связь с количеством шагов в решении *BC* и типом задачи *Task Type*. Опираясь на работы, в которых обсуждается решение арифметических задач как принадлежащих к одному домену опыта с позиции сходства влияния показателей внимания и памяти [13; 14; 18; 19; 21], мы предположили возможность прогнозирования

Таблица 1. Сравнение MAE персональных и обобщенных моделей по критерию Манна—Уитни

	MAE “Сложение”				MAE “Умножение”			
	Модель 1	Модель 2	Модель 3	Модель 4	Модель 1	Модель 2	Модель 3	Модель 4
Personal mean (SD)	0.38 (0.29)	0.22 (0.27)	0.45 (0.30)	0.29 (0.23)	1.54 (0.88)	1.43 (0.82)	1.49 (1.12)	1.48 (1.01)
General mean (SD)	1.39 (0.47)	1.14 (0.38)	1.57 (1.18)	1.57 (1.18)	4.76 (1.34)	5.24 (1.31)	3.17 (1.08)	3.17 (1.08)
One-tailed Mann—Whitney U p-value	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001
Effect size = $Z/\sqrt{n1 + n2}$	0.86	0.86	0.65	0.77	0.85	0.86	0.79	0.78

Таблица 2. Сравнение точности персональных и обобщенных моделей по критерию Манна—Уитни

	Precision (%) “Сложение”				Precision (%) “Умножение”			
	Модель 1	Модель 2	Модель 3	Модель 4	Модель 1	Модель 2	Модель 3	Модель 4
Personal mean(SD)	68 (20.21)	82.08 (14.79)	61.45 (23.89)	73.30 (21.11)	33.20 (17.77)	33.48 (16.94)	40.13 (22.30)	28.45 (21.45)
General mean(SD)	45.23 (21.62)	51.18 (15.01)	23.63 (23.05)	23.63 (23.05)	10.23 (7.07)	1.33 (3.10)	9 (11.01)	9 (11.01)
One-tailed Mann—Whitney U p-value	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001
Effect aize = $Z/\sqrt{n1 + n2}$	0.46	0.73	0.64	0.74	0.63	0.86	0.66	0.50

опыта научения решателя в задачах на Умножение на основе данных его опыта научения в задачах на Сложение, создав сходные условия обучения.

Нами была обнаружена сильная положительная корреляционная связь между этапностью выполнения задач на Сложение и Умножение, что позволяет принять Гипотезу 1. Это дало основания для поиска регрессионных моделей, которые могли бы описать и прогнозировать связь между этапностью.

Гипотеза 2 может быть принята частично. Модели строились по данным Сложения, и среди них наилучшей является Модель 2: $NC = ROUND(\text{regression}(BC, \text{Task Type}))$, поскольку имеет наибольшую среднюю точность, наименьшую среднюю ошибку и значимо отличается от Моделей 1 и 3. Однако Модель 2 не имеет значимых различий с Моделью 4: $NC = ROUND(\text{regression}(BC))$. Таким образом, Модели 2 и 4 являются претендентами на лучшие модели, описывающие NC в Сложении. Зависимость от типа задач увеличивает точность, но не значимо. Возможно, это связано с тем, что типы задач, заданные экспертно, не всегда соответствуют эмпирическим типам задач: субъект может иначе воспринимать задачи и иметь иные критерии их сложности, влияющие на количество этапов в решении.

В соответствии с Гипотезой 3 предполагалось, что модель, обученная на данных Сложения, может прогнозировать NC , т.е. количество чисел в решении задачи в Умножении. Было показано, что такая модель может быть построена и она обладает ненулевой прогностической способностью. Следует отметить, что наибольшей точностью прогноза обладала Модель 3, а наименьшей ошибкой Модель 2, хотя значимых различий ни по точности, ни по средней абсолютной ошибке между всеми моделями не обнаружено. Таким образом, наилучшая модель для Сложения не обязательно является лучшей для Умножения. Средняя точность прогноза этих моделей составляет 33.48% ($SD = 16.94$) и 40.13% ($SD = 22.30$), причем размах Модели 3

составляет 88%. По табл. 1 и 2 можно заключить, что средняя точность прогноза любой модели уменьшается в 1.5–2.0 раза, а средняя ошибка увеличивается во столько же раз при переносе со Сложения на Умножение. При этом ошибки Моделей 2 и 3 (равны 1.43 и 1.49) являются небольшими, то есть при прогнозе NC в Умножении, который измеряется целым числом, мы ошибаемся часто, но лишь на 1–2 единицы.

Гипотеза 4 также принимается. Персональные модели значимо превосходят по точности любую обобщенную модель и имеют по сравнению с ней значимо меньшую среднюю ошибку.

Полученные результаты свидетельствуют о возможности предсказания индивидуального опыта научения решателя внутри одного домена арифметических задач со средней прогностической способностью и учетом ошибки данного прогноза в виде поправки к моделям.

ВЫВОДЫ

В данной работе мы дали обоснование тому, каким образом можно описывать индивидуальный опыт учащегося в терминах этапности выполнения задач при их решении онлайн. На примере двух экспериментальных курсов по обучению оптимальным методам Сложения и Умножения чисел была предпринята попытка спрогнозировать этапность, предполагая, что это возможно в условиях одинаковой структуры и тематики курсов. Построив несколько статистических дескриптивных регрессионно-классификационных моделей, мы обнаружили, что количество чисел, используемых для решения задач, связано с количеством шагов в решении и не всегда связано с типом предъявляемых задач. Предположительно это связано с тем, что критерии различий задач, заданные в эксперименте, могут не во всех задачах и не для всех субъектов совпадать с их индивидуальным восприятием этих задач. Модели с высокой средней точностью могут

описывать этапность решения задач на данных Сложения, на которых они были построены. Однако при переносе на данные Умножения и с учетом того, что модели построены для каждого индивида персонально, модели с высокой точностью предсказывают количество этапов (чисел), за которое задача будет решена у 33–40% задач ($SD = 17–22\%$, $\max = 88\%$), в остальных 60–67% задач модели всегда ошибаются, предсказывая количество чисел в решении на 1–2 единицы больше или меньше верного ответа, что говорит об общей их приспособленности к данным, на которых они тестируются. Кроме того, лучшая для Сложения модель может не быть лучшей для Умножения, что делает выбор наиболее оптимальной модели неочевидным. Учитывая все описанные условия, мы интерпретируем полученный результат как возможность описанных нами моделей предсказывать результаты научения одному типу задач по другому типу задач со средней прогностической способностью.

Благодарность. Авторы выражают благодарность за помощь в планировании и обсуждении результатов исследования А.Ю. Шварц, А.А. Созинову, Ю.И. Александрову.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александров И.О. Формирование структуры индивидуального знания. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2006.
2. Александров Ю.И. Дифференциация и развитие // Теория развития: Дифференционно-интеграционная парадигма / Сост. Н.И. Чуприкова. М.: Языки славянских культур, 2009. С. 17–28.
3. Александров Ю.И. Психофизиологические закономерности научения и методы обучения // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 6. С. 5–19.
4. Александров Ю.И., Брушлинский А.В., Судаков К.В., Умрюхин Е.А. Системные аспекты психической деятельности. М.: Эдиториал УРСС, 1999.
5. Александров Ю.И., Сварник О.Е., Знаменская И.И., Колбенева М.Г., Арутюнова К.Р., Крылов А.К., Булава А.И. Регрессия как этап развития. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2017.
6. Бернштейн Н.А. О построении движений. М.: Медгиз, 1947.
7. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М.: Прогресс, 1988.
8. Каропа Г.Н. Системная дифференциация как закономерность и принцип обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов. 2017. Т. 22. № 6 (170). С. 107–116.
9. Кузина Е.А., Александров Ю.И. Особенности нейронного обеспечения инструментального поведения, сформированного одно- и многоэтапным способами // Журнал высшей нервной деятельности им. И.П. Павлова. 2019. Т. 69. № 5. С. 601–617.
10. Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: принцип дифференциации. М.: Столетие, 1997.
11. Barria-Pineda J., Guerra-Hollstein J., Brusilovsky P. A fine-grained open learner model for an introductory programming course // Proceedings of the 26th conference on user modeling, adaptation and personalization, 2018. P. 53–61.
12. Björklund C., Marton F., Kullberg A. What is to be learnt? Critical aspects of elementary arithmetic skills // Educational Studies in Mathematics. 2021. V. 107. P. 261–284.
13. Chimoni M., Pitta-Pantazi D., Christou C. Unfolding algebraic thinking from a cognitive perspective // Educational Studies in Mathematics. 2023. V. 114. P. 89–108.
14. Eaves J., Attridge N., Gilmore C. The role of domain-general and domain-specific skills in the identification of arithmetic strategies // Journal of Numerical Cognition. 2022. V. 8. № 3. P. 335–350.
15. Hickendorff M. Flexibility and adaptivity in arithmetic strategy use: What children know and what they show // Journal of Numerical Cognition. 2022. V. 8. № 3. P. 367–381.
16. Molenaar I. Personalisation of learning: Towards hybrid human-AI learning technologies // OECD digital education outlook. 2021. P. 57–77.
17. Molenaar I. Towards hybrid human-AI learning technologies // European Journal of Education. Special Issue: Futures of artificial intelligence in education. 2022. V. 57. № 4. P. 632–645.
18. Orbach L., Fritz A. Patterns of attention and anxiety in predicting arithmetic fluency among school-aged children // Brain sciences. 2022. V. 12. № 3. P. 376.
19. Pizzie R.G., Raman N., Kraemer D.J.M. Math anxiety and executive function: Neural influences of task switching on arithmetic processing // Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience. 2020. V. 20. P. 309–325.
20. Rietveld E., Denys D., Van Westen M. Ecological-enactive cognition as engaging with a field of relevant affordances: The skilled intentionality framework (SIF) // Eds. A. Newen, L. De Bruin, S. Gallagher. The Oxford Handbook of 4E Cognition. 2018. P. 41–70.
21. Träff U., Skagerlund K., Östergren R., Skagenholt M. The importance of domain-specific number abilities and domain-general cognitive abilities for early arithmetic achievement and development // British Journal of Educational Psychology. 2023. V. 93. № 3. P. 825–841.
22. Turvey M.T. Preliminaries to a theory of action with reference to vision // Eds. R. Shaw, J. Bransford. Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology. Erlbaum, 1977. P. 211–265.

23. Shvarts A., Alberto R., Bakker A., Doorman M., Drijvers P. Embodied instrumentation in learning mathematics as the genesis of a body-artifact functional system // *Educational Studies in Mathematics*. 2021. V. 107. № 3. P. 447–469.
24. Shvarts A., van Helden G. Embodied learning at a distance: From sensory-motor experience to constructing and understanding a sine graph // *Mathematical Thinking and Learning*. 2023. V. 25. № 4. P. 409–437.
25. https://www.youtube.com/watch?v=Kbq_4bNXew8&ab_channel=EATEL

PREDICTION OF INDIVIDUAL LEARNING EXPERIENCE IN TERMS OF “NUMBER OF STEPS” AS SOLUTION COMPONENTS OF ARITHMETIC TASKS²

O. V. Dyatlova^{1,*}, R. I. Krivonogov^{2,}, A. I. Komarovskaya^{3,***},
M. I. Kunashenko^{4,****}, A. A. Deviatierikova^{1,*****}**

¹*Research Institute of brain development and higher achievements RUDN;
117198, Moscow, Miklucho-Maklaya str., 11, Russia.*

²*Huawei company;
121614, Moscow, Krilatskaya str., 17, bldg. 2, Russia.*

³*National Medical Center for Rehabilitation and Balneology, Ministry of Health of Russian Federation;
121099, Moscow, Novii Arbat str., 32, Russia.*

⁴*Faculty of psychology, Moscow State University;
125009, Mokhovaya str., 11, bldg. 9, Russia.*

^{*}*PhD (Economics), Researcher in Laboratory of neuropsychology.
E-mail: dyatlovaolga@gmail.com*

^{**}*Engineer A.
E-mail: romansdidnotcrucify@gmail.com*

^{***}*Neuropsychologist.
E-mail: komarovskaya_a@mail.ru*

^{****}*Phd student, Department of General Psychology, 2nd category engineer.
E-mail: lanaya.croft@mail.ru*

^{*****}*PhD (Psychology), Associate Researcher in Laboratory of neuropsychology.
E-mail: alena.deviaterikova@gmail.com*

Received 05.06.2023

Abstract. The paper is devoted to the study of learning in solving arithmetic problems in the conditions of digital learning. Learning is considered as a functional system, the level of differentiation of which can be related to the number of steps in problem solving. The goal of the paper is to find out the model that could more accurately describe the relationships between the number of steps and task types on Addition data and predict the number of steps on Multiplication data. The hypothesis is that with a given similarity, there is a correlation between the number of steps in solution of addition and multiplication tasks. We have created two experimental courses, “Addition” and “Multiplication” to make participants learn optimal methods of calculation of arithmetic tasks. The courses have the same structure and belong to a common domain (arithmetic tasks). It is a condition for similarity of learning. We have found out significant positive correlation between the number of steps in solution of addition and multiplication tasks on average for the sample. We have used a regression-based classification. Few models have been built for each individual personally and trained on the Addition data, then applied on the Multiplication data. The best of these models correctly predict the number of steps in 33–40% of tasks ($SD = 17–22\%$, $\max = 88\%$), in other tasks they give a prediction with a small error of 1–2 units, which indicates its medium predictive ability.

² The study was supported by Grant RFBR № 19-29-14115.

Keywords: learning, functional system, number of steps, solution components, arithmetic tasks, regression, classification, transfer, digital learning.

REFERENCES

1. *Aleksandrov I.O.* Formirovanie struktury individual'nogo znanija. Moscow: Izd-vo "Institut psihologii RAN", 2006. (In Russian)
2. *Aleksandrov Ju.I.* Differenciacija i razvitie. Teorija razviti-ja: Differencionno-integracionnaja paradigma. Ed. N.I. Chuprikova. Moscow: Jazyki slavjanskikh kul'tur, 2009. P. 17–28. (In Russian)
3. *Aleksandrov Ju.I.* Psihofiziologicheskie zakonomernosti nauchenija i metody obuchenija. Psihologicheskii zhurnal. 2012. V. 33. № 6. P. 5–19. (In Russian)
4. *Aleksandrov Ju.I., Brushlinskij A.V., Sudakov K.V., Um-ruhin E.A.* Sistemnye aspekty psihicheskoj dejatel'nosti. Moscow: Jeditorial URSS, 1999. (In Russian)
5. *Aleksandrov Ju.I., Svarnik O.E., Znamenskaja I.I., Kol-beneva M.G., Arutjunova K.R., Krylov A.K., Bulava A.I.* Regressija kak jetap razvitiya. Moscow: Izd-vo "Institut psihologii RAN", 2017. (In Russian)
6. *Bernshtejn N.A.* O postroenii dvizhenij. Moscow: Medg-iz, 1947. (In Russian)
7. *Gibson Dzh.* Jekologicheskij podhod k zritel'nomu vospri-jatiju. Moscow: Progress, 1988. (In Russian)
8. *Karopa G.N.* Sistemnaja differenciacija kak zakonomer-nost' i princip obuchenija. Vestnik Tambovskogo univer-siteta. Serija: Gumanitarnye nauki. Tambov, 2017. V. 22. № 6 (170). P. 107–116. (In Russian)
9. *Kuzina E.A., Aleksandrov Ju.I.* Osobennosti nejronnogo obespechenija instrumental'nogo povedenija, sformi-rovannogo odno- i mnogojetapnym sposobami. Zhurnal vysshej nervnoj dejatel'nosti im. I.P. Pavlova. 2019. V. 69. № 5. P. 601–617. (In Russian)
10. *Chuprikova N.I.* Psihologija umstvennogo razvitiya: prin-cip differenciacii. Moscow: Stoletie, 1997. (In Russian)
11. *Barria-Pineda J., Guerra-Hollstein J., Brusilovsky P.* A fine-grained open learner model for an introductory programming course. Proceedings of the 26th conference on user modeling, adaptation and personalization, 2018. P. 53–61.
12. *Björklund C., Marton F., Kullberg A.* What is to be learnt? Critical aspects of elementary arithmetic skills. Educa-tional Studies in Mathematics. 2021. V. 107. P. 261–284.
13. *Chimoni M., Pitta-Pantazi D., Christou C.* Unfolding al-gebraic thinking from a cognitive perspective. Education-al Studies in Mathematics. 2023. V. 114. P. 89–108.
14. *Eaves J., Attridge N., Gilmore C.* The role of domain-gen-eral and domain-specific skills in the identification of arithmetic strategies. Journal of Numerical Cognition. 2022. V. 8. № 3. P. 335–350.
15. *Hickendorff M.* Flexibility and adaptivity in arithmetic strategy use: What children know and what they show. Journal of Numerical Cognition. 2022. V. 8. № 3. P. 367–381.
16. *Molenaar I.* Personalisation of learning: Towards hybrid human-AI learning technologies. OECD digital educa-tion outlook. 2021. P. 57–77.
17. *Molenaar I.* Towards hybrid human-AI learning technol-ogies. European Journal of Education. Special Issue: Fu-tures of artificial intelligence in education. 2022. V. 57. № 4. P. 632–645.
18. *Orbach L., Fritz A.* Patterns of attention and anxiety in predicting arithmetic fluency among school-aged chil-dren. Brain sciences. 2022. V. 12. № 3. P. 376.
19. *Pizzie R.G., Raman N., Kraemer D.J.M.* Math anxiety and executive function: Neural influences of task switching on arithmetic processing. Cognitive, Affective, & Behavior-al Neuroscience. 2020. V. 20. P. 309–325.
20. *Rietveld E., Denys D., Van Westen M.* Ecological-enactive cognition as engaging with a field of relevant affordanc-es: The skilled intentionality framework (SIF). Eds. A. Newen, L. De Bruin, S. Gallagher. The Oxford Hand-book of 4E Cognition. 2018. P. 41–70.
21. *Träff U., Skagerlund K., Östergren R., Skagenholt M.* The importance of domain-specific number abilities and do-main-general cognitive abilities for early arithmetic achievement and development. British Journal of Educa-tional Psychology. 2023. V. 93. № 3. P. 825–841.
22. *Turvey M.T.* Preliminaries to a theory of action with ref-erence to vision. Eds. R. Shaw, J. Bransford. Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology. Erlbaum, 1977. P. 211–265.
23. *Shvarts A., Alberto R., Bakker A., Doorman M., Drijvers P.* Embodied instrumentation in learning mathematics as the genesis of a body-artifact functional system. Educa-tional Studies in Mathematics. 2021. V. 107. № 3. P. 447–469.
24. *Shvarts A., van Helden G.* Embodied learning at a dis-tance: From sensory-motor experience to constructing and understanding a sine graph. Mathematical Thinking and Learning. 2023. V. 25. № 4. P. 409–437.
25. https://www.youtube.com/watch?v=Kbq_4bNXew8&ab_channel=EATEL

УДК 159.9

СЕМЕЙНЫЕ ФАКТОРЫ ПРОБЛЕМ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ И ИХ ГЕНЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ: ОБЗОР ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ¹

© 2024 г. А. В. Варшал^{1,2,*,**}

¹ФГБНУ Научно-исследовательский институт нейронаук и медицины;
630117, г. Новосибирск, ул. Тимакова, д. 4, Россия.

²ФГАОУ ВО Новосибирский национальный исследовательский государственный университет;
630090, г. Новосибирск, ул. Пирогова, д. 1, Россия.

*Младший научный сотрудник.

**Старший преподаватель.

E-mail: varshalav@neuronm.ru

Поступила 13.09.2023

Аннотация. Проведен анализ эмпирических исследований и обзоров с целью освещения влияния четырех семейных факторов — социально-экономического статуса семьи и ее состава, родительского стресса (симптомов тревоги и депрессии матери) и непоследовательной дисциплины на проблемы поведения у детей, включая исследования, позволяющие оценить вклад наследственности для каждого фактора. Описаны известные и гипотетические механизмы, негативно влияющие на поведение детей. Подчеркивается важность изменения проксимальной среды для коррекции проблем поведения, в первую очередь непоследовательной дисциплины.

Ключевые слова: проблемы поведения детей, семейные факторы, социально-экономический статус, СЭС, состав семьи, воспитание, непоследовательная дисциплина, родительский стресс, депрессия матери.

DOI: 10.31857/S0205959224040061

В сущности, все модели неправильны,
но некоторые полезны.

Джордж Бокс

ВВЕДЕНИЕ

Проблемы поведения (ПП) детей, к которым относят непослушание, агрессию, нарушение правил и норм, — актуальная проблема для семей, детских садов, школ, служб психологической помощи, психиатров. ПП в раннем возрасте — это снижение качества жизни ребенка и семьи в целом. Если симптомы ПП у ребенка появились рано и представлены широким набором признаков (ложь, воровство, неповиновение, враждебность, приступы гнева, драки и др.), то высока вероятность того, что ПП будут прогрессировать в подростковом и взрослом возрасте [37; 40]. При анализе популяционной

динамики по мере взросления снижается уровень агрессии, но растет социальное бремя негативных последствий ПП: злоупотребление психоактивными веществами, безработица, правонарушения [53]. ПП, достигающие уровня расстройства поведения (РП), встречаются примерно у 6–7% детей (9% детей школьного возраста в РФ [23]), но во взрослой жизни эти люди совершают почти половину всех преступлений и 3/4 преступлений насильственного характера [41]. Антисоциальное поведение на половину обусловлено наследственной предрасположенностью [38].

На данный момент хорошо известны факторы риска (ФР) ПП у детей: мужской пол, низкий социально-экономический статус (СЭС) семьи, неполная (монородительская) семья, криминальный район проживания, курение матери во время беременности, родительский стресс (симптомы тревоги и депрессии матери), антисоциальное поведение отца, физические наказания, непоследовательное дисциплинирование, безнадзорность, эмоциональное, физическое и сексуализированное насилие,

¹ Работа выполнена при поддержке Российского научного фонда, проект 21-15-00033.

личностные особенности ребенка, например черствость, неэмоциональность [2; 38]. Не столь обширный пласт исследований посвящен факторам защиты, которые способствуют нормальному поведению в неблагоприятных условиях. К числу семейных факторов защиты можно отнести жизнеспособность семьи [50] и диадический копинг [57].

Некоторые ФР в большей степени являются маркером социального неблагополучия, например, курение матери во время беременности [32], или следствием, а не причиной ПП у ребенка, например, физические наказания [22; 30]. Рандомизированные исследования эффективности вмешательств при ПП у детей, а также исследования, учитывающие вклад наследственности, позволили среди известных ФР выявить причинно-значимые для ПП [38]: низкий СЭС, монородительская семья, антисоциальное поведение отца, родительский стресс, непоследовательная дисциплина, а также насилие над ребенком, что в целом можно описать как психосоциальную деформацию семьи [8]. В жизни ФР ПП не существуют изолированно друг от друга, а взаимодействуют. Эти взаимодействия возможно исследовать с помощью продвинутых методов математического анализа (например, моделирование структурными уравнениями). Некоторые взаимодействия будут описаны ниже.

В рамках данной работы мы ограничились семейными ФР, поскольку помощь при ПП у детей часто оказывается именно семье (по инициативе родителей, педагогов или инспекторов ПДН). Кроме того, именно в семьях концентрируется антисоциальное поведение: 10% семей ответственны за 50% преступлений [51]. Круг семейных ФР мы ограничились четырьмя широко распространенными факторами, имеющими причинную значимость для ПП у детей: низкий СЭС, монородительская семья, родительский стресс и непоследовательная дисциплина.

Семейные ФР делятся на дистальные (низкий СЭС и монородительская семья) и проксимальные (родительский стресс и непоследовательная дисциплина) в соответствии с биоэкологической теорией Урия Бронфенбрэннера [19]. Проксимальные факторы сильнее влияют на повседневную жизнь ребенка.

Ряд исследований, которые освещены в данном обзоре, учитывают вклад генетики и помогают углубить представления о том, как работают проксимальные и дистальные семейные ФР, что является не только важной задачей фундаментальной науки, но и актуальной практической задачей: раскрытие механизмов позволит лучше помогать семьям с ПП у ребенка.

Цель работы — осветить результаты эмпирических исследований четырех семейных ФР ПП у детей, имеющих причинную значимость, и степень влияния наследственности на них.

ПОИСК ЛИТЕРАТУРЫ

Отбор научной литературы производился в несколько этапов. Отправной точкой стали книги, монографии и диссертации по ПП у детей. Среди них: Н.Л. Барклей [3], М.В. Сафронова [9], Н.П. Фетискин [12], Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис [13], К.С. Кендлер, Д. Бэйкер [28], Вильямс—Оуэнс [56]. В числе важных источников для понимания роли наследственности для паттернов поведения выделяется обзор Р. Пломина и Дж. ДеФриса [43]. Далее на научном поисковом сайте *google scholar.com* были сделаны запросы на русском и английском языках, которые представляли собой термины и комбинации терминов из смысловых групп:

1) термины, обозначающие объект исследования: ПП и РП у детей, антисоциальное поведение детей (*conduct problems, antisocial behavior in children, conduct disorders*);

2) термины, обозначающие семейные факторы риска: СЭС, непоследовательная дисциплина, неполная семья, монородительская семья, развод, тревога и депрессия матери, родительский стресс (*SES, inconsistent discipline, single-parent family, divorce, maternal anxiety and depression, parental stress*);

3) ключевые слова о генетическом влиянии: наследуемость, вклад генетики, вклад наследственности (*heritability, genetics, contribution of genetics*).

В обзор вошли работы с 1983 по 2021 г. из электронных баз научных исследований *PubMed.gov, National Library of Medicine (NIH), Scopus, Medical Research Publications*, КиберЛенинка, *eLibrary*. Исследования со сложным дизайном, который позволяет выявить механизмы влияния ФР, а также оценить вклад генетики, публикуются реже, чем срезовые исследования, поэтому ценность данных работ не уменьшается с годами.

Обзор включает в себя критико-аналитический анализ 52 эмпирических работы, обобщающих обзоров и метаанализов, более четверти из которых учитывало вклад генетики на основе близнецовых исследований, исследований приемных детей и *GWA-studies*. В исследованиях использовались данные родителей, учителей, детей, социальных служб и полиции, а ФР оценивались с помощью валидизированных инструментов.

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ СТАТУС СЕМЬИ (СЭС)

Согласно результатам исследований, уровень СЭС — это мощный предиктор многих аспектов развития ребенка: соматического здоровья, когнитивного развития, социальной компетентности и учебных достижений, а также психологических нарушений — эмоциональных и поведенческих [9; 42].

Бедность — один из наиболее надежных показателей, позволяющих прогнозировать вероятность повышения уровня подростковой преступности: в развитых странах социальные классы четырехкратно различаются по частоте психологических и психических нарушений у детей [36].

Социально-экономические условия определяют психическое и психологическое здоровье людей на протяжении всей их жизни [46]. Низкий СЭС связан со стрессом родителей из-за финансовых проблем и невозможности обеспечения высокого качества жизни семьи. Нестабильность, социальная уязвимость и дистресс могут снижать воспитательный потенциал родителей, приводя к непоследовательному дисциплинированию детей.

В работе А.А. Реана и И.А. Коновалова изучалось влияние СЭС семьи на уровень агрессивности старшеклассников. Низкий СЭС был достоверно связан с повышением общего уровня агрессивности и таких эмоциональных аспектов, как обида и чувство вины. Авторы приписывают СЭС роль катализатора, который препятствует или способствует реализации воспитательных практик в семье [8], что согласуется с биоэкологической теорией У. Бронфенбреннера о вторичной роли дистальных факторов.

В эмпирическом исследовании российских школьников М.Е. Гошина и Т.А. Мерцаловой низкий СЭС оказался связан с плохой успеваемостью, однако высокая вовлеченность родителей в учебный процесс при социально-экономическом неблагополучии нивелировала отставание детей в учебе [4].

В целом в отечественных исследованиях связь СЭС с ПП прослеживается слабо и выявляется не всегда [6], в срезовых исследованиях отмечался более весомый вклад проксимальных факторов — обстановка в семье и воспитательные практики родителей [1; 10; 23]. Более того, в срезовом исследовании психического здоровья детей и подростков из российского мегаполиса высокий СЭС сочетался с большим количеством симптомов гиперактивности/невнимательности [9].

Наследственность. Согласно данным поведенческой генетики, многие средовые переменные несут в себе генетический вклад. В целом коэффициент наследуемости средовых факторов колеблется от 0.27 до 0.35 [43]. В датском исследовании приемных детей наряду со средовым влиянием (низкий СЭС приемных родителей) был показан вклад наследственности (низкий СЭС биологических родителей) в количество правонарушений подростка [54]. В исследованиях *GCTA (Genome-wide Complex Trait Analysis)* — полногеномные исследования ассоциаций или ПГИА), было показано, что определенные полиморфизмы в геноме людей предсказывают и низкий СЭС, и ряд других жизненных показателей, даже после учета социального класса родительской семьи и академической успеваемости [17; 45; 49]. В обширном исследовании взрослых людей, не связанных между собой, 15% разнообразия в СЭС было обусловлено общими однонуклеотидными полиморфизмами [31]. Аналогичные результаты (18–19%) были получены в исследовании более 3000 не связанных между собой подростков [52]. Таким образом, средовые факторы перестают быть исключительно средовыми. Это означает, что влияние дистального фактора СЭС на ПП у детей кроме очевидного средового механизма имеет менее очевидный генетический. Вероятно, низкий самоконтроль может быть одним из механизмов, обуславливающих как низкий СЭС семьи, так и развитие ПП у ребенка.

СОСТАВ СЕМЬИ (РАЗВОД РОДИТЕЛЕЙ)

Монородительские семьи — предиктор психологического и психического неблагополучия детей [12], в том числе и ПП [20]. Причиной появления монородительской семьи могут быть невступление в брак, развод или вдовство. Объектом большинства исследований ПП в контексте состава семьи являются материнские монородительские семьи, возникшие после развода. Воспитание ребенка в такой семье до сих пор сопряжено с более низким СЭС и повышенным уровнем стресса матери [6; 38], а также с повышенным риском никотиновой, алкогольной, наркотической зависимостей у ребенка [44]. Одиноким матери оказались менее счастливы, чем замужние женщины, и более склонны к депрессии и тревоге [24]. Проследивание судьбы людей, чьи родители развелись 20 лет назад, выявило позитивную тенденцию при сохранении отношений между родителями и участии обоих в жизни ребенка [14]. По данным исследования старшеклассников в Швеции, уровень ПП детей,

которых воспитывают совместно разведенные родители, не повышается по сравнению с подростками, проживающими в полных семьях; уровень ПП выше у детей, которых воспитывает только один родитель после развода [56]. Совместное воспитание после развода — это маркер социального и психологического благополучия родителей, и именно это может частично обуславливать связь с низким уровнем ПП, а не сам факт совместного воспитания.

К тому же не всегда полная семья защищает от развития ПП у ребенка. Исключение составляют полные семьи с антисоциальным отцом. Согласно данным эпидемиологического исследования пятилетних близнецов, у детей в семьях с антисоциальным отцом был повышен уровень агрессии и наблюдался “дозозависимый эффект”: чем больше времени отец проводил с ребенком, тем выше был уровень агрессии. Эффект сохранялся даже после учета влияния наследственности и антисоциальности матери [26].

Наследственность. Д. Сальваторе и Л. Ларссон обнаружили, что в семьях корреляции по разводам между поколениями и внутри поколений были обусловлены общими генами, а фактор воспитания имел меньшее значение [47]. В двух обширных исследованиях взрослых близнецов обнаружился 30–50%-й вклад генетических факторов в расторжение брака [27; 34]. Вероятно, одни и те же гены могут предрасполагать и к разводам у взрослых, и к ПП у детей. Например, гены, вносящие вклад в такие черты личности, как враждебность и низкий уровень сознательности. А если учесть, что в человеческих популяциях распространено ассортативное скрещивание по сложным поведенческим признакам [7], то дети нередко могут получать гены проблемного поведения и от отца, и от матери. Это означает, что вклад генетического влияния в дистальный фактор ПП — состав семьи — может часто недооцениваться практикующими специалистами.

СИМПТОМЫ ТРЕВОГИ И ДЕПРЕССИИ (РОДИТЕЛЬСКИЙ СТРЕСС)

Депрессия матери — распространенный фактор риска ПП у детей [25]. Доля клинически выраженной депрессии высока среди женщин: депрессия затрагивает 10–15% матерей с первыми детьми как во время беременности, так и в послеродовой период [48]. По данным когортного исследования С.М. Хорвиц и коллег, симптомы депрессии наблюдаются у 17% женщин с маленькими детьми до 4 лет [33]. Д. Багнер с коллегами выделяют

сенситивный период в жизни ребенка от рождения до года, во время которого симптомы материнской депрессии имеют наибольшее влияние на формирование ПП [15].

Тоска, особая задумчивость и повышенная утомляемость, свойственные депрессии, могут нарушать способность адекватно реагировать на сигналы ребенка [48]. Депрессивные симптомы снижают способность матери к игровому взаимодействию с младенцем и сокращают вероятность вознаграждения ребенка в раннем детстве. Некоторые матери с депрессивными симптомами общаются с детьми раздраженно и навязчиво — в чрезмерно возбуждающей и авторитарной, но бессистемной манере [39].

Также известно, что при высоком уровне стресса матери более критичны к детям, чаще шлепают их, недостаточно чутки и непоследовательны в дисциплинировании. Из-за депрессии у женщин снижается способность к креативному мышлению, определению четких границ и созданию понятных правил для ребенка — все это необходимо, чтобы ребенок научился справляться с сильными чувствами и фрустрацией [5].

М.Г. Киселева отмечает: у детей возрастом от года до трех, матери которых испытывают депрессивные симптомы, часто наблюдаются истерики и другие проблемы с социальным взаимодействием [5]. ПП ребенка могут усугублять родительский стресс.

Наследственность. Несмотря на то что склонность к депрессии в значительной степени генетически обусловлена (наследуемость биполярного расстройства — около 85%, а монополярного — 45–75%) и предрасполагает к развитию целого ряда психических расстройств, в том числе поведенческих [35], в лонгитюдном близнецовом исследовании Д. Ким-Коэна и коллег было показано, что влияние депрессии матери на поведение детей в значительной степени связано со средовыми механизмами. Например, депрессивные симптомы до родов никак не влияли на риск развития ПП у детей, а общие гены лишь на треть объясняли связь между депрессией матери и антисоциальным поведением детей [29]. В другом близнецовом исследовании выявлено, что длительность и частота эпизодов депрессии у матери “дозозависимо” влияет на ПП детей [18], что также указывает на средовой механизм влияния тревоги и депрессии матери на поведение детей. Таким образом, влияние проксимального фактора материнской депрессии на ПП детей преимущественно имеет средовой механизм влияния, что может недостаточно учитываться в практической работе.

НЕПОСЛЕДОВАТЕЛЬНАЯ ДИСЦИПЛИНА

Э. Эйдемиллер и В. Юстицкис, используя термин “неустойчивость стиля воспитания”, определяют его как резкую смену стиля, переход от очень строгого к либеральному и обратно, переход от значительного внимания к эмоциональному отвержению [13]. К.А. Слученкова приводит результаты исследования школьников г. Иркутска: в 24% семей наблюдалась непоследовательность воспитания [11]. По данным лонгитюдных исследований непоследовательная дисциплина является одной из причин РП у детей [20].

Непоследовательная дисциплина напрямую влияет на развитие ПП вне зависимости от того, как ведет себя ребенок [38]. По данным К.Г. Ван Льювен, особо неблагоприятно сочетание непоследовательной дисциплины матери с высокой импульсивностью ребенка. При этом высокий волевой контроль защищает детей от негативного влияния непоследовательной дисциплины [55].

Высокодостоверные коэффициенты корреляции регулярно выявляют между непоследовательной дисциплиной и уровнем симптомов тревоги и депрессии матери (родительского стресса) [38]. В исследовании агрессивного поведения мальчиков 9–12 лет показано, что тревога и депрессия матери, опосредованные непоследовательной дисциплиной, влияли на агрессивное поведение ребенка, но не на гиперактивность [16]. Схожие результаты получены в исследовании детей до 9 лет, проведенном А.В. Варшал и Е.Р. Слободской. Авторы обнаружили триаду результирующих с самыми сильными взаимосвязями: ПП, симптомы тревоги и депрессии матери и непоследовательная дисциплина [2]. Непоследовательная дисциплина была тем фактором, который частично опосредовал влияние тревоги/депрессии матери на ПП детей, включая непослушание и гиперактивность.

Наследственность. Так же, как и для остальных семейных факторов ПП, очевидно, что некоторая часть взаимосвязи между ПП и непоследовательной дисциплиной может объясняться разделенными генами. Одни и те же генетические паттерны могут делать поведение ребенка проблемным, а родительское воспитание — непоследовательным. Однако наиболее доказано именно средовое влияние непоследовательной дисциплины на ПП детей. Лонгитюдное исследование близнецов и их родителей позволило установить, что связь между плохим обращением с ребенком (ненадлежащий уход, насилие, непоследовательная дисциплина) и антисоциальным поведением детей не была обусловлена

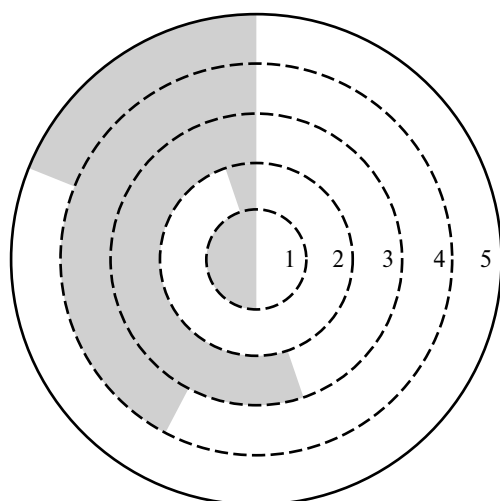
общими генами для родителей и детей, а была следствием прямого средового эффекта неправильного обращения с ребенком [3].

К. Дитер-Декард с коллегами показали незначительный вклад наследственности в непоследовательную дисциплину и значительный вклад разделенной среды. Это означает, что непоследовательность методов воспитания детей — это непосредственный выбор родителей [21]. Этот выбор может отягощаться низким СЭС, психопатологией, криминальным районом проживания, разногласиями в браке и неблагоприятным влиянием соседей. Таким образом, влияние проксимального фактора непоследовательной дисциплины на ПП детей преимущественно имеет средовой механизм влияния, что еще раз подчеркивает важность практической работы с семьями по усилению последовательности в воспитательной практике.

ОБСУЖДЕНИЕ

Существует некое интуитивное представление, что ПП ребенка — это результат скверного воспитания и низкого социально-экономического статуса семьи, а вклад наследственности часто недооценивается. Факторам риска ПП посвящено большое количество срезовых исследований, в которых невозможно установить причинную значимость, механизмы влияния и роль наследственности. Исследования вклада наследственности в дистальные и проксимальные семейные факторы риска немногочисленны и не освещались в обзорах на русском языке. Вопрос: “В какой мере наследственность и воспитание влияют на семейные факторы ПП у детей, и каковы возможные механизмы влияния этих факторов?” получил освещение в данном обзоре.

Дистальные семейные факторы — развод родителей и низкий СЭС объясняются наследственностью на 15–50%, более проксимальный фактор — уровень симптомов тревоги и депрессии матери в еще большей степени может быть связан с генетической предрасположенностью (45–85%). При этом вклад наследственности в непоследовательную дисциплину незначителен. Общие гены родителя и ребенка могут частично объяснять связь между ПП и названными ФР, например, за счет “нейромедиаторной предрасположенности” к низкому самоконтролю и негативной эмоциональности. При этом существуют и средовые механизмы влияния данных факторов. Можно предположить следующую систему взаимосвязей: развод родителей связан с более низким СЭС, оба этих фактора сказываются на уровне симптомов тревоги



Серым цветом обозначен приблизительный вклад наследственности в ПП и факторы риска по данным эмпирических исследований.

Обозначения:

1. Проблемы поведения ребенка;
2. Непоследовательная дисциплина;
3. Тревога и депрессия матери;
4. Состав семьи (развод);
5. Низкий СЭС

Рис. 1. Проблемы поведения у детей, семейные проксимальные и дистальные факторы риска (на основании биоэкологической теории У. Бронфенбреннера) с учетом вклада наследственности

и депрессии матери, что влияет на самый проксимальный ФР — непоследовательную дисциплину, которая, по-видимому, является главным средовым медиатором между более дистальными факторами и поведением ребенка. Вариант биоэкологической модели У. Бронфенбреннера с примерным вкладом наследственности в ФР проблем поведения и собственно ПП представлен на рис. 1.

Приведенные сведения и их анализ аккумулируют современные научные представления о потенциально изменяемых семейных факторах риска ПП у детей, а значит, обзор не только служит целям фундаментальной психологии, но и может представлять большую ценность для практикующих специалистов.

ВЫВОДЫ

Критико-аналитический обзор позволяет сделать следующие выводы.

1. Развитие ПП у детей причинно связано с наличием распространенных семейных факторов: низкий СЭС, развод родителей, симптомы тревоги и депрессии матери и непоследовательная дисциплина.

2. Наследственность влияет на СЭС, состав семьи (развод родителей), уровень симптомов тревоги и депрессии матери (родительского стресса). Таким образом, несмотря на свою социальную природу, перечисленные семейные факторы не являются исключительно средовыми. Вклад наследственности в проксимальный фактор — непоследовательную дисциплину незначителен.

3. Исследования взаимодействий и механизмов влияния факторов риска и защиты при развитии

ПП у детей, а также при оценке эффективности вмешательств представляются актуальными задачами современной психологической науки.

4. Результаты исследований подчеркивают важность комплексной работы с семьями по нескольким направлениям: развитие последовательности в воспитании ребенка, улучшение эмоционального состояния матери, повышение СЭС семьи в долгосрочной перспективе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Варшал А.В. Эмоциональные и поведенческие проблемы у детей: семейные факторы риска и защиты // Вестник НГУ. Серия: Биология, клиническая медицина. 2010. Т. 8. № 1. С. 119–124.
2. Варшал А.В., Слободская Е.Р. Развитие проблемного поведения у детей: эмпирическое исследование // Теоретическая и экспериментальная психология. 2012. Т. 5. № 1. С. 6–13.
3. Геномика поведения: детское развитие и образование / Под ред. С.Б. Малых, Ю.В. Ковас, Д.А. Гайсиной. Томск: Изд. дом Томского гос. ун-та, 2016. 442 с.
4. Гошин М.Е., Мерцалова Т.А. Типы родительского участия в образовании и результаты обучения // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 68–90.
5. Киселева М.Г. Роль материнской депрессии в психическом развитии детей раннего возраста // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2017. Т. 6. № 4А. С. 146–155.
6. Козлова Е.А. Каким образом социально-экономические характеристики семьи связаны с благополучием ребенка? // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 331–334.

7. Кузнецов И.А., Кондрашов А.С. Генетический анализ ассортативного скрещивания в человеческих популяциях // Сборник трудов 42-й междисциплинарной школы-конференции "Информационные технологии и системы 2018". М.: Институт проблем передачи информации им. А.А. Харкевича РАН, 2018. С. 497–498.
8. Реан А.А., Коновалов И.А. Проявление агрессивности подростков в зависимости от пола и социально-экономического статуса семьи // Национальный психологический журнал. 2019. Т. 12. № 1(33). С. 23–33.
9. Сафронова М.В. Психосоциальное благополучие учащихся. Факторы риска и защиты. Новосибирск: НГТУ, 2013. 275 с.
10. Слободская Е.Р., Ахметова О.А., Кузнецова В.Б., Рябиченко Т.И. Социальные и семейные факторы психического здоровья детей и подростков // Психиатрия. 2008. № 1. С. 16–23.
11. Слученкова К.А. Проблема семейного воспитания подростков // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2016. № 5 (62). С. 93–98.
12. Фетискин Н.П., Козлов В.В. Трудные дети. М.: Институт консультирования и системных решений, 2018. 544 с.
13. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. СПб.: Питер, 2021. 627 с.
14. Ahrons C.R. Family ties after divorce: Long-term implications for children // Family Process. 2007. V. 46. № 1. P. 53–65.
15. Bagner D.M., Pettit J.W., Lewinsohn P.M., Seeley J.R. Effect of maternal depression on child behavior: A sensitive period? // Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. 2010. V. 49. № 7. P. 699–707.
16. Barry T.D., Dunlap S.T., Lochman J.E., Wells K.C. Inconsistent discipline as a mediator between maternal distress and aggression in boys // Child & Family Behavior Therapy. 2009. V. 31. № 1. P. 1–19.
17. Belsky D.W., Moffitt T.E., Corcoran D.L. et al. The genetics of success: How single-nucleotide polymorphisms associated with educational attainment relate to life-course development // Psychological Science. 2016. V. 27. № 7. P. 957–972.
18. Brennan P.A., Hammen C., Andersen M.J. et al. Chronicity, severity, and timing of maternal depressive symptoms: Relationships with child outcomes at age 5 // Developmental Psychology. 2000. V. 36. № 6. P. 759–766.
19. Bronfenbrenner U., Ceci S.J. Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model // Psychological Review. 1994. V. 101. № 4. P. 568–586.
20. Burke J.D., Loeber R., Birmaher B. Oppositional defiant disorder and conduct disorder: A review of the past 10 years, Part II // Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. 2002. V. 41. № 11. P. 1275–1293.
21. Deater-Deckard K., Fulker D.W., Plomin R. A genetic study of the family environment in the transition to early adolescence // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1999. V. 40. № 5. P. 769–775.
22. Ferguson C.J. Spanking, corporal punishment and negative long-term outcomes: A meta-analytic review of longitudinal studies // Clinical Psychology Review. 2013. V. 33. № 1. P. 196–208.
23. Goodman R., Slobodskaya H., Knyazev G. Russian child mental health: A cross-sectional study of prevalence and risk factors // European Child & Adolescent Psychiatry. 2005. V. 14. № 1. P. 28–33.
24. Hope S., Power C., Rodgers B. Does financial hardship account for elevated psychological distress in lone mothers? // Social Science & Medicine. 1999. V. 49. № 12. P. 1637–1649.
25. Huntsman L. Parent with mental health issues: Consequences for children and effectiveness of interventions designed to assist children and their families: Literature review. PANDORA electronic collection. Ashfield: NSW Department of Community Services, 2008. 53 p.
26. Jaffee S.R., Moffitt T.E., Caspi A., Taylor A. Life with (or without) father: The benefits of living with two biological parents depend on the father's antisocial behavior // Child Development. 2003. V. 74. № 1. P. 109–126.
27. Jockin V., McGue M., Lykken D.T. Personality and divorce: A genetic analysis // Journal of Personality and Social Psychology. 1996. V. 71. № 2. P. 288–299.
28. Kendler K.S., Baker J.H. Genetic influences on measures of the environment: A systematic review // Psychological Medicine. 2007. V. 37. № 5. P. 615–626.
29. Kim-Cohen J., Moffitt T.E., Taylor A. et al. Maternal depression and children's antisocial behavior // Archives of General Psychiatry. 2005. V. 62. № 2. P. 173–181.
30. Larzelere R.E., Kuhn B.R. Comparing child outcomes of physical punishment and alternative disciplinary tactics: A meta-analysis // Clinical Child and Family Psychology Review. 2005. V. 8. P. 1–37.
31. Marioni R.E., Davies G., Hayward C. et al. Molecular genetic contributions to socioeconomic status and intelligence // Intelligence. 2014. V. 44. P. 26–32.
32. Maughan B., Taylor A., Caspi A., Moffitt T.E. Prenatal smoking and early childhood conduct problems: Testing genetic and environmental explanations of the association // Archives of General Psychiatry. 2004. V. 61. № 8. P. 836–843.
33. McCue Horwitz S., Briggs-Gowan J.M., Storfer-Isser A., Carter A.S. Prevalence, correlates, and persistence of maternal depression // Journal of Women's Health. 2007. V. 16. № 5. P. 678–691.
34. McGue M., Lykken D.T. Genetic influence on risk of divorce // Psychological Science. 1992. V. 3. № 6. P. 368–373.
35. McGuffin P., Rijdsdijk F., Andrew M. et al. The heritability of bipolar affective disorder and the genetic relationship

- to unipolar depression // *Archives of General Psychiatry*. 2003. V. 60. № 5. P. 497–502.
36. *Meltzer H., Gatward R., Goodman R., Ford T.* Mental health of children and adolescents in Great Britain // *International Review of Psychiatry*. 2003. V. 15. № 1–2. P. 185–187.
37. *Moffitt T.E.* Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy // *Psychological Review*. 1993. V. 100. № 4. P. 674–701.
38. *Moffitt T.E.* The new look of behavioral genetics in developmental psychopathology: Gene–environment interplay in antisocial behaviors // *Psychological Bulletin*. 2005. V. 131. № 4. P. 533–554.
39. *Monroe S.M., Hadjiyannakis K.* The social environment and depression: Focusing on severe life stress // *Handbook of depression* / Eds. I.H. Gotlib, C.L. Hammen. N.Y.: The Guilford Press, 2002. P. 314–340.
40. *Mortelmans D.* Economic consequences of divorce: A review // *Parental life courses after separation and divorce in Europe* / Eds. M. Kreyenfeld, H. Trappe. V. 12. Springer, Cham, 2020. P. 23–41.
41. *Offord D.R., Boyle M.H., Racine Y.A.* The epidemiology of antisocial behavior in childhood and adolescence // *The Development and Treatment of Childhood Aggression* / Eds. K.H. Rubin, D.J. Pepler. N.Y.: Psychology Press, 1991. P. 31–54.
42. *Patterson G.R., Capaldi D., Bank L.* An early starter model for predicting delinquency // *The Development and Treatment of Childhood Aggression* / Eds. K.H. Rubin, D.J. Pepler. N.Y.: Psychology Press, 1991. P. 139–168.
43. *Plomin R., DeFries J.C., Knopik V.S., Neiderhiser J.M.* Top 10 replicated findings from behavioral genetics // *Perspectives on Psychological Science*. 2016. V. 11. № 1. P. 3–23.
44. *Raley R.K., Sweeney M.M.* Divorce, repartnering, and stepfamilies: A decade in review // *Journal of Marriage and Family*. 2020. V. 82. № 1. P. 81–99.
45. *Rietveld C.A., Esko T., Davies G. et al.* Common genetic variants associated with cognitive performance identified using the proxy-phenotype method // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2014. V. 111. № 38. P. 13790–13794.
46. *Saegert S.C., Adler N.E., Bullock H.E. et al.* APA Task Force on socioeconomic status (SES), Final Report // *APA Council of Representative*. 2006. V. 23. P. 714–742.
47. *Salvatore J.E., Larsson Lönn S., Sundquist J. et al.* Genetics, the rearing environment, and the intergenerational transmission of divorce: A Swedish national adoption study // *Psychological Science*. 2018. V. 29. № 3. P. 370–378.
48. *Sawyer K.M., Zunszain P.A., Dazzan P., Pariante C.M.* Intergenerational transmission of depression: Clinical observations and molecular mechanisms // *Molecular Psychiatry*. 2019. V. 24. № 8. P. 1157–1177.
49. *Shakeshaft N.G., Trzaskowski M., McMillan A. et al.* Thinking positively: The genetics of high intelligence // *Intelligence*. 2015. V. 48. P. 123–132.
50. *Song J., Fogarty K., Suk R., Gillen M.* Behavioral and mental health problems in adolescents with ADHD: Exploring the role of family resilience // *Journal of Affective Disorders*. 2021. V. 294. P. 450–458.
51. *Stouthamer-Loeber M., Farrington D.P., Jolliffe D. et al.* The concentration of offenders in families, and family criminality in the prediction of boys' delinquency // *Journal of Adolescence*. 2001. V. 24. № 5. P. 579–596.
52. *Trzaskowski M., Harlaar N., Arden R. et al.* Genetic influence on family socioeconomic status and children's intelligence // *Intelligence*. 2014. V. 42. P. 83–88.
53. *Tremblay R.E., Nagin D.S., Séguin J.R. et al.* Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors // *Pediatrics*. 2004. V. 114. № 1. P. 43–50.
54. *Van Dusen K., Mednick S.A., Gabrielli W.F., Hutchings D.* Social class and crime in an adoption cohort // *Journal of Criminal Law and Criminology*. 1983. V. 74. P. 249–269.
55. *Van Leeuwen K.G., Mervielde I., Braet C., Bosmans G.* Child personality and parental behavior as moderators of problem behavior: variable- and person-centered approaches // *Developmental Psychology*. 2004. V. 40. № 6. P. 1028–1046.
56. *Williams-Owens W.M.* The behavioral effects divorce can have on children: Master's thesis. N.Y.: CUNY Academic Works, 2017. 57 p.
57. *Zemp M., Bodenmann G., Backes S. et al., Sutter-Stickel D., Revenson T.A.* The importance of parents' dyadic coping for children // *Family Relations*. 2016. V. 65. № 2. P. 275–286.

FAMILY FACTORS OF CONDUCT PROBLEMS IN CHILDREN AND THEIR GENETIC ASPECTS: REVIEW OF EMPIRICAL RESEARCH²

A. V. Varshal*,**

*Scientific Research Institute of Neurosciences and Medicine;
630117, Novosibirsk, Timakova str., 4, Russia.
Junior Researcher.

**Novosibirsk State University;
630117, Novosibirsk, Pirogova str., 1, Russia.
Senior Lecturer.
E-mail: varshalav@neurom.ru

Received on 13.09.2023

Abstract. The analysis of empirical studies and reviews was conducted to highlight the influence of four family factors: socio-economic status, family structure, parental stress (symptoms of anxiety and depression in mothers), and inconsistent discipline on children's behavioral problems. Studies that assess heredity's contribution to each factor were also examined. Known and hypothesized mechanisms that negatively affect child behavior are described. The importance of changing the proximal environment for correcting behavior problems, particularly inconsistent discipline, is emphasized.

Keywords: conduct problems, family factors, SES (socio-economic status), family composition, parenting, inconsistent discipline, maternal stress, maternal depression.

REFERENCES

1. Varshal A.V. Emotsional'nye i povedencheskie problemy u detei: semeinye faktory riska i zashchity. Vestnik NGU. Seriya: Biologiya, klinicheskaya meditsina. 2010. V. 8. № 1. P. 119–124. (In Russian)
2. Varshal A.V., Slobodskaya E.R. Razvitie problemnogo povedeniya u detei: empiricheskoe issledovanie. Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya. 2012. V. 5. № 1. P. 6–13. (In Russian)
3. Genomika povedeniya: detskoe razvitie i obrazovanie. Eds. S.B. Malykh, Yu.V. Kovas, D.A. Gaisina. Tomsk: Publ. house Tomsk State University, 2016. 442 p. (In Russian)
4. Goshin M.E., Mertsalova T.A. Tipy roditel'skogo uchastiya v obrazovanii i rezul'taty obucheniya. Voprosy obrazovaniya. 2018. № 3. P. 68–90. (In Russian)
5. Kiseleva M.G. Rol' materinskoi depressii v psikhicheskom razvitii detei rannego vozrasta. Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya. 2017. V. 6. № 4A. P. 146–155. (In Russian)
6. Kozlova E.A. Kakim obrazom sotsial'no-ekonomicheskie kharakteristiki sem'i svyazany s blagopoluchiem rebenka? Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2018. № 4 (71). P. 331–334. (In Russian)
7. Kuznetsov I.A., Kondrashov A.S. Geneticheskii analiz assortativnogo skreshchivaniya v chelovecheskikh populyatsiyakh. Sbornik trudov 42-i mezhdistsiplinarnoi shkoly-konferentsii "Informatsionnye tekhnologii i sistemy 2018". Moscow: The Institute for Information Transmission Problems RAS, 2018. P. 497–498. (In Russian)
8. Rean A.A., Konovalov I.A. Proyavlenie agressivnosti podrostkov v zavisimosti ot pola i sotsial'no-ekonomicheskogo statusa sem'i. Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal. 2019. V. 12. № 1 (33). P. 23–33. (In Russian)
9. Safronova M.V. Psikhosotsial'noe blagopoluchie uchashchikhsya. Faktory riska i zashchity. Novosibirsk: NSTU, 2013. 275 p. (In Russian)
10. Slobodskaya E.R., Akhmetova O.A., Kuznetsova V.B., Ryabichenko T.I. Sotsial'nye i semeinye faktory psikhicheskogo zdorov'ya detei i podrostkov. Psikhiatriya. 2008. № 1. P. 16–23. (In Russian)
11. Sluchenkova K.A. Problema semeinogo vospitaniya podrostkov. Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii. 2016. № 5 (62). P. 93–98. (In Russian)
12. Fetiskin N.P., Kozlov V.V. Trudnye deti. Moscow: The Institute of Counseling and System Solutions, 2018. 544 p. (In Russian)
13. Eidemiller E.G., Yustitskis V.V. Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i. 4th ed. St. Petersburg: Piter, 2021. 627 p. (In Russian)
14. Ahrons C.R. Family ties after divorce: Long-term implications for children. Family Process. 2007. V. 46. № 1. P. 53–65.
15. Bagner D.M., Pettit J.W., Lewinsohn P.M., Seeley J.R. Effect of maternal depression on child behavior: A sensitive

² The work was supported by the Russian Science Foundation, project 21-15-00033.

- period? *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2010. V. 49. № 7. P. 699–707.
16. Barry T.D., Dunlap S.T., Lochman J.E., Wells K.C. Inconsistent discipline as a mediator between maternal distress and aggression in boys. *Child & Family Behavior Therapy*. 2009. V. 31. № 1. P. 1–19.
17. Belsky D.W., Moffitt T.E., Corcoran D.L. et al. The genetics of success: How single-nucleotide polymorphisms associated with educational attainment relate to life-course development. *Psychological Science*. 2016. V. 27. № 7. P. 957–972.
18. Brennan P.A., Hammen C., Andersen M.J. et al. Chronicity, severity, and timing of maternal depressive symptoms: Relationships with child outcomes at age 5. *Developmental Psychology*. 2000. V. 36. № 6. P. 759–766.
19. Bronfenbrenner U., Ceci S.J. Nature–nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*. 1994. V. 101. № 4. P. 568–586.
20. Burke J.D., Loeber R., Birmaher B. Oppositional defiant disorder and conduct disorder: A review of the past 10 years, Part II. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2002. V. 41. № 11. P. 1275–1293.
21. Deater-Deckard K., Fulker D.W., Plomin R. A genetic study of the family environment in the transition to early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1999. V. 40. № 5. P. 769–775.
22. Ferguson C.J. Spanking, corporal punishment and negative long-term outcomes: A meta-analytic review of longitudinal studies. *Clinical Psychology Review*. 2013. V. 33. № 1. P. 196–208.
23. Goodman R., Slobodskaya H., Knyazev G. Russian child mental health: A cross-sectional study of prevalence and risk factors. *European Child & Adolescent Psychiatry*. 2005. V. 14. № 1. P. 28–33.
24. Hope S., Power C., Rodgers B. Does financial hardship account for elevated psychological distress in lone mothers? *Social Science & Medicine*. 1999. V. 49. № 12. P. 1637–1649.
25. Huntsman L. Parent with mental health issues: Consequences for children and effectiveness of interventions designed to assist children and their families: Literature review. PANDORA electronic collection. Ashfield: NSW Department of Community Services, 2008. 53 p.
26. Jaffee S.R., Moffitt T.E., Caspi A., Taylor A. Life with (or without) father: The benefits of living with two biological parents depend on the father's antisocial behavior. *Child Development*. 2003. V. 74. № 1. P. 109–126.
27. Jockin V., McGue M., Lykken D.T. Personality and divorce: A genetic analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1996. V. 71. № 2. P. 288–299.
28. Kendler K.S., Baker J.H. Genetic influences on measures of the environment: A systematic review. *Psychological Medicine*. 2007. V. 37. № 5. P. 615–626.
29. Kim-Cohen J., Moffitt T.E., Taylor A. et al. Maternal depression and children's antisocial behavior. *Archives of General Psychiatry*. 2005. V. 62. № 2. P. 173–181.
30. Larzelere R.E., Kuhn B.R. Comparing child outcomes of physical punishment and alternative disciplinary tactics: A meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*. 2005. V. 8. P. 1–37.
31. Marioni R.E., Davies G., Hayward C. et al. Molecular genetic contributions to socioeconomic status and intelligence. *Intelligence*. 2014. V. 44. P. 26–32.
32. Maughan B., Taylor A., Caspi A., Moffitt T.E. Prenatal smoking and early childhood conduct problems: Testing genetic and environmental explanations of the association. *Archives of General Psychiatry*. 2004. V. 61. № 8. P. 836–843.
33. McCue Horwitz S., Briggs-Gowan J.M., Storfer-Isser A., Carter A.S. Prevalence, correlates, and persistence of maternal depression. *Journal of Women's Health*. 2007. V. 16. № 5. P. 678–691.
34. McGue M., Lykken D.T. Genetic influence on risk of divorce. *Psychological Science*. 1992. V. 3. № 6. P. 368–373.
35. McGuffin P., Rijdsdijk F., Andrew M. et al. The heritability of bipolar affective disorder and the genetic relationship to unipolar depression. *Archives of General Psychiatry*. 2003. V. 60. № 5. P. 497–502.
36. Meltzer H., Gatward R., Goodman R., Ford T. Mental health of children and adolescents in Great Britain. *International Review of Psychiatry*. 2003. V. 15. № 1–2. P. 185–187.
37. Moffitt T.E. Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*. 1993. V. 100. № 4. P. 674–701.
38. Moffitt T.E. The new look of behavioral genetics in developmental psychopathology: Gene-environment interplay in antisocial behaviors. *Psychological Bulletin*. 2005. V. 131. № 4. P. 533–554.
39. Monroe S.M., Hadjiyannakis K. The social environment and depression: Focusing on severe life stress. Eds. I.H. Gotlib, C.L. Hammen. *Handbook of depression*. New York: The Guilford Press, 2002. P. 314–340.
40. Mortelmans D. Economic consequences of divorce: A review. Eds. M. Kreyenfeld, H. Trappe. *Parental life courses after separation and divorce in Europe*. V. 12. Springer, Cham, 2020. P. 23–41.
41. Offord D.R., Boyle M.H., Racine Y.A. The epidemiology of antisocial behavior in childhood and adolescence. Eds. K.H. Rubin, D.J. Pepler. *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. New York: Psychology Press, 1991. P. 31–54.
42. Patterson G.R., Capaldi D., Bank L. An early starter model for predicting delinquency. Eds. K.H. Rubin, D.J. Pepler. *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. New York: Psychology Press, 1991. P. 139–168.

43. *Plomin R., DeFries J.C., Knopik V.S., Neiderhiser J.M.* Top 10 replicated findings from behavioral genetics. *Perspectives on Psychological Science*. 2016. V. 11. № 1. P. 3–23.
44. *Raley R.K., Sweeney M.M.* Divorce, repartnering, and stepfamilies: A decade in review. *Journal of Marriage and Family*. 2020. V. 82. № 1. P. 81–99.
45. *Rietveld C.A., Esko T., Davies G. et al.* Common genetic variants associated with cognitive performance identified using the proxy–phenotype method. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2014. V. 111. № 38. P. 13790–13794.
46. *Saegert S.C., Adler N.E., Bullock H.E. et al.* APA Task Force on socioeconomic status (SES), Final Report. APA Council of Representative. 2006. V. 23. P. 714–742.
47. *Salvatore J.E., Larsson Lönn S., Sundquist J. et al.* Genetics, the rearing environment, and the intergenerational transmission of divorce: A Swedish national adoption study. *Psychological Science*. 2018. V. 29. № 3. P. 370–378.
48. *Sawyer K.M., Zunszain P.A., Dazzan P., Pariante C.M.* Intergenerational transmission of depression: Clinical observations and molecular mechanisms. *Molecular Psychiatry*. 2019. V. 24. № 8. P. 1157–1177.
49. *Shakeshaft N.G., Trzaskowski M., McMillan A. et al.* Thinking positively: The genetics of high intelligence. *Intelligence*. 2015. V. 48. P. 123–132.
50. *Song J., Fogarty K., Suk R., Gillen M.* Behavioral and mental health problems in adolescents with ADHD: Exploring the role of family resilience. *Journal of Affective Disorders*. 2021. V. 294. P. 450–458.
51. *Stouthamer-Loeber M., Farrington D.P., Jolliffe D. et al.* The concentration of offenders in families, and family criminality in the prediction of boys' delinquency. *Journal of Adolescence*. 2001. V. 24. № 5. P. 579–596.
52. *Trzaskowski M., Harlaar N., Arden R. et al.* Genetic influence on family socioeconomic status and children's intelligence. *Intelligence*. 2014. V. 42. P. 83–88.
53. *Tremblay R.E., Nagin D.S., Séguin J.R. et al.* Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Pediatrics*. 2004. V. 114. № 1. P. 43–50.
54. *Van Dusen K., Mednick S.A., Gabrielli W.F., Hutchings D.* Social class and crime in an adoption cohort. *Journal of Criminal Law and Criminology*. 1983. V. 74. P. 249–269.
55. *Van Leeuwen K.G., Mervielde I., Braet C., Bosmans G.* Child personality and parental behavior as moderators of problem behavior: variable- and person-centered approaches. *Developmental Psychology*. 2004. V. 40. № 6. P. 1028–1046.
56. *Williams-Owens W.M.* The behavioral effects divorce can have on children: Master's thesis. New York: CUNY Academic Works, 2017. 57 p.
57. *Zemp M., Bodenmann G., Backes S. et al.* The importance of parents' dyadic coping for children. *Family Relations*. 2016. V. 65. № 2. P. 275–286.

УДК 159.9.019

К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ “ИСТОРИЧЕСКОЕ ВРЕМЯ” В ПСИХОЛОГИИ

© 2024 г. Е. В. Харитонова

ФГБУН Институт психологии РАН;
129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13, Россия.

Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории
истории психологии и исторической психологии.

E-mail: elena.kharitonova.2016@mail.ru

Поступила 15.04.2024

Аннотация. Рассматриваются теоретико-методологические проблемы исторической психологии. Обоснована проблема формирования собственного понятийно-категориального аппарата исторической психологии, на основе категориально-системной методологии и теории динамических информационных систем В.И. Разумова предложена схема выделения существенных характеристик понятия “историческое время”. Первичная категориальная триада позволила выделить три основные характеристики, которые являются необходимыми и достаточными для описания содержания конкретного исторического времени. Показано, что “историческое время” в психологических исследованиях может быть рассмотрено с учетом всего временного контекста: исторических событий, исторических личностей, мировоззрения, образа жизни. Обозначен еще один значимый аспект проявления и отражения “исторического времени” — материальная вещественная история. Поставлена задача рассмотрения вещественной истории в конкретном историческом времени.

Ключевые слова: историческая психология, историческое время, определение понятия, исторические события, историческая личность, мировоззрение, образ жизни, исторические источники, материальная история, вещи.

DOI: 10.31857/S0205959224040074

Историческая психология сегодня в связи с актуальной ситуацией в стране, неопределенностью и социальным напряжением в обществе, безусловно, приобретает новую практическую задачу, а именно задачу реконструкции того, как в историческом прошлом исторические события влияли на психику людей, как человеку удавалось адаптироваться к изменившимся сложным внешним воздействиям, как трансформации общества отражались на психологическом состоянии человека. В истории России острых исторических преобразований было достаточно, накоплен опыт их преодоления, в связи с чем необходимость глубокого исследования подобных “исторических уроков” не вызывает сомнения. “Понять настоящее с помощью прошлого”, — призывал М. Блок, рассуждая об особенностях ремесла историка [5, с. 17]. Для исторической психологии задача усложняется попыткой понять психологию людей прошлого, чтобы суметь хотя бы отчасти объяснить особенности их поведения в сложных обстоятельствах. Подобная задача, направленная

на установление общих закономерностей, причин, механизмов, динамики явлений, в полной мере соответствует всем принципам научного исследования и в исторической психологии. Однако основная сложность связана с недостаточной методологической базой самой исторической психологии, в которой мало или ограниченно описано понятийное поле.

Наша попытка ввести некоторые понятия в историческую психологию, прежде всего, направлена на обеспечение полноты описания ее предметного поля, раскрытия его глубины. “Такова уж диалектика научного познания, что чем глубже проникает та или иная специальная дисциплина в изучаемый ею предмет и чем полнее раскрывает его, тем все более необходимым становятся ее контакты с другими дисциплинами” [18, с. 29]. Полагаем, что в исторической психологии подобное погружение связано с обращением к понятию “историческое время”.

ИСТОРИЧЕСКОЕ ВРЕМЯ В ПСИХОЛОГИИ

Основной *целью* нашего обращения к понятию “историческое время” представляется научное обоснование его содержания для дальнейшего введения в круг понятий исторической психологии. Историческая психология, как пишет В.А. Кольцова, “...исследует высшие этажи психики — социально-историческое сознание как ту реальность, которая связывает человека с обществом, цивилизацией, историей в целом” [16, с. 87]. Полагаем, что историческая психология рассматривает несколько аспектов: анализирует влияние значимых исторических событий на индивида или коллективного субъекта; исследует, как меняется психика человека в разные временные периоды. Следовательно, можно заключить, что одной из основных исторических детерминант, определяющих психологические особенности человека, является собственно само историческое время, в котором живет этот человек.

Историзм — одна из фундаментальных закономерностей психического развития человека, который рождается в определенных социально-исторических условиях, в определенном историческом времени. «По-видимому, должна быть выделена категория “ритма времени”, которая должна анализироваться на разных уровнях... Наполненность, насыщенность времени событиями и темпами их протекания изменяет ритм времени жизни человека... Отсюда возникает специальная проблема времени истории» [26, с. 41].

Системный подход в науках о человеке представляет собой особый подход к исследованию, который связан «с изучением отношений “человек—общество”» [18, с. 54]. Б.Ф. Ломов делает важное для нас замечание об исторических условиях, объективно сложившихся в то или иное время; полагаем, что их можно рассматривать в качестве наполнения исторического времени. Влияние сложившихся общественных отношений на индивида обусловлено не просто воздействием внешней среды. “В этом плане человек рассматривается как основной компонент социальной системы и носитель социального системного качества” [18, с. 56]. Исследование включенности человека в социальную систему конкретного исторического времени, таким образом, становится одним из базовых в данном контексте.

На значимость учета “исторического времени” обращала свое внимание Е.В. Шорохова, которая писала, что “одной из основных задач психологического изучения личности является выявление

закономерностей изменения, перестройки индивидуального сознания человека в процессе изменения общественно-исторических условий существования личности” [32, с. 55]. На влияние истории на жизнь каждого человека указывал Б.Г. Ананьев: “Сама история — основной партнер в жизненной драме человека, а общественные события становятся событиями его биографии” [2, с. 104].

В связи с этим становится очевидным, что в психологии “историческое время” трактуется широко, оно включает в себя и социальный, и событийный компоненты, а возможно, и какие-либо иные стороны, которые определяют детерминанты, непосредственно влияющие на развитие психики в данный исторический момент, определяющие психологические состояния человека в данном историческом контексте, но пока еще не описанные в исторической психологии.

АНАЛИЗ ОПРЕДЕЛЕНИЙ ПОНЯТИЯ “ИСТОРИЧЕСКОЕ ВРЕМЯ”

Понятие “историческое время” образовано из двух категорий — “время” и “история”, взаимосвязанных своим внутренним содержанием. Наиболее длительная история интереса к проблеме времени имеет место в философии, в рамках которой время — “...проявление бытия с точки зрения прошлого, настоящего и будущего... понятие времени выражает длительность и последовательность событий... Время принадлежит не только внешнему миру, но и внутреннему миру человека... Человек не только познает Время, но и переживает его, отчасти управляя им” [31, с. 103].

В исторической науке сложился свой подход к изучению времени, что привело к появлению представления о двух типах времени. «“Время-1” понимается как некая среда, в которой происходит движение, это хронологическое построение, связанное с конкретными календарными датами, а “Время-2” — как нечто движущееся (меняющееся), это историческое время...» [27, с. 72].

Историческое “Время-2” отличается своей неопределенностью, в нем могут быть скачки и перемены, оно может замедлять и ускорять свой ход, отличаться разной наполненностью в различные исторические периоды, обладать способностью представляться более насыщенным или более интенсивным.

Разные исторические школы описывают свои формы времени. Так, например, школа “Анналов” приняла разработанную Ф. Бродезем концепцию трех времен: короткого, среднего и долгого. При

этом время историка — это долгое время, а короткое и среднее — время социолога. В его работах показано, что историческое время — это время человеческое, социальное [6].

Историческое время зависит от главных мировоззренческих идей, которые господствуют в данное время в обществе. Например, в 1930-е годы социологи стали вместо исторического времени рассматривать “социальное время”. Концепция социального времени впервые была предложена в работах Э. Дюркгейма, где особое внимание уделяется ритмической природе социальной жизни, организации общества посредством временных ритмов [11]. Подчеркивается значимость того, что все члены общества обладают *общим временным сознанием*, а само время становится продуктом коллективного сознания. Далее понятие “социальное время” более детально рассматривалось в трудах П. Сорокина. В его работе “Системы социологии” концепт “время” анализируется в рамках социокультурных трансформаций. Показано, что “социальное время” присуще определенному социокультурному контексту, оно способствует происходящим изменениям в обществе, детерминирует историческое сознание общества [28].

Известный отечественный методолог истории М.А. Барг отмечает: «Объективно, т.е. как форма движения социальности “историческое время” и “социальное время” суть тождественны... речь идет о времени... содержательно наполненном в историческом движении системы “общество” и ее составляющих» [4, с. 66].

Можно предположить, таким образом, что под “социальным временем” трактуется “историческое время” исходя из особенностей его понимания в разных науках: оно может обладать различной длительностью при формальном равенстве временных интервалов.

ТРИАДИЧЕСКАЯ ДЕШИФРОВКА ПОНЯТИЯ “ИСТОРИЧЕСКОЕ ВРЕМЯ” В ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Для более адекватного решения проблемы определения понятия “историческое время” мы обратились к *категориально-системной методологии и теории динамических информационных систем*, разработанных В.И. Разумовым [22–24]. Одним из методов *теории* является *триадическая дешифровка*, в которой триада выступает как некое первое устойчивое положение; в триаде также присутствует необходимое и достаточное число компонентов, вместе обеспечивающих понимание

сущности исследуемого объекта или явления. С помощью триады можно достичь качественной определенности совокупности характеристик объекта, в данном случае понятия “историческое время”.

Метод триадической дешифровки понятия состоит из нескольких этапов: *на первом* из них исходная категория (рассматриваемое понятие) представляется триадой категорий, с необходимостью и достаточностью отражающих его сущность. Затем подобной дешифровке подвергаются и выделенные категории.

Рассматривая предложенные в науке определения “исторического времени”, мы выделяем три “первообразные” категории (термин предложен В.И. Разумовым [22]), с помощью которых может быть адекватно описана исходная категория (табл. 1).

Таким образом, первичная категориальная триада для определения психологического понятия “историческое время” включает в себя, на наш взгляд, три основных компонента, которые являются существенными, необходимыми и достаточными для определения содержания конкретного исторического времени. К ним относятся: **исторические события** этого времени, **исторические личности** и сложившееся **мировоззрение и образ жизни** людей этого исторического периода. Разделить на отдельные компоненты **образ жизни и мировоззрение**, на наш взгляд, представляется невозможным ввиду их тесной взаимосвязи, взаимовлияния, что обеспечивает их сущностное единство (рис. 1).

Первой значимой характеристикой исторического времени, которая определяет его специфику, являются *исторические события*, хронологически с ним связанные. Понятие “историческое событие” в науке также не имеет однозначной трактовки. Обозначим его следующим образом: произошедшее в прошлом, имеющее установленные временные рамки или конкретную дату, а также значимое для определенного социума, влияющее на его изменение и развитие. Историческое событие может коренным образом отразиться на всем обществе, изменить образ жизни людей, оно остается в общественном сознании и далее его влияние отражается в особенностях мировоззрения людей. Методолог истории А.И. Данилов полагает, что «исторический мир — мир событий... Историческая реальность выступает перед тем, кто обращается к ее рассмотрению, прежде всего, как совокупность множества “событий”» [10, с. 18].

Историческим событиям присущи определенные характеристики: они неразрывны хронологически, их невозможно изменить; исторические события

Таблица 1. Понятие “историческое время” в социогуманитарных науках

Определения	Автор
Однако деятельность людей изменяет ценность единицы исторического времени, так как одинаковые интервалы астрономического времени по-разному насыщены социальными явлениями и действиями . Историческое время отражает ритм внутренней структуры локальной истории в зависимости от длительности явления, события и процесса” [4, с. 57]	Барг М.А.
“... сложное, противоречивое человеческое время” [6, с. 117]	Бродель Ф.
“Историческое время — это ментальный конструкт, созданный историком в соответствии с официальной идеологией конкретной эпохи и страны. Особенность “времени” проявляется в его существовании исключительно в человеческом обществе при наличии пространства и действия ” [9, с. 318]	Гуревич А.Я.
““Историческое время” — это одно из разновидностей времени, используемое для создания образа прошлого. Его особенности определяются объектом истории — прошлым, а также теоретическими особенностями построения образа прошлого в конкретную мировоззренческую эпоху . Время и его основные характеристики имеют исторический характер и определяются главными мировоззренческими идеями эпохи и историка. Историческое время в истории рассматривается как определенное время, но выраженное в макромасштабах социального движения, с точки зрения исторических событий , этим подчеркивается тесная взаимосвязь между историческим временем и историческим событием ” [8, с. 28]	Герасимов Г.И.
“ Исторические события , современником и участником которых является человек, могут рассматриваться как события его жизненной истории. Все события индивидуального развития человека расположенные в системе исторического времени... определяются событиями в жизни отдельного народа и всего человечества” [2, с. 184]	Ананьев Б.Г.
“Историческое время предполагает содержательный анализ человеческой истории, оно наполнено конкретным социально-историческим содержанием . Содержание исторического времени составляют события, явления и процессы в истории. Следовательно, историческое время зависит от содержания и насыщения исторических событий ” [12, с. 74]	Екинцев В.И., Мошкина З.В.
“Время истории — это плазма, в которой плавают феномены . Это как бы среда , в которой они могут быть поняты... Исторический феномен не может быть понят вне его времени” [5, с. 232]	Блок М.



Рис. 1. Первый уровень дешифровки понятия “историческое время”

связаны с конкретным историческим временем. “Человеческие поступки и действия, которые лежат в основе исторического события, совершаются с какой-либо целью и направлены на изменение условий человеческого общежития” [13, с. 11].

Еще одной значимой характеристикой исторического события является включенность в него человека, который совершает действия. Взаимосвязь

исторических событий и человека подчеркивал в своих работах Л. Февр, считая, что источником исторических событий является человек, но и сам человек — это “продукт” своего исторического времени: “...личность всегда такова, какой ее делают эпоха и общественная среда” [30, с. 101].

В исторических событиях участвуют массы людей, которые приводят в движение значимые для

них ценности, интересы и идеалы, но во главе подобных событий или непосредственным исполнителем (например, полет Ю.А. Гагарина), их духовными вдохновителями обычно являются те или иные *исторические личности*. Эти исторические личности оказывают большее или меньшее влияние на ход, а иногда и на исход исторических событий.

Понятие “историческая личность” обычно отражает связь деятельности конкретного человека с крупными историческими событиями, на ход которых он накладывает свой индивидуальный отпечаток. Деятельность исторических личностей можно оценить с обязательным учетом особенностей его духовно-нравственных ценностей, определяющих его моральный выбор. В данном контексте понятию “историческая личность” наиболее соответствует понятие “выдающаяся личность” или “великий человек”, данное Г.В. Плехановым: “Великий человек велик не тем, что его личные особенности придают индивидуальную физиономию великим историческим событиям, а тем, что у него есть особенности, делающие его наиболее способным для служения великим общественным нуждам своего времени, возникшим под влиянием общих и особенных причин” [21, с. 334].

Тесная связь с историческим временем на уровне отдельной личности, ее ценностей, образа жизни и мировоззрения подчеркивается в работах Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, Е.Н. Холоднович и др. “Связь с концепцией времени, существующей в определенную эпоху, рождает в личности ощущение, что индивидуальная жизнь не ограничена рамками непосредственного существования, но должна быть рассмотрена в историческом масштабе” [3, с. 193].

Человек соотносит свою жизнь с характеристиками того исторического времени, в котором он находится. “Его освоение означает в том числе адекватное использование социальных ролей, востребованных временем, т.е. способствует тому, чтобы лучше вписаться во время своей эпохи” [3, с. 194].

Историческое время создает смыслы и ценности, определяет траекторию развития личности. “Историческое время, как и все общественное развитие... есть фактор первостепенного значения для индивидуального развития человека” [2, с. 84].

Третьим компонентом в нашей триаде обозначено мировоззрение и образ жизни, которые складываются в определенное конкретное время и, в свою очередь, отражают свое историческое время — это именно те смыслы и ценности, особенности повседневной жизни, на которые было указано выше.

В философии под *мировоззрением* понимается целостное образование, которое складывается из системы взглядов на объективный мир и место в нем человека и детерминированных этими взглядами основных жизненных позиций людей, их убеждений, идеалов, принципов познания и деятельности, ценностных ориентаций.

Мировоззрение человека служит необходимым условием для осознания внешней действительности и ее интерпретации, с помощью которой формируется образ жизни человека, характер его деятельности. С.Л. Рубинштейн полагал: “Свойства мира выступают в их динамическом, изменяющемся отношении к человеку, и в этом отношении не последнюю, а основную, решающую роль играет мировоззрение, собственный духовный облик человека” [26, с. 63]. Подобный “духовный облик” человека определяют наиболее значимые компоненты мировоззрения, которые, в свою очередь, придают осмысленность и целеустремленность человеческой деятельности. Общечеловеческие ценности формируются в обществе и проявляются в мировоззрении общества на определенном этапе его исторического развития, а в данной работе можно говорить о конкретном историческом времени.

В исследовании Д.А. Китовой и А.Л. Журавлева, направленном на изучение структурных, содержательных и процессуальных паттернов концепта “мировоззрение” в обыденном сознании, также было показано, что «в современной научной литературе анализ феномена “мировоззрение” нередко связан с выделением в его структуре цельных (неделимых) содержательных элементов, таких как знания, взгляды, убеждения, отношения, ценности, цели жизнедеятельности, которые указывают на главные и относительно устойчивые характеристики отношения человека к миру: к самому себе, другим людям, обществу в целом и к своему месту в нем» [14, с. 111].

По представлениям Е.В. Шороховой и М.И. Бобневой, мировоззрение имеет тесную взаимосвязь с *образом жизни*, ибо в нем проявляется “диалектика социального и индивидуального... образ жизни раскрывается как процесс преобразования сред и ассимиляции наличных социальных условий, отражающихся на внутреннем мире человека... в образе жизни человека проявляется его отношение к труду, обществу и себе. Это отношение отражается в мировоззрении, ценностных ориентациях, жизненных позициях, личностных установках, потребностях и способностях человека” [33, с. 5]. В образе жизни отражается, как живут люди, какими действиями и поступками наполнена их жизнь,

какие цели они преследуют и каков их склад мышления [33]. Еще раз подчеркнем, что образ жизни — это продукт конкретных социально-исторических условий, а именно конкретного исторического времени.

В современной научной литературе, к сожалению, образ жизни как предмет исследования рассматривается редко, хотя есть работы, в которых внимание уделяется лишь “здоровому образу жизни”. Полагаем, что научный потенциал анализа образа жизни людей в рамках конкретного исторического времени имеет высокую продуктивность и заслуживает больше научного внимания в рамках исследований многих социогуманитарных наук.

Второй этап конструирования понятия “историческое время” предполагает выделение еще одного комплекса категорий, обеспечивающего дешифровку для категорий базового понятия “историческое время”: “исторические события”; “историческая личность”; “мировоззрение и образ жизни”.

Анализ понятия “историческое событие” позволил выделить следующие значимые категории для дальнейшего рассмотрения: причина исторического события; цель исторического события; изменения вследствие исторического события. Более подробное исследование этих категорий еще предстоит сделать, но некоторые их характеристики уже можно гипотетически предположить. Так, например, исторические события всегда представляют собой действия людей, их поступки, а также результаты этих действий и поступков. Любая деятельность людей всегда мотивирована теми или иными целями, потому является сознательной и целенаправленной. Поэтому в поисках причин исторических событий историки всегда обращались к мотивам, побуждавшим людей к действиям, и к достижению целей, которые они перед собой ставили. Цели тех или иных событий представляются весьма неоднозначными, их истинную направленность достаточно трудно реконструировать, так как декларируемые цели, не всегда бывают приоритетными, проектирование реконструкции подобных целей исторических событий может стать задачей большого отдельного исследования.

Понятие “историческая личность” при вторичной “дешифровке” можно анализировать, рассматривая следующие исходные характеристики: психологические особенности исторической личности; поступки исторической личности; влияние исторической личности на исторический процесс. Индивидуально-психологические особенности выдающихся исторических личностей отражены в некоторых исследованиях [17; 35].

Оценить влияние исторической личности на исторические события достаточно сложно, рассуждения о личности в истории имеют свою длительную историю в науке и не имеют окончательного решения, однако, безусловно, представляют научный интерес для исследователей в области исторической психологии.

Третья исходная категория “мировоззрение и образ жизни” может быть представлена тремя качественными уровнями ее реализации: ценностями; знаниями, поведением. Ценности в человеческой жизни являются основой, определяющей направленность поведения и значимость поступков людей. Поэтому в психологических исследованиях категория “ценность” часто определяется через личностный смысл и ценностные отношения, оценки и установки, нормы и идеалы, значимость, ценностные ориентации, направленность личности и др.

Обращаясь к влиянию знаний на мировоззрение человека, прежде всего рассматривают теоретическое знание и его развитие, которое, с одной стороны, является культурно-историческим феноменом, с другой стороны, подобное знание способствует расширению диапазона познавательного и практического освоения мира человеком. Но, обращаясь к прошлому, необходимо оценивать, что система знаний в разные исторические периоды опиралась на разные методологические основания, например, идеалистический и материалистический подходы к научному познанию.

Важной единицей анализа представляется поведение, которое является непосредственным проявлением человека, оно социально обусловлено, может быть индивидуальным и групповым, иметь свои мотивы и последствия. Границы поведения как отдельного человека, так и социальной группы имеют определенные рамки, обусловленные, в том числе, и историческим контекстом.

Таким образом, в структуру дефиниции “историческое время” в психологии входят категории двойной дешифровки, в реализации которой получается девять уточняющих дополнительных категорий, которые способствуют в полной мере наполнению необходимым и достаточным содержанием исходной категории. Историческое время в психологии, в результате использования данного метода, можно представить как совокупность всех факторов исторического процесса (экономических, политических, социальных и т.д.), являющихся причинами исторических событий, особенностями участия в них исторических личностей, сформированными в определенный исторический период

системой ценностей и знаний, отраженных в мировоззрении и проявляющихся в образе жизни.

МАТЕРИАЛЬНАЯ ИСТОРИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ “ИСТОРИЧЕСКОГО ВРЕМЕНИ”

Однако в описанной структуре, на наш взгляд, не хватает еще одной значимой исторической переменной — это собственно материальной истории, или вещественной истории. Любое историческое время разворачивается в определенной искусственной материальной среде, созданной предыдущими поколениями людей, в процессе удовлетворения тех или иных потребностей.

Представители французской исторической школы “Анналов” призывали широко использовать обращение к анализу материальной среды. М. Блок писал: “Все, что человек говорит или пишет, все, что он изготавливает, все, к чему он прикасается, может и должно давать о нем сведения” [5, с. 27]. Ф. Бродель называл эту среду материальной жизнью или материальной цивилизацией: “Материальная жизнь — это люди и вещи, вещи и люди. Пища и напитки, жилище и строительные материалы, мебель и плиты, костюмы и мода, транспорт и источники энергии, предметы роскоши и деньги, орудия и технические изобретения, болезни и способы лечения, планы деревень и городов — все, что служит человеку, что связано с ним в повседневной жизни” [7, с. 7].

Обращение к материальной истории актуализирует еще один важный аспект исследований в истории психологии и исторической психологии — это вопрос исторических источников. В.А. Кольцова уделяла проблеме исторических источников особое внимание: “Понимание исторического источника как носителя психологической информации, включающего знания и представление людей о тех или иных сторонах действительности и о себе как о субъекте психических свойств и характеристик...” [15, с. 294]. При этом источниками для подобных исследований становится “...широкая совокупность объектов культуры, воплощающих в себе информацию о психологических взглядах и представлениях их создателей...” [15, с. 299].

По мнению известного методолога исторической науки О.В. Медушевской, подобные взгляды и представления воплощаются в “интеллектуальный продукт”, который, в свою очередь, обладает и вещественным выражением, «ведь продукт создается там и тогда, когда это “имеет смысл”, он несет в себе и прежде всего в своей структурированности,

воплощение идеи, соответствует целостности замысла» [19, с. 336]. Представляется, что материальные вещи как интеллектуальные продукты появляются в определенное “историческое время”, в нашем контексте и, таким образом, являются и отражением, и продуктом своего времени.

“Непосредственными элементами материальной культуры являются вещи, воплощающие в себе самые разные стороны человеческого бытия” [1, с. 8]. Можно предположить, что любые вещи конкретного исторического времени, с одной стороны, отражают общественные тенденции (например, в виде моды), а с другой — выражают индивидуальные предпочтения своего хозяина, его мировоззрение и личный вкус. “Вещь — это сложное, комплексное отражение эпохи... Как источник информации об эпохе, вещь позволяет судить о политическом строе, научных достижениях, технических возможностях, человеческих взаимоотношениях...” [21, с. 16]. Некоторые вещи воплощают в себе парадигмы своего времени, становятся его знаками и “образами” (электрическая лампочка, серп, молот, красная косынка, телевизор, мобильный телефон и т.п.).

Можно предположить, что любая вещь конкретного исторического времени сама по себе “вещает” нам о человеке, который ее создавал или пользовался, или имел возможность видеть ее постоянно в своей повседневной жизни. В последние годы и в западной, и в отечественной психологии интерес к влиянию среды и взаимодействию со средой человека достаточно выражен и представлен в публикациях [20; 29; 34]. “Показано, что дом, личные принадлежности и другие объекты не только выражают личность... но также помогают ее создавать” [35, с. 257]. Такое взаимовлияние материальной, вещественной среды на человека, а с другой стороны, преобразование вещей человеком для исторической психологии имеют особый интерес, психолого-историческая реконструкция подобных взаимодействий способна раскрыть нам особенности психологии человека в определенном историческом времени и конкретных социальных условиях.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение отметим, что “историческое время” в психолого-исторических исследованиях выступает, по нашему мнению, именно тем историческим контекстом, который позволяет исследователю полностью погрузиться в конкретный исторический период. Рассуждая о контекстах интеллектуальной истории, Л.П. Репина указывает: “Понимание исторического контекста как

ситуации, задающей не только социальные условия любой деятельности, но также конкретные вызовы и проблемы, которые требуют разрешения в рамках этой деятельности...” [25, с. 6]. В исторической науке на рубеже XX–XXI вв. *контекстуальные подходы* занимают лидирующие позиции, например, в работах представителей “новой компаративной истории” [34]. Такой подход позволяет рассматривать любой исторический факт в динамике, выделять все детерминирующие его взаимосвязи, поэтому для исторической психологии “подобный контекст” или историческое время приобретает особое значение. Так как любое исследование в исторической психологии направлено в прошлое и пытается реконструировать психологические особенности отдельной личности или коллективного субъекта с позиций “настоящего времени” для того, чтобы подобные исследования приобрели большую достоверность и убедительность, связанную с качественным анализом полученных данных, необходимо учитывать, на наш взгляд, основное понятие исторической психологии — “историческое время”. А именно рассматривать и анализировать при реконструкции психологических проявлений изучаемого времени весь контекст, выраженный в тех *исторических событиях*, которые произошли в данное время, определении влияния на те или иные события *исторических личностей* данного времени, выявлении доминирующих в обществе *ценностей и знаний*, особенностей *повседневного образа жизни* людей, связанных с *материальной, вещественной историей* конкретного исторического времени.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Алексеев В.В.* Задачи, методы и методические приемы источниковедческого изучения вещественных источников // Тульский научный вестник. Серия: История. Языкознание. 2022. № 1 (9). С. 6–12.
2. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001.
3. *Андреева Г.М.* Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 2000.
4. *Барг М.А.* Категории и методы исторической науки. М.: Наука, 1984.
5. *Блок М.* Апология истории или ремесло историка. Изд. 2-е, доп. М.: Наука, 1986.
6. *Бродель Ф.* История и общественные науки. Историческая длительность // Философия и методология истории. М.: Прогресс, 1977. С. 115–142.
7. *Бродель Ф.* Материальная цивилизация, экономика и капитализм, XV–XVIII вв. 2-е изд. М.: Весь мир, 2007.
8. *Герасимов Г.И.* Историческое время // Философия и культура. 2018. № 4. С. 28–38.
9. *Гуревич А.Я.* Избранные труды: В 4 т. Т. 2. Средневековый мир. М.-СПб.: Университетская книга, 1999.
10. *Данилов А.И.* Историческое событие и историческая наука // Средние века. № 43. М.: Наука, 1980. С. 13–31.
11. *Дюркгейм Э.* Социология. Ее предмет, метод, предназначение. М.: Юрайт, 2019.
12. *Екинцев В.И., Мошкина З.В.* Практикум по исторической психологии: учеб.-метод. пособие. Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2003.
13. *Киселева Н.А.* Место исторического события в социальном развитии (социально-философский аспект): монография. Чита: ЗабГУ, 2014.
14. *Китова Д.А., Журавлев А.Л.* Мировоззрение как психологический феномен в обыденном представлении россиян // Психологический журнал. 2021. Т. 42. № 4. С. 106–117.
15. *Кольцова В.А.* История психологии. Проблема методологии. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2008.
16. *Кольцова В.А.* Историческая психология как комплексная отрасль знания: теоретико-эмпирический анализ // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 3. С. 85–95.
17. *Кольцова В.А., Холондович Е.Н.* Воплощение духовности в личности и творчестве Ф.М. Достоевского. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2013.
18. *Ломов Б.Ф.* Системность в психологии. М.: Изд-во “Институт практической психологии”; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996.
19. *Медушевская О.М.* Теория и методология когнитивной истории. М.: РГГУ, 2008.
20. *Нартова-Бочавер С.К., Бочавер А.А., Резниченко С.И., Хачатурова М.Р.* Дом и его обитатели: психологическое исследование. М.: Памятники исторической мысли, 2018.
21. *Плеханов Г.В.* Избранные философские произведения: В 5 т. Т. 2. М., 1955.
22. *Разумов В.И.* Категориально-системная методология в подготовке ученых: учеб. пособие. Омск: Омск. гос. ун-т, 2004.
23. *Разумов В.И.* Категориальные схемы в междисциплинарных исследованиях // Вестник Омского университета. 2020. Т. 25. № 2. С. 70–74.
24. *Разумов В.И.* О состоянии и возможностях развития социальной теории // Личность. Культура. Общество. 2009. Т. 11. № 4 (51–52). С. 109–121.
25. *Репина Л.П.* Контексты интеллектуальной истории // Диалог со временем: Альманах интеллектуальной истории. 2008. № 25/1. С. 5–11.

26. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997.
27. Савельева И.М., Поletaев А.В. Теория исторического знания. М.: Алетейя; Историческая книга, 2022.
28. Сорокин П. Системы социологии. М.: Наука, 1993.
29. Субъект труда и организационная среда: проблемы взаимодействия в условиях глобализации. Тверь: Изд-во ТвГУ, 2019.
30. Февр Л. Бои за историю. М.: Наука, 1991.
31. Философия: Энциклопедический словарь / Под ред. А.А. Ивина. М.: Гардарики, 2004.
32. Шорохова Е.В. Тенденции исследования личности в советской психологии // Психологический журнал. 1980. Т. 1. № 1. С. 45–57.
33. Шорохова Е.В., Бобнева М.И. Проблемы изучения психологических механизмов регуляции различных видов социального поведения // Психологические механизмы регуляции социального поведения. М.: Наука, 1979. С. 3–18.
34. Comparison and History: Europe in Cross-National Perspective / Ed. by D. Cohen, M. O'Connor. N.Y.-L., 2004.
35. Mazumdar S., Mazumdar S. Religion, immigration, and home making in diaspora: Hindu space in Southern California // J. Environ. Psychol. 2009. V. 29. № 2. P. 256–266. DOI: 10.1016/j.jenvp.2008.07.004.

ON THE QUESTION OF THE CONCEPT OF “HISTORICAL TIME” IN THE PSYCHOLOGY

E. V. Kharitonova

*Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences;
129366, Moscow, Yaroslavskaya str., 13, bldg. 1, Russia.*

*PhD (Psychology), Senior Researcher, Laboratory of History of Psychology and Historical Psychology.
E-mail: elena.kharitonova.2016@mail.ru*

Received 15.04.2024

Abstract. The article examines the theoretical and methodological problems of historical psychology. The problem of forming one's own conceptual and categorical apparatus of historical psychology is substantiated, and a scheme for highlighting the essential characteristics of the concept of “historical time” is proposed on the basis of V.I. Razumov's categorical-system methodology and theory of dynamic information systems. The primary categorical triad allowed us to identify three main characteristics that are essential, necessary and sufficient to describe the content of a particular historical time. It is shown that “historical time” in psychological research can be considered taking into account the entire time context: historical events, historical personalities, worldview, lifestyle. The article identifies another significant aspect of the manifestation and reflection of “historical time” — material history. The task of considering material history in a specific historical time is set.

Keywords: historical psychology, historical time, definition of the concept, historical events, historical personality, worldview, lifestyle, historical sources, material history, things.

REFERENCES

1. Alekseev V.V. Zadachi, metody' i metodicheskie priemy' istochnikovedcheskogo izucheniya veshhestvenny'h istochnikov. Tul'skij nauchny'j vestnik. Seriya Istoriya. Yazy'koznanie. 2022. Vy'p. 1 (9). P. 6–12. (In Russian)
2. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya. Saint Petersburg: Piter, 2001. (In Russian)
3. Andreeva G.M. Psikhologiya social'nogo poznaniya. Moscow: Aspekt Press, 2000. (In Russian)
4. Barg M.A. Kategorii i metody' istoricheskoy nauki. Moscow: Nauka, 1984. (In Russian)
5. Blok M. Apologiya istorii ili remeslo istorika. Izd. 2-e, dop. Moscow: Nauka, 1986. (In Russian)
6. Brodel' F. Istoriya i obshchestvenny'e nauki. Istoriicheskaya dlitel'nost'. Filosofiya i metodologiya istorii. Moscow: Izd-vo “Progress”, 1977. P. 115–142. (In Russian)
7. Brodel' F. Material'naya civilizatsiya, e'konomika i kapitalizm, XV–XVIII vv. 2-e izd. Moscow: Ves' mir, 2007. (In Russian)
8. Gerasimov G.I. Istoriicheskoe vremya. Filosofiya i kul'tura. 2018. № 4. P. 28–38. (In Russian)

9. *Gurevich A. Ya.* Izbranny'e trudy': V 4 t. T. 2. Srednevekovy'j mir. Moscow-Saint Petersburg: Universitetskaya kniga, 1999. (In Russian)
10. *Danilov A.I.* Istoricheskoe soby'tie i istoricheskaya nauka. Srednie veka. Vy'p. 43. Moscow: Nauka, 1980. P. 13–31. (In Russian)
11. *Dyurkgejm E'.* Sociologiya. Ee predmet, metod, prednaznachenie. Moscow: Yurajt, 2019. (In Russian)
12. *Ekincev V.I., Moshkina Z.V.* Praktikum po istoricheskoy psikhologii: ucheb. -metod. posobie. Chita: Izd-vo ZabGPU, 2003. (In Russian)
13. *Kiseleva N.A.* Mesto istoricheskogo soby'tiya v social'nom razvitii (social'no-filosofskij aspekt): monografiya. Chita: ZabGU, 2014. (In Russian)
14. *Kitova D.A., Zhuravlev A.L.* Mirovozzrenie kak psikhologicheskij fenomen v oby'dennom predstavlenii rossiyan. Psikhologicheskii zhurnal. 2021. V. 42. № 4. P. 106–117. (In Russian)
15. *Kolczova V.A.* Istoriya psikhologii. Problema metodologii. Moscow: Izd-vo "Institut psikhologii RAN", 2008. (In Russian)
16. *Kolczova V.A.* Istoricheskaya psihologiya kak kompleksnaya otrasl' znaniya: teoretiko-e'mpiricheskij analiz. Psikhologicheskij zhurnal. 2011. V. 32. № 3. P. 85–95. (In Russian)
17. *Kolczova V.A., Holondovich E.N.* Voploshhenie duhovnosti v lichnosti i tvorchestve F.M. Dostoevskogo. Moscow: Izd-vo "Institut psikhologii RAN", 2013. (In Russian)
18. *Lomov B.F.* Sistemnost' v psikhologii. Moscow: Izd-vo "Institut prakticheskoy psikhologii"; Voronezh: NPO "MODE'K", 1996. (In Russian)
19. *Medushevskaya O.M.* Teoriya i metodologiya kognitivnoj istorii. Moscow: RGGU, 2008. (In Russian)
20. *Nartova-Bochaver S.K., Bochaver A.A., Reznichenko S.I., Hachaturova M.R.* Dom i ego obitateli: psikhologicheskoe issledovanie. Moscow: Pamyatniki istoricheskoy my'sli, 2018. (In Russian)
21. *Plehanov G.V.* Izbranny'e filosofskie proizvedeniya: V 5 t. T. 2. Moscow, 1955. (In Russian)
22. *Razumov V.I.* Kategorial'no-sistemnaya metodologiya v podgotovke uchenyh: uchebnoe posobie. Omsk: Omsk. gos. un-t, 2004. (In Russian)
23. *Razumov V.I.* Kategorial'ny'e shemy' v mezhdisciplinarny'h issledovaniyah. Vestnik Omskogo universiteta. 2020. V. 25. № 2. P. 70–74. (In Russian)
24. *Razumov V.I.* O sostoyanii i vozmozhnostyah razvitiya social'noj teorii. Lichnost'. Kultura. Obshchestvo. 2009. V. 11. № 4 (51–52). P. 109–121. (In Russian)
25. *Repina L.P.* Konteksty' intellektual'noj istorii// Dialog so vremenem: Al'manah intellektual'noj istorii. Vy'p. 25/1. 2008. P. 5–11. (In Russian)
26. *Rubinshtejn S.L.* Chelovek i mir. Moscow: Nauka, 1997. (In Russian)
27. *Saveleva I.M., Poletaev A.V.* Teoriya istoricheskogo znaniya. Moscow: Aletejya; Istoricheskaya kniga, 2022. (In Russian)
28. *Sorokin P.* Sistemy' sociologii. Moscow: Nauka, 1993. (In Russian)
29. Sub"ekt truda i organizacionnaya sreda: problemy' vzaimodejstviya v usloviyax globalizacii. Tver': Izd-vo TvGU, 2019. (In Russian)
30. *Fevr L.* Boi za istoriyu. Moscow: Nauka, 1991. (In Russian)
31. Filosofiya: E'nciklopedicheskij slovar'. Ed. A.A. Ivin. Moscow: Gardariki, 2004. (In Russian)
32. *Shorohova E.V.* Tendencii issledovaniya lichnosti v sovetskoj psikhologii. Psikhologicheskii zhurnal. 1980. V. 1. № 1. P. 45–57. (In Russian)
33. *Shorohova E.V., Bobneva M.I.* Problemy' izucheniya psikhologicheskix mehanizmov reguljarii razlichny'h vidov social'nogo povedeniya. Psikhologicheskije mehanizmy' reguljarii social'nogo povedeniya. Moscow: Nauka, 1979. P. 3–18. (In Russian)
34. Comparison and History: Europe in Cross-National Perspective. Ed. by D. Cohen, M. O'Connor. N.Y.-L., 2004.
35. *Mazumdar S., Mazumdar S.* Religion, immigration, and home making in diaspora: Hindu space in Southern California. J. Environ. Psychol. 2009. V. 29. № 2. P. 256–266. DOI: 10.1016/j.jenvp.2008.07.004.

УДК 159.9.091

НАУКОВЕДЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ ЛОГИКИ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ (К 100-ЛЕТНЕМУ ЮБИЛЕЮ Г. М. АНДРЕЕВОЙ)

© 2024 г. И. Н. Семенов

*ГАОУ ВО “Московский городской педагогический университет”;
129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, к. 1, Россия.*

*Доктор психологических наук, профессор, академик АПСН, профессор департамента психологии
Института педагогики и психологии МГПУ.*

E-mail: i_samenov@mail.ru

Поступила 04.06.2024

Аннотация. Изучается жизненный путь и научно-организационная деятельность крупного обществоведа и гуманитария Г.М. Андреевой на фоне анализа путей послевоенного становления советской социальной психологии. Показана ее выдающаяся роль в создании междисциплинарной системы когнитивно-коммуникативной социальной психологии и в ее проектно-педагогической реализации посредством организации преподавания на психологическом факультете МГУ с соответствующим учебно-методическим обеспечением отечественного высшего образования и включением его достижений в мировую науку. Обобщение опыта своего преподавания в российских и зарубежных университетах и его теоретико-методологических основ позволило Г.М. Андреевой разработать фундаментальную концепцию когнитивной психологии социального познания, которую в различных направлениях развивают участники и последователи созданной ею научной школы, одной из крупнейших в российской социально-психологической науке.

Ключевые слова: социальная философия, эмпирическая социология, социальная психология, социальная перцепция, социальная рефлексия, социальное познание, научное творчество, межличностное общение, принцип деятельности, когнитивный подход, Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Е.С. Кузьмин, Е.В. Шорохова.

DOI: 10.31857/S0205959224040088

ВВЕДЕНИЕ: ИСТОКИ И НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Российская социальная психология укоренена в ее дореволюционных поисках (Н.И. Кареев, М.М. Ковалевский, Н.К. Михайловский, П.М. Петражицкий, П.А. Сорокин, Г.Г. Шпет) и далее — в марксистски ориентированных попытках ее материалистической трактовки в 1920–1930-х гг. (В.А. Артемов, В.М. Бехтерев, М.А. Рейснер, В.Н. Колбановский и др.). После же 25-летнего перерыва из-за идеологических препятствий (конца 1930 — начала 1950-х гг.) возрождение социологии и социальной психологии [10; 14; 22; 32; 38] началось в “оттепель” 1960-х гг. [21] почти одновременно в трех институциях: академической (во главе с Е.В. Шороховой [37] в секторе

философских проблем психологии ИФ АН СССР) и в двух университетах — ЛГУ и МГУ, где по инициативе Е.С. Кузьмина и Г.М. Андреевой были созданы первые в стране кафедры социальной психологии и стали формироваться руководимые ими научные школы.

Возрождение в “оттепель” рубежа 1950–1960-х гг. изучения социально-психологической проблематики первоначально связано с трудами Ю.А. Замоскина [22] и А.Г. Ковалева, который в 1959 г. инициировал дискуссию в отечественной послевоенной науке своей статьей в № 5 “Вестника ЛГУ” о предмете социальной психологии. Далее в ЛГУ по инициативе ученика психоневролога и социолога В.М. Бехтерева, его последователя психолога и педагога Б.Г. Ананьева при ЛГУ был организован Научно-исследовательский институт комплексных социальных исследований (НИИКСИ). Здесь возникла ленинградская научная школа

(Е.С. Кузьмин [23], А.А. Бодалев [16; 18], Б.Д. Парыгин [27] и др.) социальной психологии в организованной в 1962 г. Е.С. Кузьминым лаборатории социальной психологии еще на философском факультете ЛГУ. Эта школа развивалась на открытом в 1966 г. под руководством Б.Г. Ананьева факультете психологии ЛГУ, где при его поддержке другой последователь В.М. Бехтерева доцент Е.С. Кузьмин инициативно открыл в 1968 г. первую в стране кафедру социальной психологии и в 1960–1990-е гг. создал ее ленинградскую научную школу. Позднее в 1972 г. Г.М. Андреева открыла при поддержке декана факультета психологии А.Н. Леонтьева такую кафедру в МГУ, где организовала свою школу.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ДИСПОЗИЦИЯ НАУЧНОГО ТВОРЧЕСТВА В СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ В ПЕРИОД СОВЕТСКОЙ “ОТТЕПЕЛИ” СЕРЕДИНЫ XX В.

История отечественной социальной психологии насчитывает свыше полутора столетий: от дореволюционного зарождения ее проблематики в смежных науках (история, этнография, культурология, правоведение и особенно социология) через послереволюционную констелляцию этнологических (Г.Г. Шпет), материалистических (В.М. Бехтерев), марксистских (М.А. Рейснер) проектов социальной психологии и последующее ее 25-летнее (середина 1930-х — конец 1950-х гг.) забвение предвоенного и послевоенного сталинского времени вплоть до возрождения в период хрущевской “оттепели” в русле конкретных социальных исследований. И далее — до последующего поступательного развития советской/постсоветской социально-психологической науки в процессе ассимиляции ею западных инструментов и системно-методологического взаимодействия со смежными дисциплинами обществоведения и человекознания.

Обратимся к изучению логики развития профессиональной деятельности Г.М. Андреевой, социокультурные противоречия мировоззрения и творческие решения научных поисков которой привели ее к выдающимся философско-психологическим достижениям. Используем для этого разработанные нами [31; 34] методы рефлексивно-философского, предметно-концептуального и институционально-персонологического анализа как средств пофазовой реконструкции познавательных поисков в ходе научного творчества [33, с. 195–200]. В человекознании сложилась богатая традиция его изучения у выдающихся ученых (И.И. Лапшин, Н.Я. Пэрна,

Б.М. Теплов, Б.М. Кедров, М.Г. Ярошевский, А.А. Бодалев, А.Л. Журавлев, Т.Д. Марцинковская, В.В. Рубцов, Д.В. Ушаков, А.В. Юревич и др.). Эти методы реализованы в цикле наших рефлексивно-психологических исследований [1; 31; 32 и др.] жизнетворчества ряда ученых: историков человекознания (Е.А. Будилова, А.А. Смирнов, М.Г. Ярошевский), философов-психологов (Г.Г. Шпет, С.Л. Рубинштейн [33, с. 190–200], К.А. Абульханова), психологов общих (Б.М. Теплов, А.Н. Леонтьев, Я.А. Пономарев), педагогических (П.Я. Гальперин, Н.В. Кузьмина, А.В. Петровский), когнитивных (А.В. Брушлинский [33, с. 200–202], В.Д. Шадриков), социальных (А.А. Деркач, А.Л. Журавлев, Е.В. Шорохова) и др. Именно на пересечении научного изучения социальных отношений и когнитивных сознаний Г.М. Андреева разрабатывала на рубеже XX–XXI вв. концепцию когнитивно-социальной психологии познания [8–10].

Традиционно этой проблематикой искони интересуется философия (см. докторскую диссертацию Н.В. Мотрошиловой “К проблеме социальной обусловленности познания: из истории философии XVII–XVIII веков”. М.: ИФ АН СССР, 1970. 628 с.). Возникший в западной науке на рубеже 1960–1970-х гг. когнитивизм (Дж. Брунер, Д. Миллер, Ж. Пиаже, У. Найссер и др.), акцентировал [2] важную роль психологии в изучении познания. Его процессы анализировались не только в перцептивном и интеллектуальном аспектах, но также в личностном и социальном планах, что позднее стимулировало его социально-психологические исследования как в зарубежной, так и в отечественной науке (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева [3; 6; 10], А.А. Бодалев [18; 19], Е.С. Кузьмин [23], Б.Д. Парыгин [27], А.В. Петровский, Е.В. Шорохова, М.Г. Ярошевский и др.).

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОФАЗОВОЙ ПЕРИОДИЗАЦИИ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Г.М. АНДРЕЕВОЙ

Становление и развитие московской университетской школы социальной психологии, благодаря энтузиазму Г.М. Андреевой, осуществлялось посредством ее почти 70-летней (1945–2014 гг.) научно-педагогической деятельности в МГУ им. М.В. Ломоносова. В связи с ее многолетней жизнедеятельностью возникает важная науковедческая проблема разработки целостной схематизации творческой жизни Г.М. Андреевой, причем не столько в формально-институциональном (факультеты, кафедры, сотрудники, труды), сколько в предметно-содержательном плане (знания, идеи,

концепции, исследования, достижения) и в экзистенциально-персоналогическом аспектах (ценности, цели, установки, миссия, мотивы, открытия) ее творчества. Его особенность состояла в том, что Г.М. Андреева могла продуктивно и успешно заниматься параллельно и полифункционально сразу несколькими видами предметной деятельности: как научно-исследовательского, так и организационно-педагогического характера. Поэтому дифференцируем ее интеллектуальные поиски на функциональные фазы (что апробировано нами при анализе развития субъектного подхода [33, с. 195–200]). Ибо эти фазы могут не только чередоваться во времени, но и пересекаться, а также совмещаться друг с другом в различные периоды профессионального развития такого междисциплинарного ученого, как Г.М. Андреева, — философа [4; 5; 8; 15], социолога [7; 11–13], психолога [3; 6; 8; 9; 14; 25; 26], педагога [12; 13], историка [14] и методолога [10; 11; 36] социогуманитарного познания. Нами выделяются восемь ключевых фаз ее непрерывного профессионального развития в МГУ имени М.В. Ломоносова как индивидуально-творческого отражения и институционально-предметного становления отечественной социальной психологии [4; 6; 12; 34] во взаимодействии с социальной философией [5; 15] и с эмпирической социологией [7; 13] в условиях социокультурного развития второй половины XX — начала XXI в.

Становление обществоведа-социолога Г.М. Андреевой и ее развитие как философа-эпистемолога и социального психолога происходило в непростых и противоречивых социокультурных условиях послевоенного времени. В плане саморазвития ее творческой индивидуальности это поначалу был процесс трансформации личности фронтовика-орденоносца в ученого-философа и ее самореализации в качестве преподавателя исторического материализма в МГУ. Далее осуществлялось ее профессиональное становление: от изначально идеологически лояльного кандидата философских наук (получившего в 1953 г. степень за диссертацию “Борьба В.И. Ленина во время Первой мировой войны”; показательно также идеологически аналогичное клише темы в ЛГУ кандидатской диссертации Е.С. Кузьмина “Проблема сознания в свете трудов И.В. Сталина”, где в 1952 г. акцентировались психологические аспекты сознания) в пытливого исследователя. Как таковой мыслитель, она преобразовалась за “оттепель” в едва ли не в инакомыслящего энтузиаста ассимиляции достижений западной буржуазной эмпирической социологии, который потом стал стратегом — создателем московской научной школы социальной психологии. Ибо на психологическом факультете МГУ под

руководством Г.М. Андреевой была разработана оригинальная система социальной психологии [3; 4; 6; 8–10; 25; 26; 36] как современной научно-учебной дисциплины. Ее становление определяется теми фазами житетворчества Г.М. Андреевой, которые являлись как отражением социокультурного развития страны, так и одновременно выражением формирования творческой деятельности междисциплинарного ученого в МГУ последовательно на двух факультетах: философии в 1945–1971 гг. и психологии в 1971–2014 гг. (аналогично этот двуединый опыт продуктивно повторила с руководимым ею коллективом Е.В. Шорохова [32; 37], перейдя с ним из ИФ АН в ИП АН / ИП РАН в 1972 г.). Обратимся к изучению форм и содержания этих основных полифункциональных фаз профессионального развития Г.М. Андреевой как исследователя и преподавателя.

ПОФАЗОВАЯ ПЕРИОДИЗАЦИЯ ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ Г.М. АНДРЕЕВОЙ КАК УЧЕНОГО И ПЕДАГОГА

Экзистенциальными предпосылками проявления этих фаз в развитии Г.М. Андреевой как мыслителя и преподавателя являются предварительные три периода начала ее формирования как личности в детстве и молодости. Первый процесс — это воспитание в семье врачей: ее отец был профессором и заведующим кафедрой психиатрии в Казанском медицинском институте, а мать — невропатологом в городской больнице. Живя в квартире при ней, девочка Галя часто наблюдала феноменологию расстройств поведения больных, невольно приобретая опыт анализа нарушений житейской и клинической психологии. Второй — процесс обучения в средней школе, которую она закончила с отличием (за четыре дня до начала войны), намереваясь поступать в Горный институт с перспективой отважного участия в полярных экспедициях. Третий — закаливший ее волевой характер, был личный опыт экстремальной психологии во время службы на трех фронтах Великой Отечественной войны, которую доброволец и орденосец радист-разведчик, старшина Г.М. Андреева героически прошла от самого начала (с июня 1941 г.) и даже после ее конца (до июня 1945 г.).

Перед демобилизацией она — в результате дискусионных бесед с двумя фронтовиками — студентами знаменитого Московского института философии, литературы, истории (МИФЛИ) — решила изучать в МГУ неизвестные ей философские науки. После окончания с отличием в 1950 г. факультета

философии МГУ она там же училась в аспирантуре, где в 1953 г. защитила диссертацию по историческому материализму. Получив степень кандидата философских наук, Г.М. Андреева была оставлена на идеологическом факультете философии МГУ преподавать ассистентом дисциплины исторического и диалектического материализма. В студенческие и аспирантские годы Г.М. Андреева обсуждала в МГУ дискуссионные проблемы философского познания с другими молодыми философами — будущими передовыми отечественными мыслителями (Б.А. Грушин, А.А. Зиновьев, Э.В. Ильенков, И.С. Кон, М.К. Мамардашвили, Д.М. Угринович, В.А. Ядов и др.).

В начале своей аспирантской учебы и преподавательской работы в МГУ Г.М. Андреева продолжала анализировать с позиций исторического материализма борьбу классов в социально-философском контексте марксистской критики проявлений ревизионизма [5] в мировом коммунистическом движении. Это стало социально-философским содержанием первой — *“истматовской”* фазы (1945–1955) профессионального становления молодого обществоведа, которая студенткой, как бывший фронтовик-орденоносец, была назначена председателем Научного студенческого общества.

В начавшемся следующем, социокультурном периоде идеологической “оттепели” под влиянием философских дискуссий об изданном в 1956 г. сборнике К. Маркса “Из ранних произведений” Г.М. Андреева обратилась к философско-антропологическому изучению проблемы личности [15] в отличие от клише ее идеологических трактовок. Это стало содержанием второй — *философско-социоантропологической* — фазы (1956–1963) стремительного профессионального развития Г.М. Андреевой.

При этом в проблемном поле ее научного мышления пересеклись как абстрактно-социальные представления о человеке с позиций научного коммунизма, так и конкретно-социологические аспекты анализа психологического бытия личности в обществе. Рефлексия Г.М. Андреевой в ее докторской диссертации (1966) опыта научного изучения [7] этих аспектов в западном общественном знании составили содержание третьей — *философско-социологической* — фазы (1964–1968) ее профессионального развития как ученого-обществоведа.

Далее Г.М. Андреева эвристически обратилась к анализу конкретных социологических методов, которыми интересовались психологи (Е.С. Кузьмин [23], Ю.А. Замошкин [22], А.Г. Ковалев, А.А. Бодалев [17], Н.В. Кузьмина, С.К. Рощин, П.Н. Шихирев, Е.В. Шорохова [37], П.М. Якобсон [38]). Их изучение и ассимиляция Г.М. Андреевой

в процессе организации и руководства ею работой инновационной кафедры методов конкретных социальных исследований на философском факультете МГУ составили содержание четвертой — *социолого-методологической* — фазы (1968–1971) ее профессионального развития как социолога [7; 13]. Однако это подвижничество Г.М. Андреевой осуществлялось ею уже на закате “оттепели”, что стало расходиться с идеологизированной линией руководства философского факультета МГУ на нейтрализацию социологии идеологией исторического материализма и научного коммунизма (аналогично воздействиям на Е.С. Кузьмина и А.А. Бодалева со стороны парткома ЛГУ). В этих сложных социокультурных условиях создалась неблагоприятная атмосфера для нормальной работы данной кафедры, сотрудники которой в это время готовили под руководством Г.М. Андреевой публикацию курса лекций [13] для обучения студентов и аспирантов принципам и методам современной социологии для актуального проведения конкретных социальных исследований.

В связи с этими трудностями Г.М. Андреева вынужденно оставила созданную ею кафедру на философском факультете. По приглашению декана психологического факультета МГУ А.Н. Леонтьева в 1971 г. она перешла к нему на работу профессором с перспективой организовать кафедру социальной психологии. С этой целью ею с сотрудниками в том же 1971 г. был издан в виде учебного пособия [14] аналитический обзор основных теоретико-методологических направлений классической и современной западной социальной психологии. Мне, как молодому сотруднику факультета, посчастливилось на ученом совете познакомиться с кафедральной стратегией Г.М. Андреевой, доклад которой поразил своей эрудицией и логикой (позднее она с А.А. Бодалевым, П.Я. Гальпериным, Я.А. Пономаревым, Н.Ф. Талызиной, О.К. Тихомировым поддержала организацию нами в 1983 г. в МГУ первой в стране конференции по когнитивной и метакогнитивной психологии рефлексии [29]). Издание указанного пособия и создание в 1972 г. Г.М. Андреевой новой кафедры социальной психологии на психологическом факультете МГУ составило содержание пятой — *социально-психологической* — фазы (1971–1976) ее профессионального развития уже как ученого-психолога.

Необходимость развертки эмпирического изучения социально-психологической реальности потребовала от Г.М. Андреевой построения стратегии проведения на кафедре теоретико-экспериментальных и практикоориентированных исследований. Поэтому она методологически разработала схему

экспериментатики с социальной перцепцией [3] и каузальной атрибуцией, межличностным восприятием [25], общением и деятельностью [26], а главное — стратегию изучения фундаментальных и прикладных вопросов [6] социальной психологии. Это наряду с подготовкой ею к изданию своего учебника как компендиума современных знаний по ней стало содержанием шестой — *теоретико-экспериментальной* — фазы (1977–1981) профессионального развития Г.М. Андреевой как ученого-исследователя. Кульминацией этой фазы стала публикация ею в 1980 г. знаменитого монографического учебника “Социальная психология” (на рубеже XX–XXI вв. было семь его изданий на родине и позднее неоднократно переведенного на многие языки мира: английский, арабский, болгарский, венгерский, испанский, киргизский, китайский, литовский, французский и чешский), по которому учились целые поколения социальных психологов.

Результаты экспериментов о социально-психологических процессах стали эмпирической базой для прикладных исследований, релевантных запросам социальной практики. Солидная часть этих данных органично представлена в подготовленных совместно с зарубежными учеными (из Германии, Чехии, Финляндии) сборниках [26 и др.], изданных под руководством Г.М. Андреевой на русском и иностранных языках. Это составило седьмую — *социально-международную* — фазу (1982–1988) профессионального развития Г.М. Андреевой как ученого-кооперанта с иностранными учеными по социальной психологии. При этом она сотрудничала [12] и с передовыми советскими социологами (Б.А. Грушин, И.С. Кон, В.А. Ядов и др.), в том числе по методологии эффективного развития науки [11]. Многократные переиздания на родине и за рубежом ее книг, а также выступления на международных конференциях и чтения (на 8 языках!) лекций в западных университетах обеспечили интеграцию достижений Г.М. Андреевой и ее научной школы в мировую социальную психологию.

Передав в 1989 г. своему ученику-докторанту А.И. Донцову (ставшему с ее поддержкой [25 и др.] деканом факультета психологии в 2001–2007 гг.) заведование созданной ею кафедрой, Г.М. Андреева стала ее профессором. Она обратилась к методологическому анализу и теоретическому обобщению своих наработок в контексте взаимодействия с философией, когнитологией, культурологией и изменениями в социуме.

Их рефлексия в виде учебного спецкурса и обобщение в ряде статей [4; 6; 8; 9; 30] привели ее к выдвижению эвристической идеи о назревшей

необходимости интегративного построения современной психологии социального познания [10], которая восходит к классическим трудам Э. Дюркгейма, К. Мангейма, Г.Г. Шпета, К.Р. Мегрелидзе [24], С.Л. Рубинштейна [33, с. 190–200] по социологии: знания, сознания, рефлексии, мышления (см. [32; 34]). При этом она опиралась на гносеологический задел [3], накопленный в своих предыдущих фазах и на предложенную ею эпистемологическую стратегию [6] (позднее с ней выступил А.А. Бодалев [18] с позиций гносеологии человекознания Б.Г. Ананьева) развития социальной психологии с саморефлексивной опорой на теорию деятельности в трактовке А.Н. Леонтьева (см. [32]). Изучение социально-психологических аспектов эпистемологии оказалось созвучно интересам современной философии и когнитивной проблематики [2; 4; 28; 30], что стало одним из методологических направлений современной фундаментальной психологии [16; 20; 31 и др.]. Философско-психологическая разработка Г.М. Андреевой оригинальной концептуальной системы социального познания [4; 8–10; 30] и действия составила основное содержание восьмой — *социально-эпистемологической* — фазы (1990–2014) итогового развития жизнестворчества Г.М. Андреевой как междисциплинарного мыслителя философско-психологического профиля.

В результате творческого осуществления научной деятельности на этих восьми фазах Г.М. Андреевой созданы три научные школы: социологическая (Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская и др.), социально-психологическая (В.С. Агеев, Т.Ю. Базаров, Н.Н. Богомолова, К.Е. Данилин, А.И. Донцов, Ю.М. Жуков, Т.Г. Стефаненко и др.), социально-эпистемологическая (ученики: Т.Д. Марцинковская, А.В. Юревич, Д.А. Хорошилов, последователи: И.Н. Семенов, А.Б. Холмогорова, В.К. Зарецкий и др.). Параллельно с исследованиями в научных школах (Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, Е.С. Кузьмина, Б.Д. Парыгина) процессов социального познания их актуальное изучение на рубеже XX–XXI в. являлось одним из ведущих проблемных направлений в академической науке: Института психологии РАН (К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин, А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, Я.А. Пономарев, Д.В. Ушаков, М.А. Холодная, А.В. Юревич и др.), Психологического института РАО (Ю.П. Зинченко, М.А. Кабардов, А.А. Мелик-Пашаев, В.И. Панов), Института мозга человека РАН (Н.П. Бехтерева, Т.В. Черниговская), Института философии РАН (В.А. Лекторский, В.Е. Лепский, В.М. Розин, А.П. Огурцов, В.С. Швырев, Б.Г. Юдин и др.), чьи разработки

тесно взаимодействуют с современной эпистемологией и когнитологией.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ:
СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ПСИХОЛОГИИ
СОЦИАЛЬНОГО ПОЗНАНИЯ
В КОГНИТИВНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ
Г.М. АНДРЕЕВОЙ И ЗНАЧЕНИЕ
ЕЕ ФУНДАМЕНТАЛЬНО-ПРИКЛАДНЫХ
ДОСТИЖЕНИЙ**

Как показывает анализ многовековой истории философии (В.Ф. Асмус, М.К. Мамардашвили, П.П. Гайдено, В.С. Степин) и психологии (Л.И. Анцыферова, Е.А. Будилова, П.Я. Гальперин, А.Н. Ждан, В.А. Кольцова), изучение гносеологической специфики психологического познания всегда составляло одну из центральных проблем методологии человекознания (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, М.Г. Ярошевский), причем не только психологии общей (П.Я. Гальперин, Е.А. Климов, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, Я.А. Пономарев, Д.В. Ушаков), но и частной: психофизиологии (В.П. Зинченко, Б.М. Величковский), патопсихологии (В.Н. Мясищев, Б.В. Зейгарник, Б.С. Братусь, А.Б. Холмогорова), педагогической (В.В. Давыдов, А.В. Петровский, А.А. Смирнов, В.Д. Шадриков), социальной (А.А. Бодалев, А.Л. Журавлев, Е.С. Кузьмин, Б.Д. Парыгин, Е.В. Шорохова, А.В. Юревич). Поскольку нас интересует деятельность социального философа и психолога Г.М. Андреевой, становление жизнотворчества которой осуществлялось во второй половине XX в. и привело ученого на рубеже XX–XXI вв. к созданию междисциплинарной методологической концепции психологии социального познания [8–10], то кратко подытожим ее историко-научные предпосылки с рефлексией социокультурной детерминации творческого развития в отечественном человекознании.

В нем после ВОВ — во время перехода от драматичных позднесталинских гонений на якобы космополитизм ученых (вспомним судьбу С.Л. Рубинштейна и М.Г. Ярошевского) к хрущевской идеологической “оттепели” рубежа 1950–1960-х гг. — в социогуманитарных науках сложилась уникальная для творчества в психологии перспективная ситуация. Во-первых, ее фоном был идеологический разрыв как с дореволюционными философско-идеалистическими традициями русской культуры Серебряного века, так и с послереволюционными достижениями 1920–1930-х гг.

в лице осужденных (Г.Г. Шпет, И.Н. Шпильрейн, М.М. Рубинштейн) как авторов якобы непролетарских подходов в педологии, психотехнике, социологии. Параллельно с этим, во-вторых, был отрыв профессионализма советских ученых от новых направлений западной буржуазной якобы лженауки (вспомним вынужденное отречение энциклопедиста М.Г. Ярошевского от кибернетики в Большой советской энциклопедии 2-го издания). В-третьих, ограничение человекознания лишь материалистическими достижениями неврологии и физиологии с их экспансией в 1950 г. на психологию (на “Павловской” сессии АН и АМН СССР [35]), от “физиологизации” которой ее спас Б.М. Теплов (см. [32]) своим творческим подвигом — отказом от поста заместителя директора института для создания новой лаборатории, где воспитал крупную естественнонаучную научную школу отечественной дифференциальной психофизиологии и психологии индивидуальных различий, способностей и одаренности (В.Д. Небылицын, Э.А. Голубева, Н.С. Лейтес, В.С. Мерлин, И.В. Равич-Щербо, В.М. Русалов и многие другие).

Однако на этом исторически вынужденном фоне “культуры отмены” достижений российской и мировой науки на рубеже 1950–1960-х гг. все же открылась ренессансная возможность начать поисковые исследования чуть ли не с “с чистого листа”, чтобы творить онтологические и методологические разработки в области обществознания (их примером служит логико-методологический кружок А.А. Зиновьева — Г.П. Щедровицкого) и человекознания (вспомним субъектно-деятельностный подход [33, с. 184–211] С.Л. Рубинштейна к бытию и сознанию человека в мире, системе человекознания Б.Г. Ананьева, психологию отношений В.Н. Мясищева, неовыготскианство А.Р. Лурии и А.Н. Леонтьева, психотехнологию формирования умственных действий П.Я. Гальперина, психологию интуиции и творчества Я.А. Пономарева и др.). На этом переломе возникли социокультурные условия и историко-научные предпосылки для творческой разработки советскими учеными в ЛГУ (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Е.С. Кузьмин, Б.Ф. Ломов, Б.Д. Парыгин), в ИФ АН СССР (С.Л. Рубинштейн, Е.В. Шорохова, Л.И. Анцыферова, К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский) и в МГУ (А.Н. Леонтьев, Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская) важных проблем роли человеческого фактора в социуме (что актуально в когнитивизме [5; 22]). С 1960-х гг. появляются переводы зарубежных книг по социальным наукам (Т. Шибутани, Р. Пэнто и М. Гравитц, Г. Беккер, А. Босков, А. Моль, Я. Щепаньский и др.). Критическая

ориентировка в них во взаимодействии с поисками советских ученых привели к созданию в конце 1950-х — начале 1970-х гг. основ (Е.А. Будилова, А.Г. Ковалев, Е.С. Кузьмин, Б.Д. Парыгин, К.К. Платонов, Е.В. Шорохова и др.) отечественной социальной психологии, достижения которой — прежде всего в трудах Г.М. Андреевой и др. — в 1980–1990-е гг. достигли мирового признания, а ее акме-вершиной стало в конце XX в. создание ею когнитивно-коммуникативной концепции психологии социального познания [8; 33]. При этом она откликалась на новые подходы [36] в психологии, в том числе поддерживая (как и А.А. Бодалев [19] с Я.А. Пономаревым [29]) разработку нами [1] и ее сотрудниками (К.Е. Данилин, Д.А. Хорошилов и др.) психологических проблем рефлексии [34]. Необходимо отметить, что параллельно — в русле системно-антропологической методологии человекознания Б.Г. Ананьева — его ученик А.А. Бодалев [17; 18] также изучал в созданной им научной школе вопросы социальной перцепции и выстраивал комплексную концепцию [16] межличностного познания и понимания человека человеком в процессах общения. Все это — вместе с достижениями Г.М. Андреевой [6; 9; 10] и с анализом ею трендов зарубежной науки [7; 13; 14; 26] — оказалось созвучным как отечественной эпистемологии [24; 36], так и современной философии [28], когнитивной [2; 4] и рефлексивной психологии [1; 29; 31; 32; 34] социального познания на рубеже XX–XXI вв.

В заключение важно подчеркнуть, что под руководством Г.М. Андреевой в созданной ею научной школе разработана разветвленная система реализующих социальную психологию как новую дисциплину не только монографий и сборников с ее историко-теоретическими основами и экспериментальными методами, но и комплексом таких педагогических средств, обеспечивающих преподавание этих основ, как: историко-научные и теоретико-методологические изыскания, методические и психотехнологические разработки, эмпирические и экспериментальные исследования, концептуальные обобщения и практические рекомендации, учебные программы и дидактические руководства. Системой этих средств ученики и последователи Г.М. Андреевой осуществляют и в настоящее время вузовское преподавание социальной психологии и перспективное проведение теоретико-эмпирических исследований в современных социогуманитарных науках, в том числе в концептуально обобщенной ею [10] интегративной психологии социального познания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Актуальные социально-психологические проблемы развития личности в образовательном пространстве XXI века / Отв. ред. И.Н. Семенов. Кисловодск: СКГТУ, 2007. 576 с.
2. Алексеев Н.Г., Зарецкий В.К., Семенов И.Н. Когнитивизм как общепсихологическая концепция познавательных процессов и научения // Вопросы психологии. 1979. № 2. С. 164–169.
3. Андреева Г.М. К построению теоретической схемы исследования социальной перцепции // Вопросы психологии. 1977. № 2. С. 3–14.
4. Андреева Г.М. Когнитивные подходы в современной социальной психологии // Когнитивный подход: философия, когнитивная наука, когнитивные дисциплины. М.: КАНОН+, 2008. С. 348–374.
5. Андреева Г.М. Критика современных буржуазных и ревизионистских теорий классов. М.: Знание, 1959. 32 с.
6. Андреева Г.М. Принцип деятельности и построение системы социально-психологического знания // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14: Психология. 1980. № 4. С. 3–13.
7. Андреева Г.М. Современная буржуазная эмпирическая социология: критический очерк. М.: Мысль, 1965. 303 с.
8. Андреева Г.М. Социальная психология в пространстве современной науки и культуры // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 30. С. 2.
9. Андреева Г.М. Социальная психология и социальные изменения // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 5. С. 5–15.
10. Андреева Г.М. Социальное познание: проблемы и перспективы: избранные психологические труды. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999. 412 с.
11. Андреева Г.М., Архангельский В.Н., Бабаева Л.В. и др. Социальные и экономические проблемы повышения эффективности науки / Отв. ред. Т.В. Рябушкин. М.: Наука, 1985. 220 с.
12. Андреева Г.М., Бестужев-Лада И.В., Ядов В.А. и др. Социология в России: учебное пособие для студентов вузов / Отв. ред. В.А. Ядов. М.: Институт социологии РАН, 1996. 367 с.
13. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Лекции по методике конкретных социальных исследований / Под ред. Г.М. Андреевой. М.: Изд-во МГУ, 1972. 202 с.
14. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Современная социальная психология на Западе. Теоретические направления. М.: Изд-во МГУ, 1971. 270 с. (переизд.: 1978, 2001, 2007).
15. Андреева Г.М., Гак Г.М., Дудель С.П. и др. Коммунизм и личность. М.: Политиздат, 1964. 343 с.

16. *Бодалев А.А.* О состоянии и задачах разработки психологии познания людьми друг друга // Психология межличностного познания / Отв. ред. А.А. Бодалев. М.: Педагогика, 1981. С. 4–16.
17. *Бодалев А.А.* Психология восприятия человека человеком. Л.: ЛГУ, 1965. 123 с.
18. *Бодалев А.А., Васина Н.В.* Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты). СПб.: Речь, 2005. 323 с.
19. *Бодалев А.А., Кузьмина Н.В., Семенов И.Н.* Проблемы социально-перцептивной компетентности личности / Отв. ред. А.А. Деркач, И.Н. Семенов, Е.А. Яблокова. М.: РАГС, 1998. 248 с.
20. *Журавлев А.Л., Нестик Т.А., Поддъяков А.Н., Ушаков Д.В., Юревич А.В.* Социальная психология знания. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2016. 446 с.
21. *Журавлев А.Л., Почебут Л.Г.* К 60-летию дискуссии о предмете социальной психологии в России // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 3. С. 99–109.
22. *Замошкин Ю.А.* Психологическое направление в современной буржуазной социологии. М.: Изд-во ИМО, 1958. 63 с.
23. *Кузьмин Е.С.* Основы социальной психологии. Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. 173 с.
24. *Мегрелидзе К.Р.* Главные проблемы социологии мышления. Л., 1938; 2-е изд. Тбилиси: ИФ АН ГССР, 1973; 3-е изд. Основные проблемы социологии мышления. М., 2007. 488 с.
25. Межличностное восприятие в группе / Отв. ред. Г.М. Андреева, А.И. Донцов. М.: Изд-во МГУ, 1981. 205 с.
26. Общение и оптимизация совместной деятельности / Отв. ред. Г.М. Андреева, Я. Яноушек. М.: Изд-во МГУ, 1987. 301 с. (2-е изд. 1997).
27. *Парыгин Б.Д.* Социальная психология как наука. Л.: Изд-во ЛГУ, 1965. 208 с.
28. Познание в социальном контексте / Отв. ред. В.А. Лекторский, И.Т. Касавин, научн. ред. В.Н. Порус. М.: Институт философии РАН, 1994. 174 с.
29. *Пономарев Я.А., Семенов И.Н., Степанов С.Ю.* Рефлексия в развитии творческого мышления // Психологический журнал. 1986. Т. 7. № 6. С. 158–159.
30. Прогресс психологии: критерии и признаки / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Т.Д. Марцинковская, А.В. Юревич. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2009. 336 с.
31. *Семенов И.Н.* Генерация и социализация субъектов научно-творческой деятельности посредством рефлексивно-психологического изучения развития человеческого капитала // Известия РАО. 2021. № 4 (56). С. 155–170.
32. *Семенов И.Н.* Научоведческая рефлексия векового развития российской психологической науки (к 100-летию советской психологии) // Мир психологии. 2018. № 4. С. 279–300.
33. *Семенов И.Н.* Субъектно-деятельностный подход // Научные подходы в современной отечественной психологии / Отв. ред. А.Л. Журавлев и др. М.: Изд-во “Институт психологии” РАН, 2023. С. 184–211.
34. *Семенов И.Н.* Эпистемологическая типология форм научного знания в рефлексивной психологии творчества // Психологическое знание: Современное состояние и перспективы развития / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2018. С. 472–513.
35. *Стоюхина Н.Ю., Журавлев А.Л.* “Павловская” сессия: новое прочтение // Психологический журнал. 2021. Т. 42. № 5. С. 49–58.
36. Теоретические и методологические проблемы социальной психологии / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. 205 с.
37. *Шорохова Е.В.* Основные итоги социально-психологических исследований в Институте психологии АН СССР // Психологический журнал. 1982. Т. 3. № 2. С. 34–54.
38. *Якобсон П.М.* Социальная психология в США и методы ее исследования // Вопросы психологии. 1968. № 5. С. 165–171.

SCIENTIFIC REFLECTION ON THE LOGIC OF THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN SOCIAL PSYCHOLOGY (FOR THE 100TH ANNIVERSARY OF G.M. ANDREEVA)

I. N. Semenov

Moscow City University;

129226, Moscow, Vtoroy Selskohoziaystvenny proezd, 4, bldg. 1, Russia.

*ScD (Psychology), Professor, Member of Academy of Pedagogical and Social Sciences Psychology Department,
Institute of Pedagogy and Psychology of Education of Moscow City University.*

E-mail: i_samenov@mail.ru

Received 04.06.2024

Abstract. The author studies the life path and scientific and organizational activities of a prominent social scientist and humanitarian G.M. Andreeva against the background of an analysis of the ways of the post-war formation of Soviet social psychology. Its outstanding role in the creation of an interdisciplinary system of cognitive and communicative social psychology and in its design and pedagogical implementation through the organization of teaching at the Faculty of Psychology of Moscow State University with appropriate educational and methodological support for domestic higher education and the inclusion of its achievements in world science is shown. Generalization of her teaching experience in Russian and foreign universities and its theoretical and methodological foundations allowed G.M. Andreeva to develop a fundamental concept of cognitive psychology of social cognition, which is being developed in various directions by participants and followers of the scientific school she created, one of the largest in Russian socio-psychological science.

Keywords: social philosophy, empirical sociology, social psychology, social perception, social reflection, social cognition, scientific creativity, interpersonal communication, principle of activity, cognitive approach, G.M. Andreeva, A.A. Bodalev, E.S. Kuzmin, E.V. Shorokhova.

REFERENCES

1. Aktual'nye social'no-psihologicheskie problemy razvitiya lichnosti v obrazovatel'nom prostranstve XXI veka. Ed. I.N. Semenov. Kislovodsk: SKGTU, 2007. 576 p. (In Russian)
2. Alekseev N.G., Zareckij V.K., Semenov I.N. Kognitivizm kak obshchepsihologicheskaya koncepciya poznavatel'nyh processov i naucheniya. Voprosy psikhologii. 1979. № 2. P. 164–169. (In Russian)
3. Andreeva G.M. K postroeniyu teoreticheskoy skhemy issledovaniya social'noj percepcii. Voprosy psikhologii. 1977. № 2. P. 3–14. (In Russian)
4. Andreeva G.M. Kognitivnye podhody v sovremennoy social'noj psikhologii // Kognitivnyy podhod: filosofiya, kognitivnaya nauka, kognitivnye discipliny. Moscow: KANON+, 2008. P. 348–374. (In Russian)
5. Andreeva G.M. Kritika sovremennykh burzhuaznykh i revizionistskikh teorii klassov. Moscow: Znanie, 1959. 32 p. (In Russian)
6. Andreeva G.M. Princip deyatel'nosti i postroenie sistemy social'no-psihologicheskogo znaniya. Vestnik Mosk. unta. Ser. 14: Psihologiya. 1980. № 4. P. 3–13. (In Russian)
7. Andreeva G.M. Sovremennaya burzhuaznaya empiricheskaya sociologiya: kriticheskij ocherk. Moscow: Mysl', 1965. 303 p. (In Russian)
8. Andreeva G.M. Social'naya psikhologiya v prostranstve sovremennoj nauki i kul'tury. Psihologicheskie issledovaniya. 2013. V. 6. № 30. P. 2. (In Russian)
9. Andreeva G.M. Social'naya psikhologiya i social'nye izmeneniya. Psikhologicheskii zhurnal. 2005. V. 26. № 5. P. 5–15. (In Russian)
10. Andreeva G.M. Social'noe poznanie: problemy i perspektivy: izbrannye psikhologicheskie trudy. Moscow: MPSI; Voronezh: MODEK, 1999. 412 p. (In Russian)
11. Andreeva G.M., Arhangel'skij V.N., Babaeva L.V. et al. Social'nye i ekonomicheskie problemy povysheniya effektivnosti nauki. Ed. T.V. Ryabushkin. Moscow: Nauka, 1985. 220 p. (In Russian)
12. Andreeva G.M., Bestuzhev-Lada I.V., Yadov V.A. et al. Sociologiya v Rossii: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. Ed. V.A. Yadov. Moscow: Institut sociologii RAN, 1996. 367 p. (In Russian)
13. Andreeva G.M., Bogomolova N.N., Petrovskaya L.A. Lekcii po metodike konkretnykh social'nykh issledovaniy. Ed. G.M. Andreeva. Moscow: Izd-vo MGU, 1972. 202 p. (In Russian)
14. Andreeva G.M., Bogomolova N.N., Petrovskaya L.A. Sovremennaya social'naya psikhologiya na Zapade. Teoreticheskie napravleniya. Moscow: Izd-vo MGU, 1971. 270 p. (pereizd.: 1978, 2001, 2007). (In Russian)

15. *Andreeva G.M., Gak G.M., Dudel' S.P. et al.* Kommunizm i lichnost'. Moscow: Politizdat, 1964. 343 p. (In Russian)
16. *Bodalev A.A.* O sostoyanii i zadachah razrabotki psikhologii poznaniya lyud'mi drug druga. Psikhologiya mezhlchnostnogo poznaniya. Ed. A.A. Bodalev. Moscow: Pedagogika, 1981. P. 4–16. (In Russian)
17. *Bodalev A.A.* Psikhologiya vospriyatiya cheloveka chelovekom. Leningrad: LGU, 1965. 123 p. (In Russian)
18. *Bodalev A.A., Vasina N.V.* Poznanie cheloveka chelovekom (vozrastnoj, gendernyj, etnicheskij i professional'nyj aspekty). Saint Petersburg: Rech', 2005. 323 p. (In Russian)
19. *Bodalev A.A., Kuz'mina N.V., Semenov I.N.* Problemy social'no-perceptivnoj kompetentnosti lichnosti. Eds. A.A. Derkach, I.N. Semenov, E.A. Yablokova. Moscow: RAGS, 1998. 248 p. (In Russian)
20. *Zhuravlev A.L., Nestik T.A., Podd'yakov A.N., Ushakov D.V., Yurevich A.V.* Social'naya psikhologiya znaniya. Moscow: Izd-vo "Institut psikhologii RAN", 2016. 446 p. (In Russian)
21. *Zhuravlev A.L., Pochebut L.G.* K 60-letiyu diskussii o predmete social'noj psikhologii v Rossii. Psikhologicheskii zhurnal. 2019. V. 40. № 3. P. 99–109. (In Russian)
22. *Zamoshkin Yu.A.* Psikhologicheskoe napravlenie v sovremennoj burzhuaznoj sociologii. Moscow: Izd-vo IMO, 1958. 63 p. (In Russian)
23. *Kuz'min E.S.* Osnovy social'noj psikhologii. Leningrad: Izd-vo LGU, 1967. (In Russian)
24. *Megrelidze K.R.* Glavnye problemy sociologii myshleniya. Leningrad, 1938; 2-e izd. Tbilisi: IF AN GSSR, 1973; 3-e izd. Osnovnye problemy sociologii myshleniya. Moscow, 2007. 488 p. (In Russian)
25. *Mezhlichnostnoe vospriyatie v gruppe.* Eds. G.M. Andreeva, A.I. Doncov. Moscow: Izd-vo MGU, 1981. 205 p. (In Russian)
26. *Obshchenie i optimizaciya sovmestnoj deyatel'nosti.* Eds. G.M. Andreeva, Ya. Yanoushek. Moscow: Izd-vo MGU, 1987. 301 p. (2-e izd. 1997). (In Russian)
27. *Parygin B.D.* Social'naya psikhologiya kak nauka. Leningrad: Izd-vo LGU, 1965. (In Russian)
28. *Poznanie v social'nom kontekste.* Eds. V.A. Lektorskij, I.T. Kasavin, V.N. Porus. Moscow: Institut filosofii RAN, 1994. 174 p. (In Russian)
29. *Ponomarev Ya.A., Semenov I.N., Stepanov S.Yu.* Refleksiya v razvitii tvorcheskogo myshleniya. Psikhologicheskii zhurnal. 1986. V. 7. № 6. P. 158–159. (In Russian)
30. *Progress psikhologii: kriterii i priznaki.* Eds. A.L. Zhuravlev, T.D. Marcinkovskaya, A.V. Yurevich. Moscow: Izd-vo "Institut psikhologii RAN", 2009. 336 p. (In Russian)
31. *Semenov I.N.* Generaciya i socializaciya sub"ektov nauchno-tvorcheskoy deyatel'nosti posredstvom refleksivno-psikhologicheskogo izucheniya razvitiya chelovecheskogo kapitala. Izvestiya RAO. 2021. № 4 (56). P. 155–170. (In Russian)
32. *Semenov I.N.* Naukovedcheskaya refleksiya vekovogo razvitiya rossijskoj psikhologicheskoy nauki (k 100-letiyu sovetsoj psikhologii). Mir psikhologii. 2018. № 4. P. 279–300. (In Russian)
33. *Semenov I.N.* Sub"ektno-deyatel'nostnyj podhod. Nauchnye podhody v sovremennoj otechestvennoj psikhologii. Eds. A.L. Zhuravlev et al. Moscow: Izd-vo "Institut psikhologii" RAN, 2023. P. 184–211. (In Russian)
34. *Semenov I.N.* Epistemologicheskaya tipologiya form nauchnogo znaniya v refleksivnoj psikhologii tvorchestva. Psikhologicheskoe znanie: Sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya. Eds. A.L. Zhuravlev, A.V. Yurevich. Moscow: Izd-vo "Institut psikhologii RAN", 2018. P. 472–513. (In Russian)
35. *Stoyuhina N.Yu., Zhuravlev A.L.* "Pavlovskaya" sessiya: novoe prochtenie. Psikhologicheskii zhurnal. 2021. V. 42. № 5. P. 49–58. (In Russian)
36. *Teoreticheskie i metodologicheskie problemy social'noj psikhologii.* Eds. G.M. Andreeva, N.N. Bogomolovaj. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta, 1977. 205 p. (In Russian)
37. *Shorohova E.V.* Osnovnye itogi social'no-psikhologicheskikh issledovanij v Institute psikhologii AN SSSR. Psikhologicheskii zhurnal. 1982. V. 3. № 2. P. 34–54. (In Russian)
38. *Yakobson P.M.* Social'naya psikhologiya v SSHA i metody ee issledovaniya. Voprosy psikhologii. 1968. № 5. P. 165–171. (In Russian)

УДК 159.9:001.12/18

ИСТОРИЧЕСКАЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ И НАУЧНАЯ ЭТИКА В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ Г. В. СУХОДОЛЬСКОГО (К 90-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)

© 2024 г. С. Ф. Сергеев

*ФГБОУ ВО Санкт-Петербургский государственный университет;
199034, г. Санкт-Петербург, Университетская набережная, д. 7–9, Россия.*

Доктор психологических наук, профессор.

E-mail: s.f.sergeev@spbu.ru

Поступила 12.03.2024

Аннотация. Статья посвящена авторской рефлексии и анализу ряда событий научной биографии известного советского ученого, видного представителя Ленинградской/Санкт-Петербургской психологической школы, Суходольского Геннадия Владимировича. Показана его борьба за этическую компоненту научной деятельности, историческую преемственность в отечественной психологической науке на всех этапах ее развития. Рассматривается его деятельность по возвращению честного имени Н.Я. Грота и реабилитации дореволюционной российской психологии, испытавшей идеологическое влияние в советское время. Обсуждается роль научных школ и их лидеров в области обеспечения исторической преемственности и научной этики в российской психологии.

Ключевые слова: история психологии, Н.Я. Грот, деятельностный подход, научная этика, ответственность ученого, преемственность в психологии, Г.В. Суходольский.

DOI: 10.31857/S0205959224040094

3 марта 2024 г. исполнилось 90 лет со дня рождения Суходольского Геннадия Владимировича (1934–2008), видного представителя Санкт-Петербургской научной школы инженерной психологии и эргономики, широко известного своими работами в области теории и методологии проектирования эргатических систем различного назначения, разработки и внедрения математических методов в практическую и экспериментальную психологию.

В настоящей статье мы попытаемся прикоснуться к некоторым малоизвестным сторонам его научного наследия в контексте развития российской психологии. Речь будет идти не о деятельности Геннадия Владимировича в качестве действующего ученого, автора психологической теории профессиональной деятельности, заведующего кафедрой эргономики и инженерной психологии Ленинградского государственного университета. Эта часть творчества Суходольского широко представлена в его научных публикациях, отражена в воспоминаниях коллег и современников [4; 13; 16; 17]. Нас интересует другая, не менее важная общественно-научная сторона деятельности ученого, связанная с его борьбой за преемственность и научную этику, уважение и бережное отношение ко всем

участникам процесса создания и развития психологического знания. Именно в этих вопросах работы Г.В. Суходольского явились пионерскими в условиях идеологических ограничений советского времени, что заслуживают особого внимания и рефлексии научного сообщества.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ И ИСТОРИЧНОСТЬ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Проблема преемственности научных традиций в отечественной психологии на разных этапах ее развития прослеживается в работах многих исследователей и является одной из ведущих в истории российской психологии. Чаще всего она принимает форму анализа научного дискурса и отношений между научными школами, их лидерами и ведущими учеными, отражая борьбу идей и различающихся точек зрения и взглядов на те или иные изучаемые явления. Это вполне нормальное явление в науке, возникающее в процессе получения нового научного знания. Однако в советское время в связи с сильным идеологическим влиянием марксистской идеологии на психологическую науку

борьба идей была заменена на борьбу с их носителями и осуществлялась в то время с применением всего арсенала административного и властного давления. Использовались все инструменты социального принуждения, вплоть до репрессий и запрета на профессию [12]. После распада Советского Союза механизм прямого административного влияния на науку был демонтирован. На его место пришли не менее сильные методы финансового давления, и ученые, учитывая это, попытались создать новую российскую психологию. Оказалось, что это непростое дело, так как потребовалась серьезная корректировка теоретических и методологических оснований российской психологии с учетом прошлого, его результатов, с поиском исторических оснований настоящего положения психологии.

Именно в это время исторические исследования преемственности и периодизации в психологии оказали серьезное влияние на развитие современной российской психологии. Удивительный факт, но появление постперестроечной психологии также сопровождалось отторжением ранее сделанного, но уже в советской психологии [12]. Тем не менее появились работы, в которых сделана попытка рассматривать психологическую науку как некоторый единый социальный механизм, отражающий связь между учеными, вносящими общий вклад в динамическую ткань науки. Так, В.А. Барабанщиковым на примере сравнительного анализа теоретических представлений С.Л. Рубинштейна и Б.Ф. Ломова показана их тесная связь и концептуальная близость, ведущие к конструктивному диалогу их научных школ [1]. В работе В.А. Кольцовой и О.А. Артемьевой рассматривается поэтапная идеологизация советской психологии, сопровождаемая ее соответствием требованиям практики социалистического строительства, реализации положений работ партийных лидеров, материалистическими позициями, требованием разработки марксистской психологии и представлениями о социальной детерминированности психики [9]. В настоящее время ведущая роль в развитии идей исторической преемственности в отечественной психологии, безусловно, принадлежит А.Л. Журавлеву и его коллегам, которые развивают духовно-ценностный и коллективистский подходы в психологии [6–8].

Идея преемственности проведена в работах Г.В. Суходольского на примере связи дореволюционной и советской психологической науки через открытие для современного читателя фигуры Н.Я. Грота — российского ученого, главного редактора журнала “Философия и психология”, издававшегося с 1891 по 1918 г. в Москве [2]. “В оценке

итогов труда и жизни человека считается этичным осмыслять лишь то, что было им сделано хорошо и стало актуальным, научным в течение долгого времени. Отдавая дань памяти Грота — человека, мыслителя и психолога, необходимо отметить введение им понятия “деятельность” в число основных понятий психологии, но и немало других его свершений” [15, с. 100]. Заметим, что появление в советский период творчества Суходольского его статей с реабилитацией представителей дореволюционной российской психологии требовало от него в то время особой осторожности и немалого мужества.

Ведущую роль в развитии советской науки играли научные школы, под которыми понималась “группа ученых, осуществляющих прямой обмен полученными результатами, обладающая общей системой ценностей и стилем представления результатов и возглавляемая ученым-лидером, превосходящим по классу остальных участников группы и являющимся для них высшим авторитетом-экспертом” [10, с. 500]. Интересна в данном контексте созданная советским физиком, лауреатом Нобелевской премии Л.Д. Ландау полуколичественная логарифмическая шкала классов физиком-теоретиков XX в. Уровень значимости ученого в ней представлен шкалой “звездной величины” (ЗВ) ученого от 0 до 5. Так, по мнению Ландау, ЗВ 0,5 класса в физике был только Альберт Эйнштейн, ЗВ 1 класса — Н. Бор, Э. Ферми, В. Гейзенберг, В. Паули, Э. Шредингер, П. Дирак, М. Планк, де Бройль [3, с. 240]. По аналогии в советской психологии к ЗВ 0,5 класса можно причислить Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, к ЗВ 1 класса — Б.Г. Ананьева, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, Б.Ф. Ломова, А.Р. Лурия, К.К. Платонова, А.А. Смирнова, Б.М. Теплова. Далее автор настоящей статьи не рискует продолжать какое-либо группирование во избежание обоснованных обвинений в субъективности и предвзятости.

Роль научных школ в советской психологии была определяющей. Известны своими достижениями: Московская школа (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов, Б.М. Теплов), Санкт-Петербургская школа (Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев, Б.Ф. Ломов), Харьковская научная школа (Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко), Пермская школа (В.С. Мерлин), Тбилисская школа (Д.Н. Узнадзе, А.С. Прангишвили), Ярославская школа (В.С. Филатов, М.С. Роговин, В.Д. Шадриков).

В ИП РАН на базе методологии системного подхода Б.Ф. Ломова сформированы и работали научные школы:

- субъектного подхода в психологии С.Л. Рубинштейна — А.В. Брушлинского и К.А. Абульхановой;
- системно-эволюционного подхода П.К. Анохина — В.Б. Швыркова;
- психологии и психофизиологии индивидуальности Б.М. Теплова — В.Д. Небылицына — В.М. Русалова;
- исследований познавательных процессов в деятельности и общении Б.Ф. Ломова, А.А. Митькина и В.П. Морозова;
- истории психологии Е.А. Будиловой и Л.И. Анцыферовой;
- психологии личности Е.В. Шороховой, К.А. Абульхановой и Л.И. Анцыферовой;
- психологии творчества и одаренности Я.А. Пономарева;
- психологии мышления А.В. Брушлинского и Д.Н. Завалишиной;
- психологии способностей и психодиагностики В.Д. Шадрикова — В.Н. Дружинина;
- инженерной психологии и психологии труда Б.Ф. Ломова, К.К. Платонова и В.А. Бодрова;
- социальной психологии К.К. Платонова и Е.В. Шороховой;
- психологии управления Б.Ф. Ломова и В.Ф. Рубахина;
- психологии речи и психолингвистики Е.И. Бойко — Т.Н. Ушаковой;
- психофизики К.В. Бардина и Ю.М. Забродина;
- математической психологии В.Ю. Крылова [5];
- методологии и истории психологии А.Л. Журавлева, А.В. Юревича [11; 18].

Можно рассматривать эволюцию и других психологических научных школ, возникших в ведущих учебных и научных учреждениях России, но это цель отдельного исследования. Общее в них — использование при решении научных задач коллективного труда в рамках исследовательских подразделений под руководством авторитетных ученых. Совместный труд особенно эффективен при решении прикладных междисциплинарных задач.

В высших учебных заведениях и университетах советского периода роль научных школ играли

кафедры и лаборатории, возглавлявшиеся ведущими действовавшими учеными. Принцип назначения по научным заслугам был незыблем и строго соблюдался на всех уровнях отбора и формирования научно-педагогических коллективов. Г.В. Суходольский, в бытность заведующим кафедрой инженерной психологии и эргономики Ленинградского государственного университета, глубоко понимал и оценивал роль каждого члена научного коллектива в общем результате, проявляя лидерские качества. Это выражалось в его принципиальности, научной честности и требовательности к себе и коллегам. Кроме того, Геннадий Владимирович многие годы возглавлял в Ленинградском государственном университете совет по защите докторских и кандидатских диссертаций по инженерной психологии и эргономике, где проявил себя принципиальным и ответственным руководителем, пользующимся заслуженным уважением коллег и товарищей.

Разрушение советских научных школ в период перестройки и в значительной мере формальное функционирование в настоящее время делают психологическую науку уязвимой по отношению к различным формам социального, в том числе административного влияния и давления. Только организованные научные коллективы способны решать серьезные задачи по развитию науки и общества. К сожалению, в настоящее время в связи с переходом на Болонскую систему образования, объединением и укрупнением научных подразделений и кафедр, превращением их в институты и исследовательские центры роль координации и руководства перешла к научно-административной бюрократии — “эффективным менеджерам”, что приводит к снижению общего уровня научных работ, ограничению непосредственной передачи опыта от ведущих ученых к членам научных коллективов. В результате наблюдается негативная трансформация и содержательное обеднение научных школ, теряющих научные авторитеты, а с ними и источники саморазвития. Заметим также, что популярная в настоящее время грантовая система финансирования науки ведет к мелкотемью, неуверенности членов научных коллективов в завтрашнем дне, повышает роль случая при финансировании исследований. Без научных школ и координации их работы невозможно планирование деятельности научных коллективов на длительный срок.

НАУЧНАЯ ЭТИКА И МОРАЛЬ В ПСИХОЛОГИИ

По мнению А.Л. Журавлева и А.В. Юревича, в настоящее время “крайне остро, особенно в культурах, осваивающих основы демократии, стоит

проблема сочетания свободы личности с ее ответственностью перед обществом, тоже имеющая очевидную нравственно-психологическую составляющую» [7, с. 5]. Нравственность как один из регуляторов человеческого поведения играет особую роль в науке, являясь фактором ее развития и эффективности как организованной сферы человеческой деятельности. В области психологии этика изучает специфику моральных взаимоотношений как между членами научного сообщества, так и между психологией и обществом, определяя систему ценностей, норм и правил, принятых в данных областях.

В последней опубликованной работе Г.В. Суходольского, посвященной сложным и неоднозначным отношениям между Ленинградской/Санкт-Петербургской и Московской психологическими школами [14], проявилась ранее не замеченная грань его таланта — забота ученого об этических и моральных основах научного психологического знания и преемственности между поколениями. Каждый исследователь должен принять эстафету знания от своих предшественников и, бережно сохраняя, передать ее следующим поколениям. Ответственность ученого за свою науку является важным фактором развития и сохранения науки как сферы общественного производства знания. Проблемы борьбы с плагиатом, обеспечения авторства в науке, сохранения честного, уважительного отношения к достижениям коллег стали завершающим аккордом в психологической симфонии Суходольского.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Возвращение в российскую психологию идей преемственности и этики дореволюционной психологии, их преломление и развитие в советской и российской психологии представляется сложной и важной для развития науки задачей, в решении которой большую роль сыграли пионерские работы Г.В. Суходольского, которые позволили придать дополнительный импульс развитию современной психологии, ищущей свои ориентиры и эталоны для подражания в эволюционирующем техногенном мире.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барабанищikov В.А. С.Л. Рубинштейн и Б.Ф. Ломов: преемственность научных традиций // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 3. С. 5–9.
2. Белобрыкина О.А. Психология как призвание, служение и жизненный путь: к 170-летию Н.Я. Грота. Часть 1. Биография и характеристика личности ученого // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2022. Т. 7. № 2 (26). С. 212–243. DOI: 10.38098/irpan.sep_2022_26_2_09.
3. Бессараб М.Я. Лев Ландау. Роман-биография. М.: Изд-во “Октопус”, 2008.
4. Горюнова Л.Н. Так говорил Геннадий Владимирович Суходольский // Петербургский психологический журнал. 2018. № 25. С. 1–12.
5. Журавлев А.Л., Кольцова В.А. К 40-летию Института психологии РАН и 85-летию со дня рождения Б.Ф. Ломова // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 1. С. 4–6.
6. Журавлев А.Л., Нестик Т.А. Психологические особенности коллективного творчества в сетевых сообществах // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 2. С. 19–28.
7. Журавлев А.Л., Юревич А.В. Психология нравственности как область психологического исследования // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 3. С. 5–14.
8. Историческая преемственность в отечественной психологии / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.В. Харитонов, Е.Н. Холондович. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2019.
9. Кольцова В.А., Артемьева О.А. К истории становления советской психологии как “нормальной” науки // Известия Иркутского государственного университета. Серия “Психология”. 2013. Т. 2. № 1. С. 43–52.
10. Первозванский А.А. Объективные признаки научной школы // Управление большими системами. 2013. № 44: Наукометрия и экспертиза в управлении наукой. С. 496–502.
11. Психологическое знание: виды, источники, пути построения / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2021.
12. Сергеев С.Ф. Забытые страницы советской инженерной психологии // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 4. С. 101–105.
13. Сергеев С.Ф. Рыцарь математики и логики в психологии: Геннадий Владимирович Суходольский // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 6. С. 112–116. DOI: 10.31857/S020595920007369-1.
14. Суходольский Г.В. О Ленинградской/Санкт-Петербургской и Московской психологических школах // Петербургская школа психологии: прошлое, настоящее, будущее (40 лет факультету психологии СПбГУ). СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2006. С. 328–332.
15. Суходольский Г.В. Опыт построения Н.Я. Гротом теории умственных процессов, опередившей время // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 5. С. 92–101.
16. Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1988.

17. Суходольский Г.В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1976.
18. Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2007.

HISTORICAL CONTINUITY AND SCIENTIFIC ETHICS IN THE PSYCHOLOGICAL LEGACY OF G. V. SUKHODOLSKY (FOR THE 90TH ANNIVERSARY OF HIS BIRTH)

S. F. Sergeev

*St. Petersburg State University;
199034, Saint Petersburg, Universitetskaya embankment, 7–9, Russia.
Doctor of Psychological Sciences, Professor.
E-mail: s.f.sergeev@spbu.ru*

Received: 12.03.2024

Abstract. The article is devoted to the author's reflection and analysis of a number of episodes of the scientific biography of the famous Soviet scientist, a prominent representative of the Leningrad/St. Petersburg Psychological School, Gennady Vladimirovich Sukhodolsky. His struggle for the ethical component of scientific activity, for historical continuity in Russian psychological science at all stages of its development is shown. His work on the return of the honest name of N.Ya. Groth is being considered. The rehabilitation of pre-revolutionary Russian psychology, which was ideologically influence in Soviet times, has been carried out. The role of scientific schools and their leaders in ensuring historical continuity and scientific ethics in Russian psychology is discussed.

Keywords: history of psychology, N.Ya. Groth, activity approach, scientific ethics, responsibility of a scientist, continuity in psychology, G.V. Sukhodolsky.

REFERENCES

1. Barabanshchikov V.A. S.L. Rubinshtejn i B.F. Lomov: preemstvennost' nauchnyh tradicij. Psihologicheskij zhurnal. 2000. V. 21. № 3. P. 5–9. (In Russian)
2. Belobrykina O.A. Psihologiya kak prizvanie, sluzhenie i zhiznennyj put': k 170-letiyu N.YA. Grota. Chast' 1. Biografiya i harakteristika lichnosti uchenogo. Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Social'naya i ekonomicheskaya psihologiya. 2022. V. 7. № 2 (26). P. 212–243. DOI: 10.38098/ipran.sep_2022_26_2_09. (In Russian)
3. Bessarab M.YA. Lev Landau. Roman-biografiya. Moscow: Izd-vo "Oktopus", 2008. (In Russian)
4. Gorjunova L.N. Tak govoril Gennadij Vladimirovich Suhodol'skij. Peterburgskij psihologicheskij zhurnal. 2018. № 25. P. 1–12. (In Russian)
5. Zhuravlev A.L., Kol'cova V.A. K 40-letiyu Instituta psihologii RAN i 85-letiyu so dnya rozhdeniya B.F. Lomova. Psikhologicheskii zhurnal. 2012. V. 33. № 1. P. 4–6. (In Russian)
6. Zhuravlev A.L., Nestik T.A. Psihologicheskie osobennosti kollektivnogo tvorchestva v setevyh soobshchestvah. Psikhologicheskii zhurnal. 2016. V. 37. № 2. P. 19–28. (In Russian)
7. Zhuravlev A.L., Yurevich A.V. Psihologiya nravstvennosti kak oblast' psihologicheskogo issledovaniya. Psikhologicheskii zhurnal. 2013. V. 34. № 3. P. 5–14. (In Russian)
8. Istoricheskaya preemstvennost' v otechestvennoj psihologii. Eds. A.L. Zhuravlev, E.V. Haritonova, E.N. Holodovich. Moscow: Izd-vo "Institut psihologii RAN", 2019. (In Russian)
9. Kol'cova V.A., Artem'eva O.A. K istorii stanovleniya sovetskoj psihologii kak "normal'noj" nauki. Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya "Psihologiya". 2013. V. 2. № 1. P. 43–52. (In Russian)
10. Pervozvanskij A.A. Ob"ektivnye priznaki nauchnoj shkoly. Upravlenie bol'shimi sistemami. 2013. № 44: Naukometriya i ekspertiza v upravlenii naukoy. P. 496–502. (In Russian)
11. Psihologicheskoe znanie: vidy, istochniki, puti postroeniya. Eds. A.L. Zhuravlev, A.V. Yurevich. Moscow: Izd-vo "Institut psihologii RAN", 2021.

12. *Sergeev S.F.* Zabytye stranicy sovetskoj inzhenernoj psikhologii. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2013. V. 34. № 4. P. 101–105. (In Russian)
13. *Sergeev S.F.* Rycar' matematiki i logiki v psikhologii: Genadij Vladimirovich Suhodol'skij. *Psikhologicheskij zhurnal*. 2019. V. 40. № 6. P. 112–116. DOI: 10.31857/S020595920007369-1. (In Russian)
14. *Suhodol'skij G.V.* O Leningradskoj/Sankt-Peterburgskoj i Moskovskoj psikhologicheskikh shkolah. *Peterburgskaja shkola psikhologii: proshloe, nastojashhee, budushhee*. Eds. L.A. Cvetkova, A.A. Krylov. St. Petersburg: Izd-vo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2006. P. 328–332. (In Russian)
15. *Suhodol'skij G.V.* Opyt postroeniya N.YA. Grotom teorii umstvennyh processov, operedivshej vremya. *Psikhologicheskij zhurnal*. 1994. V. 15. № 5. P. 92–101. (In Russian)
16. *Suhodol'skij G.V.* Osnovy psikhologicheskoy teorii dejatel'nosti. Leningrad: Izd-vo Leningradskogo universiteta, 1988. (In Russian)
17. *Suhodol'skij G.V.* Strukturno-algoritmicheskij analiz i sintez dejatel'nosti. Leningrad: Izd-vo Leningradskogo universiteta, 1976. (in Russian)
18. *Teoriya i metodologiya psikhologii: Postneklassicheskaya perspektiva*. Eds. A.L. Zhuravlev, A.V. Yurevich. Moscow: Izd-vo "Institut psikhologii RAN", 2007.

УДК: 159.9.072

**РУССКОЯЗЫЧНАЯ ВЕРСИЯ ОПРОСНИКА
“ОПЫТ БЛИЗКИХ ОТНОШЕНИЙ — СТРУКТУРЫ ОТНОШЕНИЙ”
Р. ФРЕЙЛИ, М. ХЕФФЕРНАН, А. ВИКАРИ И К. БРАМБО
(ECR-RS-RU)¹**

© 2024 г. Н. В. Сабельникова^{1,2,*}, Д. В. Каширский^{3,4,**}, А. В. Нефедова^{5,***}

¹Алтайский государственный педагогический университет;
656031, г. Барнаул, ул. Молодежная, д. 55, Россия.

²Научно-исследовательский университет “Высшая школа экономики”;
101000, г. Москва, ул. Мясницкая, д. 20, Россия.

³Российский государственный гуманитарный университет;
125047, ЦФО, Москва, Миусская площадь, д. 6, Россия.

⁴Финансовый университет при Правительстве РФ;
125993, г. Москва, Ленинградский пр-т, д. 49/2, Россия.

⁵Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых;
600000, г. Владимир, ул. Горького, д. 87, Россия.

*Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования
Института психологии и педагогики, м.н.с. Центра социокультурных исследований.
E-mail: nsabelni@mail.ru

**Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии
Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, профессор кафедры психологии
и развития человеческого капитала Финуниверситета.
E-mail: psymath@mail.ru

***Старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии.
E-mail: a.nefyodova@yandex.ru

Поступила 01.02.2024

Аннотация. Современные исследования привязанности убедительно показывают, что взрослый человек имеет гибкую сложноорганизованную систему привязанностей, включенных в разветвленные структуры отношений. Роль отношений привязанности индивида к разным объектам в многообразных контекстах его жизни невозможно исследовать без использования надежных и валидных методик, предназначенных для этой цели. Одной из таких методик является опросник, разработанный Р. Фрейли с коллегами для оценки привязанности к разным объектам у англоязычных респондентов — “Опыт близких отношений — структуры отношений”. В статье представлены результаты адаптации этого опросника для россиян. Выборку стандартизации составили студенты вузов Москвы, Барнаула и Владимира ($N = 668$) в возрасте от 17 до 39 лет ($M = 19.54$; $SD = 2.33$; $Md = 19.00$), из них женщины — 84.7%. Доказана конструктивная валидность русскоязычной версии методики (ECR-RS-Ru) — подтверждена оригинальная факторная структура, проведена оценка конвергентной и дискриминантной валидности; обоснована надежность опросника; представлена описательная статистика (нормы) по тесту. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о возможности использования ECR-RS-Ru в исследовательских целях на российской выборке.

Ключевые слова: структуры отношений привязанности, привязанность к родителям, романтическому партнеру и близкому другу, русскоязычная версия опросника структур отношений привязанности (ECR-RS-Ru), валидность, надежность, тестовые нормы.

DOI: 10.31857/S0205959224040105

¹ Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Изучению роли эмоциональных межличностных связей в жизни человека посвящено большое количество исследований, достоверно указывающих на позитивную зависимость субъективного благополучия, успешности в деятельности, физического и психического здоровья человека от качества его эмоциональных связей с семьей, друзьями и группами людей [13; 15]. Исследования привязанности широко востребованы среди психологов, педагогов и психотерапевтов.

Согласно М. Эйнсворт, привязанность представляет собой прочную долговременную эмоциональную связь между людьми и характеризуется следующими чертами: 1) устойчивостью; 2) индивидуальной направленностью (предполагает отношение к определенному человеку, который незаменим, — его потеря не компенсируется наличием других людей); 3) эмоциональной значимостью отношений; 4) удовлетворением потребности в безопасности и комфорте [9]. Последняя указанная характеристика, согласно М. Эйнсворт, является основной чертой, отличающей отношений привязанности от всех других разновидностей эмоциональных связей.

Важнейшим понятием теории привязанности является “объект привязанности” (ОП). ОП выполняет три основные функции: поддержание близости, поддержка и защита (“надежная база для исследования”) и обеспечение безопасности (“безопасное убежище”) [1]. *Поддержание близости* предполагает физический контакт, тесное эмоциональное общение, заботу, ощущение комфорта. В качестве “надежного убежища” к ОП обращаются в периоды негативных эмоциональных переживаний за чувством защищенности. Доступность ОП и доверие к нему позволяют субъекту чувствовать себя в безопасности и поэтому спокойно исследовать и преобразовывать окружающий мир; что, по мнению Боулби, свидетельствует о том, что ОП служит “безопасной базой для исследования”.

Первым ОП в младенческом возрасте становится мать младенца или лицо, которое ее заменяет и тем или иным образом удовлетворяет его базовую потребность в любви и заботе [1]. В зависимости от степени и характера удовлетворения этой потребности, у ребенка развивается особый тип привязанности к лицу, осуществляющему уход. Если мать отзывчива и заботлива, то у ребенка развивается надежная привязанность — способность дарить и адекватно принимать заботу и безусловную любовь окружающих. В случаях когда мать ведет себя непредсказуемо, у младенца развивается тревожно-амбивалентный, тип привязанности, отличающийся недоверием к окружающим

и “цепляющимся” поведением. Для детей грубых и жестоких родителей, гневающихся и проявляющих агрессию по отношению к ребенку тогда, когда ему необходимы поддержка и утешение, характерен избегающий тип поведения, привычка полагаться только на себя в сложных, стрессовых обстоятельствах. Реакции, формирующиеся у ребенка в ответ на качество заботы матери в ситуациях переживания им тревоги и страха, закрепляются и формируют устойчивые внутренние рабочие модели привязанности (РМП) — представления о себе, окружающих и о том, как вести себя с близкими людьми для достижения комфорта и безопасности. Доказано, что в дальнейшем особенности РМП оказывают влияние на то, как человек воспринимает и интерпретирует свои взаимодействия с окружающими, откладывают отпечаток на особенности его личности, на семейные отношения и те воспитательные практики, которые этот человек будет использовать в отношении своих детей [21; 25].

Несмотря на то что РМП в целом складываются довольно рано в онтогенезе (по Дж. Боулби, до 7 мес.) и остаются довольно устойчивыми на протяжении жизни [31], опыт последующих взаимодействий со значимыми близкими людьми оказывает влияние на их дальнейшее формирование [27]. Безусловно, первый ОП играет огромную роль в дальнейшем развитии ребенка. Только в том случае, если он сможет обеспечить ребенку безопасность и уверенность в своей защищенности, ребенок в дальнейшем будет легко устанавливать вторичные привязанности с другими людьми (сверстниками, учителями и др.) и даже с некоторыми социальными институтами [1]. Тем не менее качество привязанности субъекта к матери и качество привязанности к другим людям может различаться. Это происходит в первую очередь в связи с тем, что в отношении привязанности, как правило, включены два субъекта и опыт предшествующих близких отношений их обоих вносит вклад в картину их совместно формирующихся отношений привязанности.

Как правило, уже в младенческом возрасте ребенок устанавливает более чем одну привязанность. Обычно на протяжении первого года жизни у младенца их бывает две или три, и между ними существует четкая иерархия. На вершине иерархии — фигура, к которой в большей степени привязан ребенок, в раннем возрасте — это мама ребенка или заменяющее ее лицо [1]. В подростковом и юношеском возрасте происходит постепенный трансфер функций ОП сверстнику [3; 20; 32]. Взрослый человек обладает многомерной и гибкой иерархией

привязанностей к разным близким людям — родителям, близким друзьям, РП/супругам [11; 19; 32], на вершине этой иерархии обычно находится романтический партнер (РП) [32]. Фрейли с коллегами называет отношения с различными фигурами привязанности “структурами отношений” [19]. РМП к разным ОП включены в глобальную РМП (рис. 1) и активизируются в разных контекстах [32]. Причем разные РМП могут активироваться в определенных контекстах независимо от их места в иерархии [11].

Изучение вклада привязанности к разным фигурам и в разных контекстах в личностное и социальное развитие человека на разных ступенях онтогенеза необходимо для более глубокого понимания детерминант качества жизни, предупреждения трудностей в развитии и их успешной психологической коррекции. Для того чтобы понять, какой вклад вносит в жизнь человека привязанность к разным объектам, целесообразно исследовать относительный вклад привязанности к разным близким людям в поведение субъекта в разных контекстах. Для решения этой задачи необходим психодиагностический инструмент, позволяющий оценить и сравнить качество привязанности к разным фигурам.

В настоящее время существует большое разнообразие инструментов оценки качества привязанности в подростковом и взрослом возрасте [4; 5; 25]. Наиболее широко используемым исследователями привязанности во всем мире является “Опыт близких отношений” [12] и его модификации. Этот

инструмент был переведен на русский язык и адаптирован для российского населения [2; 6]. Пересмотренная версия ECR была разработана Фрейли и его коллегами [18] на основе того же набора пунктов, что и опросник ECR, и адаптирована для российской выборки [8]. Все указанные опросники позволяют выявить качество привязанности субъекта к одному определенному или к обобщенному ОП (например, “к близким людям” [12]). Оценить отношения привязанности с различными фигурами, образующими иерархии привязанностей (“структуры отношений”), позволяет опросник, ставший в последнее десятилетие популярным среди исследователей привязанности из разных стран — “Опыт близких отношений — структуры отношений” (ECR-RS, [18]), полученный на основе пересмотренного опросника “Опыт близких отношений” [18].

Опросник ECR-RS, как и все упомянутые выше опросники привязанности, основан на двухфакторной модели индивидуальных различий в привязанности взрослых людей, где стили привязанности образуются сочетанием степени беспокойства по поводу отношений привязанности, связанного со страхом быть отвергнутым близким человеком и степени избегания отношений привязанности, определяющегося степенью дискомфорта от психологической близости с этим человеком (рис. 2).

Сочетание низких показателей беспокойства об отношениях привязанности и их избегания свойственно надежному стилю привязанности; высокое беспокойство и высокое избегание

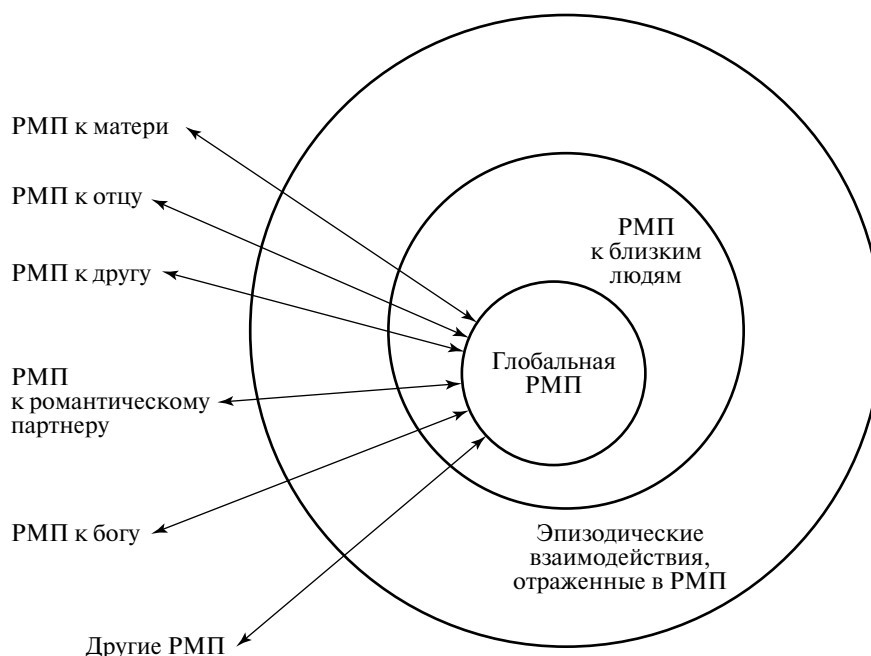


Рис 1. Структура рабочей модели привязанности

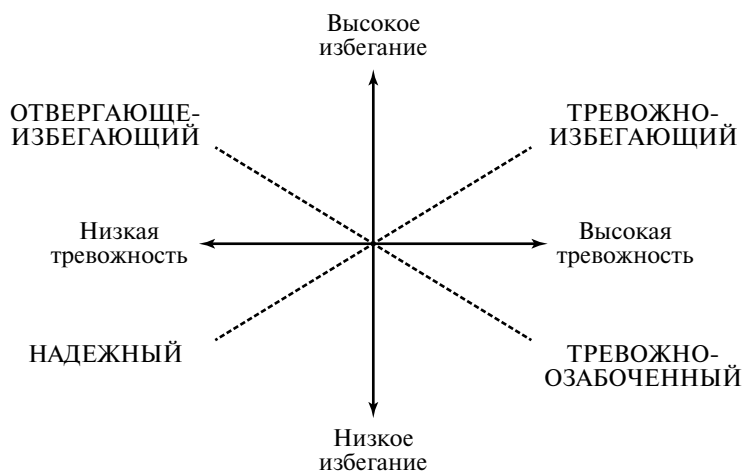


Рис. 2. Двухфакторная модель индивидуальных различий привязанности взрослых (К. Бартоломью, Л. Хоровитц, К. Фрейли, Ф. Шейвер)

характеризует избегающе-опасающийся стиль (субъект заинтересован в близких отношениях, но боится быть отвергнутым); сочетание низкого беспокойства и высокого избегания соответствует избегающе-отвергающему или отстраненному стилю (субъект чувствует себя комфортно в отсутствии близких эмоциональных связей с окружающими); высокое беспокойство и низкое избегание характерно для тревожно-озабоченного (зависимого) стиля.

Особенностью ECR-RS является то, что факторы беспокойства и избегания не рассматриваются авторами как строго ортогональные.

Оригинальная версия ECR-RS включает 36 вопросов об отношениях с близкими людьми (по 9 вопросов относительно 4 ОП — мамы, папы, РП и близкого друга, объединенных в две шкалы — избегание близких отношений с ОП и беспокойство об отношениях с ОП).

Преимущества ECR-RS в сравнении с другими опросниками оценки привязанности в юношеском и взрослом возрасте следующие. Во-первых, ECR-RS разработан для оценки индивидуальных различий отдельно в каждой из четырех сфер отношений: с матерью, отцом, РП и лучшим другом на основе одного теоретического конструкта и общей базы вопросов для всех оцениваемых отношений, что позволяет определить степень гомогенности/гетерогенности РМП респондентов. Во-вторых, инструмент относительно короткий (по 9 вопросов для каждого ОП), не требует больших затрат времени для заполнения. Если использовать предыдущие версии опросника, например, ECR отдельно для каждого из четырех ОП, то получилось бы 144 вопроса (по 36 для каждой из четырех сфер отношений). В-третьих, ECR-RS переведен на многие языки и адаптирован для использования

с китайскими [33], индийскими [24], бразильскими [26], мексиканскими [30], турецкими [23], датскими [17], чешскими [29], венгерскими [22], шведскими [28] и немецкими респондентами [16], что позволяет проводить кросс-культурные исследования структур привязанности. Однако, насколько нам известно, ранее эта методика не была адаптирована для использования на русскоязычных выборках.

Целью нашего исследования стала адаптация методики Фрейли “Опыт близких отношений — структуры отношений” (ECR-RS, [18]) для русскоязычных респондентов. Для достижения цели были поставлены следующие *задачи*, определившие этапы проведенного исследования: а) перевод методики ECR-RS на русский язык; б) расчет описательной статистики по тесту ECR-RS-Ru; в) оценка конструктивной валидности русскоязычной версии ECR-RS-Ru посредством обоснования факторной структуры опросника и доказательства его конвергентной валидности; г) проверка надежности русскоязычной версии методики.

МЕТОДИКА

Выборка и процедура исследования. В исследовании, которое было выполнено в 2021–2023 гг., приняли участие 668 студентов российских вузов в возрасте от 17 до 39 лет ($M = 19.54$; $SD = 2.33$; $Md = 19.00$) — 424 студента вузов г. Барнаула, 164 студента из г. Владимира и 80 студентов московских вузов. Из них девушки составили — 84.7%; юноши — 15.3%. Исследование проводилось онлайн, с использованием сервиса *Google-forms*. Участие в опросе носило добровольный и анонимный характер. За участие в работе студенты получили дополнительные баллы к рейтингу по дисциплине.

В комплекс *психодиагностических методик*, предложенных студентам, вошли следующие.

1. *ECR-RS-Ru*. Опросник “Опыт близких отношений — структуры отношений” (ECR-RS, [18]) был переведен на русский язык двумя переводчиками, которые затем обсудили перевод каждого из пунктов. После этого был осуществлен обратный перевод пунктов с русского языка на английский третьим переводчиком. После проведения пилотажного исследования и обсуждения его со студентами текст русского варианта опросника был скорректирован.

2. Опросник “Опыт привязанности к близким людям” (ОПБЛ [6]), являющийся адаптированной версией ECR [12]. Опросник содержит 30 вопросов, направленных на оценку отношений субъекта с каким-либо ОП, объединенных в две шкалы: 1) избегание близких отношений с РП; 2) беспокойство по поводу близких отношений. В нашем исследовании в инструкции к опроснику респондентам предлагалось оценить, как они себя чувствуют в отношениях со своими РП. Утверждения оцениваются по 7-балльной шкале.

3. Опросник привязанности к родителям и сверстникам (IPPA-Ru [10]) в адаптации Сабельниковой, Каширского, Садовниковой [7]. Методика включает три части, направленные на оценку отношений привязанности с матерью (20 вопросов), с отцом (23 вопроса), с близким другом (23 вопроса). Утверждения каждой части образуют субшкалы: “Доверие”, “Общение/Коммуникация” и “Отчуждение”. Используется 5-балльная оценочная шкала.

Статистические методы и процедуры.

1. Оценка *факторной валидности* ECR-RS-Ru проводилась с помощью эксплораторного (EFA) и конфирматорного (CFA) факторного анализа. Учитывая базовую модель опросника, в соответствии с которой показатели беспокойства и избегания могут коррелировать друг с другом, EFA производился методом максимального правдоподобия (MML) с Promax-вращением факторных осей. В качестве метода выделения количества факторов использовался параллельный анализ.

2. Для доказательства *конвергентной валидности* методики применялся корреляционный анализ между шкалами ECR-RS-Ru и шкалами опросников ОПБЛ и IPPA-Ru. Коэффициент корреляции К. Пирсона использовался в случае линейных зависимостей между переменными, имеющими гауссовы распределения; в случае существенного отклонения данных от нормального распределения или при наличии выраженных нелинейных (монотонно возрастающих или монотонно убывающих)

форм зависимостей между переменными, для оценки тесноты и статистической значимости связей применялся коэффициент корреляции рангов Ч. Спирмена. Для оценки нормальности распределения результирующих показателей использовался *K-S-критерий* Колмогорова—Смирнова, а оценка форм зависимостей между переменными осуществлялась по диаграмме рассеяния с помощью визуального анализа.

3. Для сравнения респондентов разного пола по степени выраженности показателей, диагностируемых с помощью ECR-RS-Ru, применялся *t-критерий* Стьюдента для независимых выборок, либо *M-W-критерий* Манна—Уитни (*U-тест*) в зависимости от наличия или отсутствия нормальности в сравниваемых выборках, соответственно. Оценка нормальности распределения осуществлялась с помощью *W-критерия* Шапиро—Уилка. В случае подтверждения гипотезы о нормальности распределения данных в каждой из сравниваемых выборок, с помощью критерия Ливиня (*F-статистика*) проверялась нулевая гипотеза о равенстве дисперсий. В случае отклонения гипотезы о гомогенности дисперсий для сравнения средних должен быть применен *t-критерий* Уэлча. Однако, в единственном случае использования *t-статистики* для интегрального показателя по шкале “Избегание”, поправка Уэлча не потребовалась в силу равенства дисперсий сравниваемых распределений (см. приложение А, табл. 2).

4. Количественная оценка надежности шкал опросника определялась с помощью коэффициентов ω Макдональда, α Кронбаха и $r_{XX'}$ — коэффициента ретестовой надежности ($N = 34$; интервал между тестированиями — два месяца).

Статистический анализ данных проводился в программе JASP 0.17.2.1.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Описательные статистики. В табл. 1 приложения А представлены описательные статистики для показателей избегания и беспокойства близких отношений с матерью, отцом, РП и близким другом, т.е. для всех шкал ECR-RS-Ru. Установлено, что средние значения показателей качества привязанности русскоязычной версии методики принимают довольно низкие значения, как и для оригинальной версии опросника [19], что свидетельствует о том, что российские респонденты довольно надежно привязаны к своим близким. Анализ форм распределений данных по шкалам позволяет сделать вывод о нормальности распределения

показателей избегания отношений с матерью, отцом и интегрального показателя избегания отношений с близкими людьми. В каждом из трех случаев статистика Колмогорова—Смирнова оказалась статистически незначимой. Во всех других случаях гипотеза о нормальности по $K-S$ -критерию согласия была отклонена при наличии невыраженной положительной асимметрии показателей ($|Skewness| \leq 2$). Полученный результат в целом согласуется с данными Фрейли, полученными при описании выборки стандартизации оригинальной версии ECR-RS [19], и означает, что большинство участников исследования имеют беспокойство и избегание ниже средней величины. При этом наиболее скошенными относительно гауссова распределения оказались показатели по шкале “Беспокойство” по отношению к обоим родителям. Так же как наиболее выраженные индексы эксцесса (2.98 и 1.76) наблюдаются именно на этих шкалах.

Различия по полу. В табл. 2 приложения А представлены описательные статистики для выборок мужчин и женщин. Согласно полученным данным, избегание в отношениях с матерью достоверно, но незначительно более высокое у мужчин в сравнении с женщинами ($p < 0.001$; $|r_b| = 0.28$). Избегание в отношениях с РП у мужчин статистически значимо выше, чем у женщин; однако слабый размер эффекта указывает на то, что эти различия не велики ($p < 0.001$; $|r_b| = 0.31$). Еще более незначительными оказались статистически значимые различия (в пользу мужчин) в уровне избегания в отношениях с лучшим другом ($p < 0.002$; $|r_b| = 0.19$). Интегральный показатель избегания у мужчин также статистически выше, чем у женщин при среднем размере эффекта ($p < 0.001$; $|d| = 0.63$).

У женщин отмечено более высокое беспокойство в отношениях с лучшим другом/подругой ($p < 0.004$; $|r_b| = 0.18$), а у мужчин — в отношениях с матерью ($p < 0.033$; $|r_b| = 0.13$) (при слабых размерах эффектов в обоих случаях).

Согласованность шкал опросника. Анализ согласованности шкал ECR-RS-Ru осуществлялся посредством корреляционного анализа. Согласно корреляционной матрице (табл. 3 приложения А), самой тесной оказалась взаимосвязь между шкалами “Беспокойство” в сферах отношений с другом и с РП ($r = 0.45$; $p \leq 0.001$).

Анализируя показатели связи между остальными (одноименными) шкалами, можно отметить наибольшее сходство между привязанностью к матери и привязанностью к отцу, между привязанностью к матери и привязанностью к другу. Это касается как шкалы “Избегание” ($r = 0.38$; $p \leq 0.001$

и $r = 0.23$; $p \leq 0.001$ соответственно), так и шкалы “Беспокойство” ($r = 0.42$; $p \leq 0.001$ и $r = 0.31$; $p \leq 0.001$ соответственно). Наименьшее сходство установлено между привязанностью к РП и отцу по параметру “Избегание” — самая слабая связь во всей корреляционной матрице ($r = 0.07$; $p = 0.235$). Самой слабой статистически значимой связью между шкалами “Беспокойство” разных сфер отношений является связь между беспокойством в отношениях с отцом и в отношениях с РП ($r = 0.23$; $p \leq 0.001$), а для шкал “Избегание” между отношением к отцу и к близкому другу ($r = 0.15$; $p \leq 0.001$). Интегральный показатель беспокойства в отношениях привязанности наиболее тесно связан с выраженностью беспокойства в отношениях с РП ($r = 0.76$; $p \leq 0.001$) и близким другом ($r = 0.75$; $p \leq 0.001$), а интегральный показатель избегания отношений привязанности — с близким другом ($r = 0.73$; $p \leq 0.001$) и матерью ($r = 0.75$; $p \leq 0.001$).

Следует отметить также наличие довольно тесных связей качества привязанности к отцу и к матери, как по шкале “Избегание,” так и по шкале “Беспокойство”.

Факторная структура опросника. Критерий Кайзера—Мейера—Олкина (КМО) и критерий сферичности Бартлетта показали, что используемая выборка адекватна для применения EFA для каждой части опросника, направленной на диагностику одной из четырех сфер отношений (табл. 4 приложения А). Факторные нагрузки пунктов опросника ECR-RS-Ru для шкал “Избегание” и “Беспокойство”, относящихся к четырем сферам отношений — с матерью, отцом, РП и лучшим другом (табл. 5 приложения А) наглядно показывают, что оригинальная факторная структура теста воспроизведена полностью — все пункты нагружают “свой”, теоретически предполагаемые факторы. Отметим, что утверждение считалось вошедшим в шкалу ECR-RS-Ru, если его факторная нагрузка удовлетворяла неравенству $|a_{ij}| \geq 0.32$.

Оценка качества модели опросника ECR-RS-Ru производилась с помощью конфирматорного факторного анализа (CFA). В табл. 6 приложения А представлены индексы качества модели опросника для каждой из его частей (сферы отношений).

Полученные индексы ($RMSEA < 0.05$, верхняя граница 90% CI < 0.10 ; $SRMR < 0.05$; $TLI > 0.90$; $CFI > 0.95$) для всех сфер отношений свидетельствуют о хорошем качестве оцениваемых моделей. При этом для первой части опросника “Привязанность к матери” критерий Пирсона также показал хорошее приближение эмпирических данных к модели опросника.

Конвергентная валидность ECR-RS-Ru оценивалась посредством анализа парных корреляций его шкал со шкалами опросника IPPA-Ru и русскоязычной версией ECR, разработанной для оценки обобщенного опыта близких отношений (ОПБЛ). Результаты, представленные в табл. 7 приложения А, отражают статистически значимые корреляции между шкалами ECR-RS-Ru и шкалами методик, теоретически связанными со шкалами валидируемого опросника. Согласно ожиданиям, избегание и беспокойство в отношениях с мамой диагностированные по опроснику ECR-RS-Ru, негативно связаны с доверием и общением с мамой и позитивно — с отчуждением по опроснику IPPA-Ru. Причем показатели по шкале “Отчуждение” более тесно связаны с избеганием, чем с беспокойством. В отношениях с отцом избегание негативно значимо связано с доверием и общением, а беспокойство — позитивно связано с отчуждением. Избегание близких отношений с другом, также как и беспокойство по поводу отношений с другом (ECR-RS-Ru) связаны с недостатком доверия в отношениях; избегание в отношениях с другом также негативно коррелирует с общением (IPPA-Ru).

Из табл. 7 приложения А можно видеть также, что результаты, полученные по шкалам опросника ОПБЛ, связаны с результатами, полученными по ECR-RS-Ru (сфера отношений — РП) тесной положительной статистически значимой связью ($p \leq 0.001$). При этом результаты по разноименным шкалам двух опросников статистически независимы друг от друга ($p > 0.10$).

Оценка надежности. Надежность ECR-RS-Ru оценивалась путем расчета показателей ω Макдональда, α Кронбаха и ретестовой надежности ($N = 34$; интервал между замера — два месяца) (табл. 8 приложения А). Установлено, что первые два индекса принимали значения в диапазоне 0.74–0.86, что указывают на высокую надежность опросника. Третий индекс для шкал избегания был распределен на отрезке 0.70–0.79, для беспокойства — от 0.62 до 0.73. Все коэффициенты ретестовой надежности оказались статистически значимыми ($p \leq 0.001$), что указывает на воспроизводимость показателей по всех шкалам опросника на протяжении достаточно длительного срока. Наибольшей устойчивостью отличаются результаты оценки качества привязанности к отцу.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Проведенное исследование показало, что факторная структура русскоязычной версии опросника “Опыт близких отношений — структуры

отношений” К. Фрейли, М. Хеффернан, А. Викари и К. Брамбо (ECR-RS-Ru) [18], полностью воспроизводит оригинальную версию теста, включающую две шкалы: “Избегание” и “Беспокойство” для четырех сфер близких эмоциональных отношений — с матерью, отцом, близким другом и РП. Факторные нагрузки оказались близкими к оригинальным.

Анализ показателей шкал “Избегание” и “Беспокойство” относительно четырех сфер отношений показал неоднородность качества привязанности к разным объектам. Респонденты в среднем большее избегание проявляют в отношениях с отцом и с матерью, чем со сверстниками, большее беспокойство — в отношениях с РП и другом, чем с отцом и матерью. Избегание у мужчин выше, чем у женщин (в сферах отношений с матерью, РП и по интегральному для всех сфер показателю). Все эти данные согласуются с результатами, полученными в исследовании Фрейли с коллегами [19]. Однако в нашем исследовании различия между мужчинами и женщинами в избегании отношений с матерью и с РП были низкими, а различия по обобщенному показателю избегания достигали среднего уровня, в то время как в исследовании Фрейли все различия между этими двумя группами были незначительными и по избеганию отношений с другом — низкими. Отмеченные различия в согласованности в привязанности мужчин и женщин к близким людям у российских и американских респондентов могут быть обусловлены культурными различиями, на наличие которых указывают результаты метаанализа различий в качестве привязанности к близким у мужчин и женщин, проведенного Marco Del Giudice на основе 113 выборок ($N = 66\,132$) из 100 исследований привязанности представителей разных культур [14].

Установлено, что более тесные статистически значимые корреляционные связи между разными сферами отношений для шкал “Избегание” и “Беспокойство” получены между “Привязанностью к матери” и “Привязанностью к отцу”, а также между “Привязанностью к матери” и “Привязанностью к другу”, что созвучно с результатами Фрейли. По показателю “Беспокойство” наиболее тесная связь обнаружена между сферами “Привязанность к лучшему другу” и “Привязанность к РП”. В наименьшей степени согласованными между собой оказались показатели беспокойства по отношению к родителям и к сверстникам. Мы связываем это с возрастной особенностью респондентов — стремлением к автономии от родителей (и матери, и отца) и повышенной чувствительностью в отношениях со сверстниками (и с друзьями, и с РП).

Наряду со связями между сферами отношений по одноименным шкалам, было отмечено наличие корреляционных связей “Избегание” — “Беспокойство”, что согласуется с соответствующими психометрическими свойствами оригинального опросника и самой моделью привязанности Фрейли, где эти факторы не являются ортогональными.

Спрогнозированные нами статистически значимые связи шкал тестов, направленных на оценку привязанности к родителям и сверстнику (IPPA-Ru) и к РП (ОПБЛ) с русскоязычной версией ECR-RS подтвердились, что говорит в пользу внешней валидности ECR-RS-Ru.

Надежность ECR-RS-Ru оценивалась путем расчета показателей ω Макдональда, α Кронбаха и ретестовой надежности. Полученные в исследовании индексы указывают на высокую консистентность шкал опросника для каждой из четырех сфер отношений, а также хорошую воспроизводимость тестовых показателей во времени.

Проведенное исследование имеет ряд ограничений. Во-первых, подавляющее большинство его участников составили девушки (84.7%), что не позволяет в полной мере экстраполировать полученные результаты на представителей обоих полов. Во-вторых, исследование охватило преимущественно представителей юношеского возраста, а также взрослых до 40 лет, тогда как более старшие возрастные группы респондентов остались за рамками нашего исследования. Тем не менее изучение траекторий развития привязанности к разным объектам за пределами юношеской стадии онтогенеза и особенно за пределами границ средней взрослости остается нерешенной задачей психологии привязанности, требующей разработки новых методик и оценки валидности опросников, имеющихся в распоряжении ученых. В связи с этим задачу организации последующих исследований мы видим в достижении большей сбалансированности выборки по полу, а также расширении выборки за счет включения в нее представителей более старших возрастных групп.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Адаптированный опросник привязанности к близким людям обладает достаточно высокой валидностью и надежностью, показывает предсказуемые взаимосвязи со шкалами других методик, измеряющих качество привязанности к близким людям. Результаты эксплораторного и конфирматорного факторного анализа доказывают двухфакторную структуру опросника, соответствующую

зарубежным аналогам. Аналогично оригинальной версии, ECR-RS-Ru демонстрирует вариации в качестве привязанности респондентов к разным объектам. Шкалы ECR-RS-Ru продемонстрировали высокую внутреннюю консистентность и воспроизводимость спустя два месяца.

Опросник ECR-RS-Ru может использоваться в диагностических и исследовательских целях с лицами юношеского и молодого возрастов как в батарее с другими методами, так и в качестве основного диагностического средства. Возможны как индивидуальная, так и фронтальная формы его проведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боулби Дж. Привязанность. М.: Гардарики, 2003.
2. Казанцева Т.В. Адаптация модифицированной методики “Опыт близких отношений” К. Бреннан и Р.К. Фрейли // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 74–2. С. 139–143.
3. Сабельникова Н.В. Методы исследования привязанности в процессе возрастного развития в современной зарубежной психологии // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2008. № 3. С. 36–47.
4. Сабельникова Н.В. Особенности развития привязанности у детей и подростков // Вестник БГПУ. 2007. С. 54–60.
5. Сабельникова Н.В. Теория и методология исследования привязанности в психологии: история, проблемы и перспективы. Барнаул: Изд-во АЭЭП, 2015.
6. Сабельникова Н.В., Каширский Д.В. Опросник привязанности к близким людям // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 4. С. 84–97.
7. Сабельникова Н.В., Каширский Д.В., Садовникова Т.Ю. Русскоязычная версия “Опросника привязанности к родителям и сверстникам” Г. Армсдена и М. Гринберга // Психологический журнал. 2023. Т. 44. № 2. С. 89–104.
8. Чистопольская К.А. и др. Адаптация краткой версии “Переработанного опросника — Опыт близких отношений” (ECR-R) на русскоязычной выборке // Психологический журнал. 2018. Т. 39. № 5. С. 87–98.
9. Ainsworth M.D.S. Attachments beyond infancy // American Psychologist. 1989. V. 44. P. 709–716.
10. Armsden G.C., Greenberg M.T. The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence // Journal of Youth and Adolescence. 1987. № 16 (5). P. 427–454.
11. Baldwin M.W., Keelan J.P.R., Fehr B., Enns V., Koh-Rangarajoo E. Social-cognitive conceptualization of

- attachment working models: Availability and accessibility effects // *Journ. of personality and social psychology*. 1996. V. 71. № 1. P. 94.
12. *Brennan K.A., Clark C.L., Shaver P.R.* Self-report measurement of adult romantic attachment: An integrative overview // *Attachment theory and close relationships* / Eds. Simpson J.A., Rholes W.S. N.Y.: Guilford Press, 1998. P. 46–76.
13. *Cassidy J., Shaver Ph.* (Eds.). *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Implications*. 3d ed. N.Y.: The Guilford Press, 2018.
14. *Del Giudice M.* Sex differences in romantic attachment: a meta-analysis // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2011. V. 37. № 2. P. 193–214. DOI: 10.1177/0146167210392789.
15. *Diener M.L., Diener-McGavran M.B.* What makes people happy? A developmental approach to the literature on family relationships and well-being / *The science of subjective well-being* / Eds. M. Eid, R.J. Larsen. N.Y.: The Guilford Press, 2008. P. 347–375.
16. *Ehrental J.C., Dinger U., Lamla A., Funken B., Schauenburg H.* Evaluation der deutschsprachigen Version des Bindungsfragebogens “Experiences in Close Relationships-Revised” (ECR-RD) / *PPmP-Psychotherapie· Psychosomatik· Medizinische Psychologie*. 2008. P. 215–223.
17. *Feddern Donbaek D., Elkliit A.* A validation of the Experiences in Close Relationships-Relationship Structures scale (ECR-RS) in Adolescents // *Attachment & Human Development*. 2013. V. 16 (1). P. 58–76. DOI: 10.1080/14616734.2013.850103.
18. *Fraley R.C., Heffernan M.E., Vicary A.M., Brumbaugh C.C.* The experiences in close relationships — Relationship Structures Questionnaire: A method for assessing attachment orientations across relationships // *Psychological Assessment*. 2011. V. 23. № 3. P. 615–625. DOI: 10.1037/a0022898.
19. *Fraley R.C., Waller N.G., Brennan K.A.* An item response theory analysis of self-report measures of adult attachment // *Journ. of Personality and Social Psychology*. 2000. V. 78 (2). P. 350–365. DOI: 10.1037/0022-3514.78.2.350.
20. *Friedlmeier W., Granqvist P.* Attachment transfer among Swedish and German adolescents: A prospective longitudinal study // *Personal Relationships*. 2006. V. 13. № 3. P. 261–279. DOI: 10.1111/j.1475-6811.2006.00117.x.
21. *Gillath O., Karantzas C.G., Lee J.* Attachment and social networks // *Current Opinion in Psychology*. 2019. V. 25. P. 21–25. PMID 29510300 DOI: 10.1016/J.Copsyc.2018.02.010.
22. *Gyongyver J., Andras V.* Hungarian adaptation of the experiences in close relationships — relationship structures questionnaire in an adult sample / A felnőtt kötődés korszeru meresi lehetosege: a kozvetlen kapcsolatok elmenyei-kapcsolati strukturak (ECR-RS) kotodesi kerdoiv magyar adaptacioja parkapcsolatban elo felnőtt személyeknel // *Magyar Pszichológiai Szemle*. 2016. V. 71. № 3. P. 447–471.
23. *Karataş S., Demir İ.* Attachment avoidance and anxiety in adolescence: Turkish adaptation of the experiences in close relationships-relationship structures scale // *Psychological Reports*. 2019. V. 122. № 4. P. 1372–1394.
24. *Kumar R.M.* Assessing the Psychometric Properties of Hindi Version of Relationship Structure (ECR-RS) Scale among Young Adults // *Journ. of Psychological Research*. 2021. V. 3. № 3. P. 51–57.
25. *Mikulincer M., Shaver P.R.* *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. The Guilford Press, 2018.
26. *Rocha G.M.A.D., Peixoto E.M., Nakano T.D.C., Motta I.F.D., Wiethaeuper D.* The experiences in close relationships — relationship structures questionnaire (ECR-RS): Validity evidence and reliability // *Psico-USF*. 2017. V. 22. P. 121–132.
27. *Ruvolo A.P., Fabin L.A., Ruvolo C.M.* Relationship experiences and change in attachment characteristics of young adults: The role of relationship breakups and conflict avoidance // *Personal Relationships*. 2001. V. 8. P. 265–281. DOI: 10.1111/j.1475-6811.2001.tb00040.x.
28. *Sarling A., Jansson B., Englén M., Bjärå A., Rondung E., Sundin Ö.* Psychometric properties of the Swedish version of the experiences in close relationships — relationship structures questionnaire (ECR-RS global nine-item version) // *Cogent Psychology*. 2021. V. 8. № 1. 1926080, DOI: 10.1080/23311908.2021.1926080.
29. *Siroňová A., Cígler H., Ježek S., Lacinová L.* Psychometric characteristics of the ECR-RS, structure of the relationship between global and specific attachment — cross-validation of the results using the Czech and original versions of the ECR-RS // *Studia Psychologica*. 2020. V. 62. № 4. P. 291–313.
30. *Valdez G.F.* Comparing Adult Attachment Styles among Hispanic and Non-Hispanic Undergraduate College Students Using the Experiences in Close Relationships Revised Structures (ECRRS) / *Theses & Dissertations*. 2017. № 16. URL: <https://commons.stmarytx.edu/dissertations/16> (дата обращения: 01.02.2024).
31. *Waters E., Hamilton C.E., Weinfield N.* The stability of attachment security from infancy to adolescence and early adulthood: General introduction // *Child Development*. 2000. V. 71. P. 678–683. DOI: 10.1111/ 1467-8624.00175.
32. *Zeifman D., Hazan C.* Pair bonds as attachments: Mounting evidence in support of Bowlby’s hypothesis / *In Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications* / Eds. J. Cassidy, P.R. Shaver. N.Y., NY: Guilford Press, 2018. P. 436–354.
33. *Zhang Q., Hou Z.J., Fraley R.C., Hu Y., Zhang X., Zhang J., Guo X.* Validating the Experiences in Close Relationships — Relationship Structures Scale among Chinese Children and Adolescents // *Journ. of Personality Assessment*. 2022. V. 104. № 3. P. 347–358.

RUSSIAN-LANGUAGE VERSION OF THE “EXPERIENCES IN CLOSE RELATIONSHIPS — RELATIONSHIP STRUCTURES QUESTIONNAIRE” BY R. FRALEY, M. HEFFERNAN, A. VICARY, C. BRUMBAUGH (ECR-RS-RUS)

N. V. Sabelnikova^{1,2,*}, D. V. Kashirsky^{3,4,**}, A. V. Nefedova^{5,***}

¹Altai State Pedagogical University;
656031, Barnaul, Molodezhnaya str., 55, Russia.

²Higher School of Economics;
101000, Moscow, Myasnitskaya str., 20, Russia.

³Russian State University for the Humanities;
125047, Moscow, Miusskaya square, 6, Russia.

⁴Financial University under the Government of the Russian Federation;
125993, Moscow, Leningradsky pr., 49/2, Russia.

⁵Vladimir State University by A.G and N.G. Stoletov's;
600000, Vladimir, Gor'kogo str., 87, Russia.

*PhD (Psychology), Associate Professor, Institute of Psychology and Pedagogics, Department of Psychology;
Associate Fellow, Center for Sociocultural Research.

E-mail: nsabelni@mail.ru

**ScD (Psychology), Professor, Head of the Department of General Psychology; Professor,
Department of Psychology and Human Capital Development.

E-mail: psymath@mail.ru

***Senior Lecturer, Chair of Social Pedagogics and Psychology.

E-mail: a.nefyodova@yandex.ru

Received 01.02.2024

Abstract. J. Modern research has proven that an adult possesses a flexible, complex system of attachments. To explore the role of an individual's attachment to different figures in diverse contexts of his/her life, researchers need reliable and valid instruments designed for this purpose. One of such measures is a questionnaire developed by R. Fraley and colleagues for English-speaking population — “Experience of close relationships — Relationship structures” (ECR-RS). The article presents the results of ECR-RS validation for Russian respondents. The sample comprised 668 students of Moscow, Barnaul and Vladimir universities, aged from 17 to 39 ($M = 19.54$; $SD = 2.33$; $Md = 19.00$), female — 84.7%. The results show that the construct and discriminant validity, and reliability of the Russian-language version of ECR-RS have been proven. Descriptive statistics for the measure are presented. The results of the study suggest that ECR-RS-Rus is an appropriate measure of the quality of attachment to different close people.

Keywords: attachment relationships structures, attachment to parents, attachment to a romantic partner, attachment to close friends, Russian version of the Questionnaire of Structures of Attachment Relationships (ECR-RS-Rus), validity, reliability, test norms.

REFERENCES

1. Boulbi Dzh. Privyazannost'. Moscow: Gardariki, 2003. (In Russian)
2. Kazantseva T.V. Adaptatsiya modifitsirovannoy metodiki “Opyt blizkikh otnosheniy” K. Brennan i R.K. Freyli. Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena. 2008. № 74—2. P. 139—143. (In Russian)
3. Sabelnikova N.V. Osobennosti razvitiya privyazannosti u detey i podrostkov. Vestnik BGPU. 2007. P. 54—60. (In Russian)
4. Sabelnikova N.V. Metody issledovaniya privyazannosti v protsesse vozrastnogo razvitiya v sovremennoy zarubezhnoy psikhologii. Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12: Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika. 2008. № 3. P. 36—47. (In Russian)
5. Sabelnikova N.V. Teoriya i metodologiya issledovaniya privyazannosti v psikhologii: istoriya, problemy i perspektivy. Barnaul: Izd-vo AEEP, 2015. (In Russian)
6. Sabelnikova N.V., Kashirsky D.V. Oprosnik privyazannosti k blizkim lyudyam. Psikhologicheskii zhurnal. 2015. V. 36. № 4. P. 84—97. (In Russian)

7. *Sabelnikova N.V., Kashirsky D.V., Sadovnikova T.YU.* Russkoyazychnaya versiya “Oprosnika privyazannosti k roditelyam i sverstnikam” G. Armsdena i M. Grinberga. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2023. V. 44. № 2. P. 89–104. (In Russian)
8. *Chistopol'skaya K.A. et. al.* Adaptatsiya kratkoy versii “Pererabotannogo oprosnika — Opyt blizkikh otnosheniy” (ECR-R) na russkoyazychnoy vyborke. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2018. V. 39. № 5. P. 87–98. (In Russian)
9. *Ainsworth M.D.S.* Attachments beyond infancy. *American Psychologist*. 1989. V. 44. P. 709–716.
10. *Armsden G.C., Greenberg M.T.* The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*. 1987. № 16 (5). P. 427–454.
11. *Baldwin M.W., Keelan J.P.R., Fehr B., Enns V., Koh-Rangarajoo E.* Social-cognitive conceptualization of attachment working models: Availability and accessibility effects. *Journ. of personality and social psychology*. 1996. V. 71. № 1. P. 94.
12. *Brennan K.A., Clark C.L., Shaver P.R.* Self-report measurement of adult romantic attachment: An integrative overview. Attachment theory and close relationships. Eds. Simpson J.A., Rholes W.S. New York: Guilford Press, 1998. P. 46–76.
13. *Cassidy J., Shaver Ph.* (Eds.). *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Implications*. 3d ed. New York: The Guilford Press, 2018.
14. *Del Giudice M.* Sex differences in romantic attachment: a meta-analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2011. V. 37. № 2. P. 193–214. DOI: 10.1177/0146167210392789.
15. *Diener M.L., Diener-McGavran M.B.* What makes people happy? A developmental approach to the literature on family relationships and well-being. The science of subjective well-being. Eds. M. Eid, R.J. Larsen. New York: The Guilford Press, 2008. P. 347–375.
16. *Ehrental J.C., Dinger U., Lamla A., Funken B., Schauenburg H.* Evaluation der deutschsprachigen Version des Bindungsfragebogens “Experiences in Close Relationships—Revised” (ECR-RD). *PPmP-Psychotherapie· Psychosomatik· Medizinische Psychologie*. 2008. P. 215–223.
17. *Fedderm Donbaek D., Elklit A.* A validation of the Experiences in Close Relationships-Relationship Structures scale (ECR-RS) in Adolescents. *Attachment & Human Development*. 2013. V. 16 (1). P. 58–76. DOI: 10.1080/14616734.2013.850103.
18. *Fraley R.C., Heffernan M.E., Vicary A.M., Brumbaugh C.C.* The experiences in close relationships — Relationship Structures Questionnaire: A method for assessing attachment orientations across relationships. *Psychological Assessment*. 2011. V. 23. № 3. P. 615–625. DOI: 10.1037/a0022898.
19. *Fraley R.C., Waller N.G., Brennan K.A.* An item response theory analysis of self-report measures of adult attachment. *Journ. of Personality and Social Psychology*. 2000. V. 78 (2). P. 350–365. DOI: 10.1037/0022-3514.78.2.350.
20. *Friedlmeier W., Granqvist P.* Attachment transfer among Swedish and German adolescents: A prospective longitudinal study. *Personal Relationships*. 2006. V. 13. № 3. P. 261–279. DOI: 10.1111/j.1475-6811.2006.00117.x.
21. *Gillath O., Karantzas G.* Attachment Security and Prosociality. *Handbook of Personal Security* Routledge. 2015. DOI: 10.4324/9781315713595.ch10.
22. *Gillath O., Karantzas C.G., Lee J.* Attachment and social networks. *Current Opinion in Psychology*. 2019. V. 25. P. 21–25. DOI: 10.1016/J.Copsyc.2018.02.010.
23. *Gyongyver J., Andras V.* Hungarian adaptation of the experiences in close relationships — relationship structures questionnaire in an adult sample. A feltott kotodes korszeru meresi lehetosege: a kozvetlen kapcsolatok elmenyei-kapcsolati strukturak (ECR-RS) kotodesi kerdoiv magyar adaptacioja parkapcsolatban elo feltott szemelyeknel. *Magyar Pszichologiai Szemle*. 2016. V. 71. № 3. P. 447–471.
24. *Karatas S., Demir I.* Attachment avoidance and anxiety in adolescence: Turkish adaptation of the experiences in close relationships — relationship structures scale. *Psychological Reports*. 2019. V. 122. № 4. P. 1372–1394.
25. *Kumar R.M.* Assessing the Psychometric Properties of Hindi Version of Relationship Structure (ECR-RS) Scale among Young Adults. *Journ. of Psychological Research*. 2021. V. 3. № 3. P. 51–57.
26. *Mikulincer M., Shaver P.R.* Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change. The Guilford Press, 2018.
27. *Rocha G.M.A.D., Peixoto E.M., Nakano T.D.C., Motta I.F.D., Wiethaeuper D.* The experiences in close relationships-relationship structures questionnaire (ECR-RS): Validity evidence and reliability. *Psico-USF*. 2017. V. 22. P. 121–132.
28. *Ruvolo A.P., Fabian L.A., Ruvolo C.M.* Relationship experiences and change in attachment characteristics of young adults: The role of relationship breakups and conflict avoidance. *Personal Relationships*. 2001. V. 8. P. 265–281. DOI: 10.1111/j.1475-6811.2001.tb00040.x.
29. *Sarling A., Jansson B., Englen M., Bjartå A., Rundung E., Sundin Ö.* Psychometric properties of the Swedish version of the experiences in close relationships — relationship structures questionnaire (ECR-RS global nine-item version). *Cogent Psychology*. 2021. V. 8. № 1. 1926080, DOI: 10.1080/23311908.2021.1926080.
30. *Siroňová A., Cígler H., Ježek S., Lacinová L.* Psychometric characteristics of the ECR-RS, structure of the relationship between global and specific attachment — cross-validation of the results using the Czech and original versions of the ECR-RS. *Studia Psychologica*. 2020. V. 62. № 4. P. 291–313.

31. *Valdez G.F.* Comparing Adult Attachment Styles among Hispanic and Non-Hispanic Undergraduate College Students Using the Experiences in Close Relationships Revised Structures (ECRRS). Theses & Dissertations. 2017. № 16. URL: <https://commons.stmarytx.edu/dissertations/16> (date of access: 01.02.2024).

32. *Waters E., Hamilton C.E., Weinfield N.* The stability of attachment security from infancy to adolescence and early adulthood: General introduction. *Child Development*. 2000. V. 71. P. 678–683. DOI: 10.1111/1467-8624.00175.

33. *Zeifman D., Hazan C.* Pair bonds as attachments: Mounting evidence in support of Bowlby’s hypothesis. In *Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications*. Eds. J. Cassidy, P.R. Shaver. New York, NY: Guilford Press, 2018. P. 436–354.

34. *Zhang Q., Hou Z.J., Fraley R.C., Hu Y., Zhang X., Zhang J., Guo X.* Validating the Experiences in Close Relationships–Relationship Structures Scale among Chinese Children and Adolescents. *Journ. of Personality Assessment*. 2022. V. 104. № 3. P. 347–358.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Таблица 1. Описательные статистики по тесту ECR-RS-Ru

Индекс	Избегание				Беспокойство				Интегральные показатели	
	Мать	Отец	РП	Друг	Мать	Отец	РП	Друг	Избегание	Беспокойство
<i>Mean</i>	3.85	4.06	2.62	2.62	1.91	2.09	3.31	2.82	3.51	2.53
<i>Std. Dev.</i>	1.12	1.40	1.21	1.19	1.28	1.44	1.84	1.69	0.84	1.09
<i>Skewness</i>	0.25	0.10	0.72	0.77	1.77	1.50	0.32	0.74	−0.03	0.67
<i>Kurtosis</i>	−0.49	−0.41	−0.23	0.55	2.98	1.76	−1.10	−0.48	−0.05	−0.07
<i>K-S</i>	0.05	0.34	0.12	0.09	0.24	0.22	0.02	0.17	0.03	0.09
<i>p-level</i>	0.17	0.10	0.001	0.002	0.001	0.001	0.001	0.001	0.87	0.001

Примечание. *Mean* — среднее арифметическое; *Std. Dev.* — стандартное отклонение; *Skewness* — асимметрия; *Kurtosis* — эксцесс; *K-S* — статистика Колмогорова—Смирнова; *p-level* — уровень значимости *K-S* статистики; РП — романтический партнер/супруг(а).

Таблица 2. Описательные статистики для выборок мужчин и женщин

Шкала	Женщины		Мужчины		Test	Statistic	<i>p</i>	<i>ES</i>
	<i>M</i> ₁	<i>SD</i> ₁	<i>M</i> ₂	<i>SD</i> ₂				
Привязанность к матери (Часть 1)								
Избегание	3.21	1.30	3.91	1.45	Mann—Whitney	19 107.50	< 0.001	−0.28
Беспокойство	1.85	1.24	2.05	1.28	Mann—Whitney	23 102.00	0.03	−0.13
Привязанность к отцу (Часть 2)								
Избегание	4.09	1.48	4.36	1.35	Mann—Whitney	19 893.00	0.14	−0.10
Беспокойство	2.04	1.44	2.17	1.27	Mann—Whitney	19 408.00	0.06	−0.12
Привязанность к романтическому партнеру (Часть 3)								
Избегание	2.60	1.34	3.31	1.52	Mann—Whitney	12 765.50	< 0.001	−0.31
Беспокойство	3.31	1.85	3.07	1.78	Mann—Whitney	19 735.50	0.30	0.07
Привязанность к лучшему другу (Часть 4)								
Избегание	2.60	1.13	3.05	1.30	Mann—Whitney	22 938.50	0.002	−0.19
Беспокойство	2.89	1.69	2.37	1.42	Mann—Whitney	33 474.00	0.004	0.18
Интегральный показатель								
Избегание	3.09	0.79	3.59	0.85	Student	−4.93	< 0.001	−0.63
Беспокойство	2.53	1.10	2.51	1.03	Mann—Whitney	14 432.50	0.90	0.01

Примечание. *M* — средние значения; *SD* — стандартные отклонения; *ES* — размер эффекта (для критерия Стьюдента — *d*-Коэна; для критерия Манна—Уитни — бисериальный коэффициент корреляции *r_b*).

Таблица 3. Корреляционная матрица: анализ согласованности шкал ECR-RS-Ru

Шкала	Избегание				Беспокойство				Интегральные показатели	
	Мама	Папа	РП	Друг	Мама	Папа	РП	Друг	Избегание	Беспокойство
Избегание										
Мама	X									
Папа	0.38***	X								
РП	0.19***	0.07	X							
Друг	0.23***	0.15***	0.18***	X						
Беспокойство										
Мама	0.33***	0.17***	0.14***	0.12**	X					
Папа	0.16***	0.33***	0.08	0.13***	0.42***	X				
РП	0.15***	0.21***	0.15***	0.05	0.25***	0.23***	X			
Друг	0.09*	0.12**	0.07	0.16**	0.31***	0.27***	0.45***	X		
Интегральные показатели										
Избегание	0.73***	0.64***	0.54***	0.75***	0.30***	0.25***	0.16***	0.19***	X	
Беспокойство	0.24***	0.28***	0.09*	0.14**	0.62***	0.61***	0.76***	0.75***	0.29***	X

Примечание. * $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$; *** $p \leq 0.001$.

Таблица 4. Критерии обоснованности процедуры факторизации и процент объясненной дисперсии

Сферы отношений	MSA	$\chi^2(df)$	p -value	Объясненная дисперсия, %
Мать	0.754	753.594 (28)	< 0.001	54.1
Отец	0.757	1059.337 (36)	< 0.001	56.7
Романтический партнер	0.836	1879.706 (36)	< 0.001	67.3
Лучший друг	0.789	905.583 (36)	< 0.001	54.3

Примечание. MSA — мера адекватности выборки критерия для критерия КМО; $\chi^2(df)$ — хи-квадрат статистика Бартлетта с числом степеней свободы df ; p -value — уровень значимости статистики Бартлетта.

Таблица 5. Результаты EFA: матрица факторных нагрузок

Пункт	Мать		Отец		Романтический партнер		Лучший друг	
	Избег.	Бесп.	Избег.	Бесп.	Избег.	Бесп.	Избег.	Бесп.
1	0.822	0.246	0.855	0.194	0.864	−0.001	0.853	0.035
2	0.859	0.159	0.839	0.033	0.891	0.039	0.883	−0.008
3	0.779	0.171	0.827	0.093	0.842	−0.024	0.852	−0.006
4	0.672	0.285	0.615	0.181	0.693	−0.015	0.697	0.021
5	0.685	0.059	0.567	0.101	0.430	0.247	0.386	0.270
6	0.503	−0.073	0.494	0.087	0.406	0.163	0.385	0.283
7	0.152	0.792	0.272	0.890	0.197	0.888	0.133	0.890
8	0.090	0.826	0.120	0.886	−0.065	0.861	0.071	0.857
9	0.108	0.882	0.072	0.787	0.057	0.845	−0.068	0.838

Примечание. Жирным шрифтом выделены факторные нагрузки пунктов опросника, согласно их отнесенности к одной из шкал в соответствии с ключом оригинальной версии.

Таблица 6. Результаты CFA: оценка качества модели опросника

Сферы отношений	$\chi^2(df)$	p -value	RMSEA	RMSEA 90% CI	SRMR	TLI	CFI
Мать	15.939	0.253	0.038	[0.035; 0.051]	0.037	0.935	0.966
Отец	104.754	< 0.001	0.043	[0.026; 0.060]	0.042	0.907	0.951
Романтический партнер	95.240	< 0.001	0.035	[0.019; 0.051]	0.037	0.929	0.963
Лучший друг	32.902	0.025	0.031	[0.018; 0.044]	0.042	0.946	0.972

Примечание. χ^2 — статистика Пирсона; df — число степеней свободы; p -value — уровень значимости статистики Пирсона; RMSEA — квадратный корень из среднеквадратической ошибки аппроксимации; RMSEA-value — значение индекса RMSEA, 90% CI (LO) и 90% CI (HI) — нижняя и верхняя границы 90% доверительного интервала для RMSEA, соответственно; SRMR — стандартизированный среднеквадратический остаток; TLI — индекс Тьюкера—Льюиса; CFI — сравнительный индекс соответствия.

Таблица 7. Матрица парных корреляций субшкал опросника ECR-RS-Ru со шкалами опросников привязанности к родителям и другу (IPPA-Ru) и ОПБЛ

ECR-RS-Ru	IPPA-Ru	ρ	p
Привязанность к матери (Часть 1)			
Избегание	Доверие	-0.674***	< 0.001
	Общение	-0.731***	< 0.001
	Отчуждение	0.518***	< 0.001
Беспокойство	Доверие	-0.433***	< 0.001
	Общение	-0.386***	< 0.001
	Отчуждение	0.340**	0.002
Привязанность к отцу (Часть 2)			
Избегание	Доверие	-0.695***	< 0.001
	Общение	-0.767***	< 0.001
	Отчуждение	0.131	0.257
Беспокойство	Доверие	-0.054	0.644
	Общение	-0.011	0.928
	Отчуждение	0.325**	0.004
Привязанность к лучшему другу (Часть 4)			
Избегание	Доверие	-0.420***	< 0.001
	Общение	-0.461***	< 0.001
	Отчуждение	0.070	0.547
Беспокойство	Доверие	-0.303**	0.007
	Общение	-0.179	0.119
	Отчуждение	0.176	0.126
ECR-RS-Ru	ОПБЛ	ρ	p
Привязанность к романтическому партнеру (супругу/супруге) (Часть 3)			
Избегание	Избегание	0.499***	< 0.001
Беспокойство	Беспокойство	0.786***	< 0.001
Избегание	Беспокойство	-0.042	0.492
Беспокойство	Избегание	0.073	0.235

Примечание. ρ — коэффициент корреляции Ч. Спирмена; p — уровень значимости; ** $p \leq 0.01$; *** $p \leq 0.001$.

Таблица 8. Оценка надежности шкал ECR-RS-Ru

Субшкалы	ω Макдональда			α Кронбаха	Rxx'
	ω-value	95% CI (LO)	95% CI (HI)		
Привязанность к маме (часть 1)					
Избегание	0.824	0.803	0.846	0.828	0.758***
Беспокойство	0.794	0.766	0.822	0.791	0.636***
Привязанность к папе (часть 2)					
Избегание	0.816	0.792	0.840	0.806	0.792***
Беспокойство	0.834	0.809	0.858	0.834	0.731***
Привязанность к романтическому партнеру (часть 3)					
Избегание	0.744	0.710	0.779	0.754	0.750***
Беспокойство	0.846	0.823	0.870	0.844	0.644***
Привязанность к близкому другу (часть 4)					
Избегание	0.764	0.736	0.792	0.765	0.700***
Беспокойство	0.848	0.827	0.868	0.864	0.620***
Интегральный показатель					
Избегание	0.761	0.733	0.790	0.812	0.768***
Беспокойство	0.839	0.819	0.859	0.842	0.712***

Примечание. *** $p \leq 0.001$; ω -value — значение омега Макдональда; 95% CI (LO) и 95% CI (HI) — нижняя и верхняя границы для 95%-й доверительного интервала для омега Макдональда; α Кронбаха — альфа Кронбаха; $R_{xx'}$ — коэффициент ретестовой надежности.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Опросник “Опыт близких отношений — структуры отношений” (ECR-RS-rus)

Назначение. Опросник направлен на изучение структуры взаимоотношений субъекта с близкими людьми (матерью; отцом; романтическим партнером / мужем, женой; лучшим другом). Методика состоит из четырех частей, каждая из которых обрабатывается отдельно.

Если у Вас нет матери, отца (или лиц их заменяющих), романтического партнера (супруги/супруга) или друга, то перечеркните соответствующую часть бланка опросника и переходите к следующей.

Часть А. Отношение к матери.

Инструкция к части А. Пожалуйста, ответьте, на вопросы о Вашей матери или лице, ее заменяющем.

Для ответов на вопросы пользуйтесь 7-балльной шкалой:

- | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1 — Абсолютно не согласен. | 5 — Скорее согласен, чем не согласен. |
| 2 — Не согласен. | 6 — Согласен. |
| 3 — Скорее не согласен, чем согласен. | 7 — Полностью согласен. |
| 4 — Нейтральный ответ. | |

Перечень вопросов	1	2	3	4	5	6	7
1. Обращение к маме в трудные минуты помогает мне							
2. Я обычно обсуждаю свои проблемы и тревоги с мамой							
3. Я обычно обсуждаю текущие дела и события с мамой							
4. Мне легко положиться на свою маму							
5. Мне нелегко доверять свои тайны маме							
6. Я предпочитаю не показывать маме как сильно я расстроен(а)							
7. Я часто беспокоюсь о том, что мама на самом деле не волнуется обо мне							
8. Я опасаюсь, что мама может бросить меня							
9. Я беспокоюсь, что мама не будет заботиться обо мне так, как я о ней							

Часть В. Отношение к отцу.

Инструкция к части В. Пожалуйста, ответьте, на вопросы о Вашем отце или человеке, его заменяющем.

Для ответов на вопросы пользуйтесь 7-балльной шкалой:

- | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1 — Абсолютно не согласен. | 5 — Скорее согласен, чем не согласен. |
| 2 — Не согласен. | 6 — Согласен. |
| 3 — Скорее не согласен, чем согласен. | 7 — Полностью согласен. |
| 4 — Нейтральный ответ. | |

Перечень вопросов	1	2	3	4	5	6	7
1. Обращение к папе в трудные минуты помогает мне							
2. Я обычно обсуждаю свои проблемы и тревоги с папой							
3. Я обычно обсуждаю текущие дела и события с папой							
4. Мне легко положиться на своего папу							
5. Мне нелегко доверять свои тайны папе							
6. Я предпочитаю не показывать папе как сильно я расстроен(а)							
7. Я часто беспокоюсь о том, что папа на самом деле не волнуется обо мне							
8. Я опасаюсь, что папа может бросить меня							
9. Я беспокоюсь, что папа не будет заботиться обо мне так, как я о нем							

Часть С. Отношение к романтическому партнеру (мужу/жене).

Инструкция к части С. Пожалуйста, ответьте на вопросы о Вашем муже/жене или человеке, с которым Вы встречаетесь. Если Вы сейчас ни с кем не встречаетесь и не состоите в браке, то ответьте на вопросы относительно Вашего бывшего романтического партнера.

Для ответов на вопросы пользуйтесь 7-балльной шкалой:

- | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1 — Абсолютно не согласен. | 5 — Скорее согласен, чем не согласен. |
| 2 — Не согласен. | 6 — Согласен. |
| 3 — Скорее не согласен, чем согласен. | 7 — Полностью согласен. |
| 4 — Нейтральный ответ. | |

Перечень вопросов	1	2	3	4	5	6	7
1. Обращение к этому человеку в трудные минуты помогает мне							
2. Обычно я обсуждаю свои проблемы и тревоги с этим человеком							
3. Я обсуждаю свои дела с этим человеком							
4. Мне легко положиться на этого человека							
5. Мне нелегко доверять свои тайны этому человеку							
6. Я предпочитаю не показывать этому человеку как сильно я расстроен(а)							
7. Я часто беспокоюсь о том, что он/она на самом деле не волнуется обо мне							
8. Я боюсь быть покинутым(ой) этим человеком							
9. Я боюсь, что этот человек не будет заботиться обо мне так как я о нем							

Часть D. Отношение к лучшему другу.

Инструкция к части D. Пожалуйста, ответьте на вопросы о Вашем лучшем друге\подруге.

Для ответов на вопросы пользуйтесь 7-балльной шкалой:

- | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1 — Абсолютно не согласен. | 5 — Скорее согласен, чем не согласен. |
| 2 — Не согласен. | 6 — Согласен. |
| 3 — Скорее не согласен, чем согласен. | 7 — Полностью согласен. |
| 4 — Нейтральный ответ. | |

Перечень вопросов	1	2	3	4	5	6	7
1. Обращение за помощью к лучшему другу в трудные периоды очень помогает мне							
2. Обычно я обсуждаю свои проблемы и тревоги с лучшим другом							
3. Я обсуждаю свои дела с лучшим другом							
4. Мне легко положиться на лучшего друга							
5. Мне нелегко доверять свои тайны моему лучшему другу							
6. Я предпочитаю не показывать лучшему другу как сильно я расстроен(а)							
7. Я часто беспокоюсь о том, что мой лучший друг на самом деле не волнуется обо мне							
8. Я боюсь, что мой лучший друг покинет меня							
9. Я боюсь, что лучший друг не будет заботиться обо мне так как я о нем							

Обработка результатов

Для каждой из частей опросника рассчитываются показатели по двум шкалам методики: показатели избегания и беспокойства (с учетом наличия прямых и обратных пунктов²).

- 1) *Избегание* — 1R, 2R, 3R, 4R, 5, 6.

² Обратные или реверсивные пункты отмечены в ключе буквой R.

2) *Беспокойство* — 7, 8, 9.

1) **Избегание:** сумма = _____, среднее значение (разделить сумму на 6) = _____

2) **Беспокойство:** сумма = _____, среднее значение (разделить сумму на 3) = _____

Расчет интегральных показателей

Избегание = среднее значение по шкалам “Избегание” для всех частей опросника.

Беспокойство = среднее значение по шкалам “Беспокойство” для всех частей опросника.

УДК 159.9.019

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ: ЕДИНСТВО В РАЗНООБРАЗИИ

© 2024 г. А. Л. Журавлев^{1,*}, Е. А. Сергиенко^{1,**}

¹ФГБУН Институт психологии РАН;

129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13, корп. 1, Россия.

*Академик РАН, профессор, научный руководитель ИП РАН.

E-mail: alzhuravlev2018@yandex.ru

**Доктор психологических наук, профессор.

E-mail: elenas13@mail.ru

Поступила 10.07.2024

Аннотация. Кратко представлены результаты анализа современных подходов, предпринятого в рамках коллективной монографии “Научные подходы в современной отечественной психологии” (М., 2023). 27 глав (различных подходов) разделены на общепсихологические (развивающиеся внутри психологической науки), общенаучные подходы в психологии (междисциплинарный, ресурсный, экологический, сетевой и др.), конкретно-психологические в отраслях психологии (психологии личности, социальной психологии, психологии речи, профессиональной деятельности и др.) и научные подходы в прикладной психологии. Рассмотрены четыре варианта сравнений: возможности интеграции (В.А. Мазилев, В.А. Янчук) или сравнения научных подходов (Е.А. Сергиенко, А.В. Юревич). На основе анализа предложены ориентиры представления пространства психологической науки как дифференцированного разными подходами, так и взаимосвязанного через открытость границ и гибкость понятийных структур. Выделены ведущие понятия, конкретизирующие понятия, методологические принципы и ведущие методы всех четырех групп подходов, демонстрирующих взаимосвязи и взаимодополнения в понимании природы, мультидетерминации психического, возможности на их основаниях решать новые и сложные задачи. Показано, что многие подходы вбирают в себя понятия и принципы разных подходов в психологии, а общенаучные подходы породили не только новые понятия в психологии (междисциплинарность, психологические ресурсы), но и новые методологические принципы. Продemonstrировано существенное расширение методологических принципов психологической науки, которые эксплицированы не только в общепсихологических и общенаучных, но и в конкретно-психологических подходах. Указывается на то, что в психологической науке получили свое обоснование принципы междисциплинарности, неопределенности, антиципации, субъектности, эволюционности, мультидетерминации и саморазвития, наряду с подтверждением принципов системности, единства сознания и деятельности, единства бытия и сознания. Подчеркивается, что даже традиционные для психологии принципы в современных условиях наполняются новым содержанием, исключая детерминизм, сковывающий человека универсальными законами, и индетерминизм, при котором человек теряется в бесконечных степенях свободы. Авторский подход к анализу научных подходов в психологии — это попытка их сопоставления и выделения тенденций развития методологии, предполагающая дискуссии и обсуждения, новые решения, новые возможности анализа, что необходимо для развития психологической науки и реализации идеи оппонентного круга.

Ключевые слова: методология психологии, научные подходы, принципы сравнения, ведущее понятие, конкретизирующие понятия, методологические принципы, ведущие методы, общепсихологические подходы, общенаучные подходы, конкретно-психологические подходы, научные подходы в прикладной психологии.

DOI: 10.31857/S0205959224040113

Целью настоящей статьи является краткое изложение основных идей и результатов анализа современных научных подходов в отечественной психологии. Коллективная монография “Современные подходы

в отечественной психологии”, вышедшая в 2023 г., стала попыткой очертить ландшафт современной науки. Научные подходы, представленные авторами разных научных школ, это традиционные, ставшие

классическими подходами (деятельностный, субъектно-деятельностный, культурно-исторический) и новые подходы, которые отражают разработку общенаучных теорий и принципов (междисциплинарный, культурно-аналитический, субъектно-аналитический, системно-субъектный, историко-эволюционный, сетевой и др.). Книга включает 27 глав, описывающих научные подходы современной отечественной психологии. При реализации данного замысла ставилась задача привлечения разных авторов к данному коллективному труду, представляющих современную отечественную науку. Безусловно, содержание коллективного труда хотя и отражает состояние отечественных научных школ и разных психологических направлений, но при этом не является полным.

В первый, общепсихологический раздел коллективной монографии вошли главы, посвященные классическим подходам и их развитию в отечественной психологии: историко-эволюционная оптика познания, теория деятельности А.Н. Леонтьева, субъектно-деятельностный подход, культурно-историческая психология, культурно-аналитический подход, историко-генетический подход и другие. Подходы первого раздела разрабатывались внутри психологической науки, хотя, безусловно, испытывали влияние других социогуманитарных наук. Второй раздел составили главы, раскрывающие разработку общенаучных подходов в психологии (междисциплинарный, системный, ресурсный, сетевой, экологический и др.). В третий раздел монографии включены главы, представляющие научные подходы в конкретной области психологии (психологии личности, социальной психологии, психологии речи, профессиональной деятельности и др.). Наконец четвертый раздел — это главы, демонстрирующие реализацию научных подходов в прикладной науке. Подобное деление не указывает на их ранг или статус, оно отражает попытку группирования и классификации широкого пространства психологии, отражающего разные “оптики”, точки зрения на возможности научного обобщения психологического знания и его значения для развития не только нашей науки, но и всего социогуманитарного комплекса наук.

С 2018 по 2021 г. в Институте психологии РАН был реализован научный проект, направленный на анализ современных понятий в психологии, которые разрабатываются сотрудниками Института. На примере 70 понятий, представленных в трех томах, были выделены основные черты современных понятий и показана их системно-сетевая организация. На основе данных книг были опубликованы три статьи в “Психологическом журнале”,

по которым развернулась дискуссия [4]. Обобщение мнений дискуссионтов и ответы были опубликованы в журнале [3]. Один из выводов дискуссии состоял в том, что необходимо продолжать и реализовывать идею оппонентного круга, в котором различные школы и научные подходы, а также разные точки зрения будут представлены в пространстве общего обсуждения. Отчасти такая работа проведена в рамках коллективной монографии “Научные подходы в современной отечественной психологии” [8].

Хотелось бы подчеркнуть, что логика перехода от анализа научных понятий к подходам вполне правомерна, поскольку в подходах выделяются понятия, методы анализа, и методологические принципы. Но анализ теорий психологической науки был бы логичным предшествующим шагом к рассмотрению подходов, однако это составляет ближайшие планы ИП РАН.

Следует отметить, что Институт психологии РАН регулярно обращается к разработке методологических и теоретических вопросов психологии. При этом авторами сборников и коллективных трудов являются ученые самых разных психологических направлений и школ, регионов и институтов.

Сложной задачей анализа современных подходов в психологии была разработка принципов их сравнения.

ПРИНЦИПЫ СРАВНЕНИЯ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ И ВЗАИМООТНОШЕНИЙ НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Противостояние научных школ в отечественной психологии, постепенно сменяется открытостью их границ, динамикой классических постулатов и теорий, явных и неявных взаимовлияний, которые продиктованы, с одной стороны, необходимостью консолидации научного сообщества для утверждения ценностей собственного научного знания, с другой, сменой научных парадигм и неизбежностью изменений, которые охватывают все области социальной организации, науку, культуру, социальные институты и т.п. Как верно заметила М.С. Гусельцева, хотим мы этого или нет, мы живем в эпоху постмодерна, что в науке связано с изменениями принципов научного познания [2].

Несмотря на тенденции к интегративным установкам современной психологии, С.Д. Смирнов выделяет четыре возможных позиции: методологический нигилизм, методологический ригоризм или

монизм, методологический либерализм и методологический плюрализм [11]. Автор данной классификации отстаивает методологический плюрализм, как проявление полипарадигмальности, что означает признание своеобразия “оптик” изучения психического. При этом попытки наведения “мостов” между теориями, школами и подходами он считает излишними, при необходимости признания ими друг друга. Позиция методологического либерализма, сформулированная А.В. Юревичем [13], оценивается В.А. Мазилым наиболее конструктивной, так как “интеграция психологического знания представляет собой одну из важнейших стратегических задач, стоящих перед психологической наукой в начале XXI столетия” [7, с. 432].

Т.В. Зеленкова видит взаимодополняющий смысл в разных отношениях к процессу интеграции науки: плюрализм необходим для накопления знаний и расширения научного поля; либерализм предполагает обнаружение связей между подходами как узлами сетевой организации науки; нигилизм направлен на выявление и удаление слабых связей, а монизм — на усиление и укрепление позиций [5]. Данное мнение близко авторам статьи и поддерживает представление о разнообразии подходов как необходимой движущей силе развития науки.

Были рассмотрены четыре варианта сопоставления. Это возможности интеграции (В.А. Мазил, В.А. Янчук) или сравнения научных подходов (Е.А. Сергиенко, А.В. Юревич). В.А. Мазил предлагает пути интеграции психологии на основе коммуникативной методологии, цель которой состоит “в разработке теоретической модели, обеспечивающей соотнесение психологических концепций и осуществление на этой основе интеграции психологического знания” [7, с. 453]. Основными магистральными линиями сравнения выступают сопоставление предмета, метода и предтеории (базовых категорий) различных теорий и подходов. В.А. Янчук указывает на пути интеграции психологического знания в координатах диалогической интердетерминации, на принципах многомерности, мультипарадигмальности и мультидисциплинарности, “предполагающей привлечение ресурсов знаний, накопленных в сопряженных системах парадигмальных координат психологического знания и смежных областей знания” [15, с. 30]. Эта интеграция осуществима через призму четырехмерных континуумов, каждый из компонентов которых находится в состоянии опосредованной культурой интердетерминации: биологическое ↔ психическое ↔ социальное ↔ культурно обусловленное; осознаваемое ↔ бессознательное ↔ экзистенци-

альное ↔ культурно-обусловленное; личность ↔ окружение ↔ активность ↔ культурная обусловленность.

При сравнении различных подходов в психологии Е.А. Сергиенко пыталась показать взаимовлияние и расширение подходов в психологической науке [9; 10], обозначив данную тенденцию, как “межпарадигмальные мосты”. Было аргументировано содержательное сближение отечественных психологических школ Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, представленных в современных парадигмах историко-генетического, историко-эволюционного, культурно-аналитического, системно-субъектного и субъектно-аналитического подходов. Само расширение в обозначении парадигм вызывает необходимость гибкости и открытости границ традиционных подходов. Она подчеркивает: «Современное представление о мультидетерминации психического развития означает множество пересечений биологических, генетических, социальных, исторических и культурных направляющих, где в центре — человек, как саморазвивающаяся система, что позволяет также подготовить “переправу” между разными парадигмами, диктует мультипарадигмальность и междисциплинарность современного этапа развития наук» [9, с. 10].

Еще одной возможностью сравнения научных подходов становится сопоставление структур их научных теорий. А.В. Юревич, анализируя структуру психологических теорий выделил следующие компоненты: «К центральным компонентам психологических теорий можно отнести: а) общий образ психологической реальности, б) центральную категорию, в) соответствующий феномен, г) набор основных понятий, д) систему отношений между ними, которую, по терминологии В.С. Степина, можно назвать “сеткой отношений” [Степин, 2000], е) базовые утверждения» [14, с. 142].

Приведенные представления разных авторов о возможности интеграции (В.А. Мазил, В.А. Янчук) или возможности сравнения научных подходов (Е.А. Сергиенко, А.В. Юревич) позволяют нам выбрать некоторые ориентиры в попытке представить пространство психологической науки как дифференцированное разными теориями, так и взаимосвязанное через открытость границ и гибкость понятийных структур. Еще одна перспектива — это сравнительные характеристики современных, центральных (*ведущих*) понятий в психологических подходах, *понятий, конкретизирующих ведущее понятие*, а также выделяемые *методологические принципы*. Кроме того, в схему сравнения были добавлены *ведущие методы*, характерные для разных

подходов. При этом мы ориентируемся на классификацию методов, предложенную Б.Г. Ананьевым, которая является наиболее разработанной и не утратившей актуальность и в настоящее время [1]. Кратко напомним ее суть. Ананьев предложил многоуровневую и многоаспектную классификацию. Первый уровень составляют организационные методы (лонгитюдный, комплексный, сравнительный), которые непосредственно связаны со стратегией психологического исследования. Второй уровень — эмпирические методы: наблюдательный, эксперимент, психодиагностика, праксиометрический (анализ продуктов деятельности), моделирование, биографический. Третий уровень — способы обработки данных (математико-статистический и качественный анализ). Четвертый уровень — интерпретационные методы (генетический — теоретические исследования онтогенетических и патогенетических связей, структурный — направленный на теоретический анализ части — целого, функции и личности, установление типологических классификаций, психографику, психологический профиль).

Сопоставив разные точки зрения, мы остановились на сравнении *ведущего понятия* подхода, *конкретизирующих понятий*, *методологических принципов* и *доминирующих методов* при всей условности их выделения.

Таблица 1. Сопоставление ведущих и конкретизирующих понятий, методологических принципов и доминирующих (ведущих) методов в общепсихологических подходах современной психологии

Общепсихологические подходы	Ведущее понятие	Конкретизирующие понятия	Методологические принципы	Ведущие методы
Историко-эволюционный подход	Происхождение психики	Адаптация и преадаптация; нарастание вариативности, специализации; усложнение систем, организация сообществ; иерархия и сетевая организация сложных систем	Системный; эволюционный; активности (деятельности); междисциплинарный	Интерпретационные (генетический)
Теория деятельности А.Н. Леонтьева	Деятельность	Структура деятельности (действия, операции); мотив; цель; сознание; интериоризация; экстериоризация; образ мира; личность; происхождение психики	Единство сознания и деятельности	Эмпирические (эксперимент, праксиометрический, моделирование)
Культурно-историческая психология	Культурно-знаковая опосредованность психики человека	Интериоризация; сознание; зона ближайшего развития; эгоцентрическая речь; мышление и речь	Социокультурная детерминация психики	Эмпирические (эксперимент, формирующий эксперимент), интерпретационные (генетический)
Культурно-аналитический подход	Культурная реальность	Ментальность; личность; индивидуальность; неадаптивное поведение; маргинальность; гениальность; социализация и индивидуализация; интеллигенция	Междисциплинарность; полипарадигмальность; культурная контекстуальность	Интерпретационные (генетический, структурный)

С этих позиций попытаемся проанализировать научные подходы современной психологии.

ОБЩЕПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Общепсихологические подходы объединяет то, что они были созданы и развиваются внутри психологической науки, но, безусловно, вбирают в себя идеи других наук (философии, биологии, культурологии, социологии и др., т.е. многих наук, прежде всего, социогуманитарного комплекса). Это следующие девять подходов: историко-эволюционная оптика познания (А.Г. Асмолов, Е.Д. Шехтер, А.М. Черноризов), теория деятельности А.Н. Леонтьева (Т.В. Корнилова), субъектно-деятельностный подход (И.Н. Семенов), культурно-историческая психология (В.В. Рубцов, В.К. Зарецкий, А.Д. Майданский), культурно-аналитический подход (М.С. Гусельцева), историко-генетический подход (Т.Д. Марцинковская), системно-субъектный (Е.А. Сергиенко), субъектно-аналитический (В.В. Знаков), коммуникативно-интегративный подход (В.А. Мазиллов).

В табл. 1 представлены сравнительные характеристики общепсихологических подходов.

Окончание табл. 1

Общепсихологические подходы	Ведущее понятие	Конкретизирующие понятия	Методологические принципы	Ведущие методы
Субъектно-деятельностный подход	Деятельность субъекта	Субъект и личность, познание и созерцание; бытие и сознание; практическая деятельность	Единство бытия и сознания; детерминизм (внешнее через внутреннее); субъектности; саморазвития (в творческой деятельности рождается творец)	Интерпретационные
Историко-генетический подход	Генезис психологических теорий	Социализация; индивидуализация; транзитивная личность; человек как текст (нарратив) в координатах социальной ситуации и культуры	Межпарадигмальность, междисциплинарность, социальный, культурный дискурс	Эмпирические; интерпретационные (генетические)
Субъектно-аналитический подход	Понимание субъектом разных реальностей мира	Типы понимания (понимание-знание, понимание-интерпретация, понимание-постижение); способы понимания (парадигматический, нарративный, тезаурусный)	Субъектность	Интерпретационные
Системно-субъектный подход	Субъект	Соотношение субъекта и личности; структура и функции субъекта и личности; непрерывность уровня развития субъекта; процессуальная психологическая зрелость; субъект развития; деятельности; жизни	Субъектность; системность; антиципация; активность; саморазвитие; мультидетерминация; междисциплинарность	Интерпретационные (генетический); эмпирические (эксперимент, психодиагностика)
Коммуникативно-интегративный подход	Интегративность методологии психологии	Коммуникативность; предмет и метод в психологии; предтеории; базовые категории	Единство предмета и метода в психологии	Интерпретационные

Анализ табл. 1 демонстрирует, что по крайней мере в половине общепсихологических подходов декларируется междисциплинарный подход. Во многих подходах в качестве ведущего или конкретизирующего понятия выделяется категория деятельности. Важнейшей координатой и даже ведущим понятием в ряде подходов — историко-эволюционном, культурно-историческом, культурно-аналитическом, историко-генетическом — также становится категория культуры. Признавая важнейшую роль активности (деятельности) в психическом развитии, акценты анализа и понимание деятельности в подходах отличаются. Так, если в деятельностном подходе, поясняющим ведущее понятие становится структура деятельности и ее социальная детерминация, то в субъектно-деятельностном подходе данная ведущая категория выступает как опосредованная субъектом (личностью), т.е. внутренними ее организующими условиями. Понятие субъекта как активного деятеля разрабатывается только в субъектно-деятельностном,

системно-субъектном и субъектно-аналитическом подходах, хотя данная категория уже включена в рамки культурно-аналитического подхода и выступает как направление в расширении историко-эволюционного подхода. Говоря о детерминации психического развития и функционирования, следует указать, что только историко-эволюционный и системно-субъектные подходы утверждают его мультидетерминацию. Однако подходы, выдвигающие на ведущую позицию понятие субъекта, признавая культуру как важнейший источник развития психики, используют данную категорию в большей степени как латентную, скрытую, не проявленную в теоретико-эмпирических работах. Хотелось бы подчеркнуть, что, на наш взгляд, общепсихологические подходы становятся скорее взаимодополняющими, чем противоборствующими, выделяя разные аспекты изучения в психологии, образуя взаимосвязанные, своеобразные исследовательские поля.

РАЗРАБОТКА ОБЩЕНАУЧНЫХ ПОДХОДОВ В ПСИХОЛОГИИ

Представленные восемь общенаучных подходов раскрывают суть их применения в психологии: междисциплинарный подход (А.Л. Журавлев, А.А. Костригин), метасистемный подход (А.В. Карпов), энергоинформационный и комплексный

подходы (Л.А. Головей), сетевой подход (Т.В. Зеленкова), ресурсный подход (С.А. Хазова), экопсихологический подход к развитию психики (В.И. Панов), филогенетическая эволюция психики (А.А. Карпов) и наукометрический подход (А.Л. Журавлев, А.А. Костригин). В табл. 2 представлен анализ данных подходов.

Таблица 2. Сопоставление ведущих и конкретизирующих понятий, методологических принципов и доминирующих (ведущих) методов в общенаучных подходах в психологии

Общенаучные подходы	Ведущее понятие	Конкретизирующие понятия	Методологические принципы	Ведущие методы
Междисциплинарный подход в психологии	Междисциплинарность	Атрибутивность междисциплинарности; типы междисциплинарности; мультидисциплинарность; собственно междисциплинарность; трансдисциплинарность; уровни междисциплинарности; внутриспсихологический (внутриотраслевой и межотраслевой) внешнеспсихологический уровень; междисциплинарная релевантность	Междисциплинарность; системность	Организационные
Метасистемный подход	Сознание	Метасистемный уровень; удвоенная реальность; изоморфизм; иерархическая структурно-функциональная организация психики; рефлексия	Системность	Интерпретационные (структурный)
Энергоинформационный и комплексный подходы	Целостность индивидуальности	Индивид; субъект деятельности; индивидуальность; временная и структурная целостность; энергоинформационные составляющие активности и деятельности	Междисциплинарность; целостность развития	Организационные, эмпирические, способы обработки данных; интерпретационные (генетический)
Сетевой подход	Сетевая организация психологии	Сетевые механизмы; будстап; синергетика; саморазвитие; культурные (диалоговый и интенциональный); эволюция сетевого подхода от модернизма к постмодернизму и метамодернизму; аутопоэз (самовосстановление, саморазвитие)	Сетевой; междисциплинарный; саморазвитие	Интерпретационные (генетический)
Ресурсный подход	Психологические ресурсы	Когнитивные ресурсы; ментальные ресурсы; индивидуальные ресурсы; групповые ресурсы; стресс и копинг, жизнеспособность	Системный; субъектный; междисциплинарный	Эмпирические (эксперимент, психодиагностический); интерпретационные (генетический и структурный)
Системоцентрический подход к эволюции	Эволюция психики	Структурно-уровневый подход; метасистемный подход; семь уровней развития психики; критерии демаркации; системногенез	Системный	Интерпретационный (генетический, структурный)
Экопсихологический подход к развитию психики	Субъект	“Индивид—среда”; целостный метасубъект; универсальная типология развития субъектности	Единство сознания и деятельности; системность; субъектность; развитие	Организационный (сравнительный), эмпирический (эксперимент); интерпретационный (генетический)
Наукометрический подход в психологии	Наукометрия психологии	Объекты изучения; наукометрический; библиометрический; информетрия; цифровая гуманитаристика; корпусная лингвистика; субъекты науки; научные продукты; концепты; количественная и качественная оценка	Системный; междисциплинарный; субъектный	Способы обработки данных (математико-статистические, качественный анализ); интерпретационные (генетический и структурный)

Таблица 2 демонстрирует, что общенаучные подходы в психологии развивают именно психологическое содержание понятий ресурсов, сети, энергии, информации, системного развития психики и др., порождая новые подходы и теории. Важно подчеркнуть, что не только психология берет и реализует понятийный аппарат и принципы общенаучных подходов, но происходит и обратный процесс присвоения психологических понятий в других науках, что указывает также на междисциплинарность как общенаучный принцип. Так, эконпсихологический подход раскрывает представление о субъекте как целостной системе “индивид—среда” в понимания возможностей его развития как субъекта в разных экологических условиях, вводя в экологию психологическое понятие. Методологические принципы междисциплинарности и системности эксплицируются в большинстве рассмотренных подходов данной группы. Сетевой принцип раскрыт при анализе современной эволюции сетевого подхода в психологии. Сетевой принцип организации современных понятий был ранее выделен и в нашей работе, где показана принципиальная преемственность и взаимодополнительность системного и сетевого принципов организации понятийного пространства психологии, что, по-видимому, характерно и для научных подходов в психологии [3].

КОНКРЕТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

Выделение в данной группе подходов основано на их разработке в определенной области психологии: динамический подход Л.И. Анцыферовой к психологическому исследованию личности (Н.Е. Харламенкова); дискурсивный подход в психологии речи и психолингвистике (Н.Д. Павлова); экзистенциальный подход в психологии личности (Н.В. Гришина); процессуальный подход в психологии личности (С.Н. Костромина, Н.В. Гришина); метакогнитивный подход к метакогнитивной психологии (А.В. Карпов) и социокультурный подход в социальной психологии (Н.М. Лебедева и др.).

Представленные подходы отражают поиски теоретико-эмпирических оснований в разных областях психологии. Три из них направлены на разработку психологии личности, остальные посвящены разным областям психологии: психологии речи, когнитивной психологии, социальной психологии. Несмотря на то что они направлены на конкретные области психологической науки, в них отражены современные проблемы методологии и теоретических поисков в психологии:

интегративные тенденции, отраженные в более обобщенных ведущих понятиях (например, динамическая личность, изменяющаяся личность, дискурс), наряду с традиционными, но наполняемыми иным содержанием (например, раскрывается уровневая организация рефлексии, вводится понятие порога рефлексии, понятие метакогнитивных чувств), соединение ранее разрозненных факторов (культура и социум) в социокультурных процессах, опосредующих адаптивные и поведенческие особенности этносов и жителей разных стран. Экзистенциальный выбор выступает для личности ключевым и также обобщающим понятием, интегрирующим возможности личности, имея дело с постоянными изменениями и вызовами, встающими перед человеком в новых социокультурных контекстах. Фактически все подходы выделяют принцип системности, подтверждают принципы единства сознания и деятельности, бытия и сознания, в пяти же подходах из шести авторы обращаются к понятию субъекта. Наконец в данном разделе усилен акцент на учет социокультурных факторов в психологическом анализе, при прямом фокусе на них или включение их в экзистенциальные проблемы.

Разработка подходов в рамках конкретных областей психологии (личности, психологии речи, когнитивной, социальной психологии) выходит на общетеоретические вопросы: природы субъекта, полидетерминации развития психики, непрерывности развития и его контекстуальности.

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ В ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

В эту группу вошли подходы, раскрывающие применение общепсихологических подходов в конкретных практических, прикладных областях психологии. Это применение биопсихосоциальной модели и культурно-исторического подхода в клинической и патопсихологии (А.Б. Холмогорова), системный подход в прикладных исследованиях (А.А. Грачев), интегративный подход к познанию психологии человека (В.Н. Панферов, С.А. Безгодова, А.В. Микляева), системогенетический подход (В.Д. Шадриков). В табл. 4 представлен их сравнительный анализ.

Анализируя табл. 4, можно видеть, что если понятия в подходах прикладной психологии более конкретны по сравнению с общепсихологическими и общенаучными, то “прикладные” подходы разделяют методологические принципы как с конкретно-психологическими, так и с общепсихологическими и общенаучными подходами. Отметим,

Таблица 3. Сопоставление ведущих и конкретизирующих понятий, методологических принципов и доминирующих (ведущих) методов в конкретно-психологических подходах

Конкретно-психологические подходы	Ведущее понятие	Конкретизирующие понятия	Методологические принципы	Ведущие методы
Динамический подход Л.И. Анцыферовой к психологическому исследованию личности	Динамическая личность	Целостность; деятельность; рефлексия; субъект	Развития; системности и целостности; единства сознания и деятельности; личностный принцип; субъектный; активности	Интерпретационные (генетический)
Дискурсивный подход в психологии речи и психолингвистике	Дискурс	Вербальная коммуникация; системная организация; субъект-субъектность коммуникации; дискурсивные способности; дискурсивная компетентность	Системность; междисциплинарность; субъектность	Эмпирические (эксперимент)
Экзистенциальный подход в психологии личности	Жизненный выбор	Переживание; экзистенциальные проблемы; экзистенциальные кризисы; неопределенность	Неопределенность; личностность; единство бытия и сознания	Интерпретационные (генетический)
Процессуальный подход к психологии личности	Изменчивость личности	Устойчивость; неравновесность; целостность; контекстуальность; сложность; возникающее; возможное	Развитие; целостность (системность); самодетерминация; саморазвитие	Интерпретационные (генетический)
Метакогнитивный подход	Рефлексия	Уровневая организация; порог рефлексии; самопрезентации; самосензитивность; метакогнитивные чувства	Системность; единство сознания и деятельности	Интерпретационные (генетический, структурный)
Социокультурный подход в современной российской социальной психологии	Социокультурные процессы	Кросс-культурные сравнения; ценности; установки; идентичность; модели поведения	Системный; культурная детерминация	Эмпирические (эксперимент)

что при их практической укорененности, возникновении в ответ на конкретные запросы практики (системогенетический и биопсихосоциальный подходы) или нацеленности на решение практических задач (системный подход в прикладной психологии, интегративный подход в познании психологии человека) они базируются на идеях общепсихологических и/или общенаучных подходов. В первую очередь это системный подход, но также и культурно-историческая теория, комплексный подход, теория деятельности.

Это свидетельствует об эвристичности теоретического анализа человеческой психики, более того, о его необходимости для построения качественно работающей прикладной модели, обладающей предсказательной силой, направленной на адресную помощь при решении тех или иных психологических проблем.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ

Предпринятый анализ представленных современных подходов в психологии, условно разделенных нами на общепсихологические, общенаучные в психологии, конкретно-психологические в определенных отраслях и научные подходы в прикладной психологии, показал реальную условность такого деления, поскольку, независимо от их отнесенности, все они раскрывают общетеоретические и методологические принципы науки. Подводя очень краткий итог анализа, хотелось бы вернуться к тем ориентирам, которые обсуждались в самом начале работы, что позволит ответить на вопрос: как и по каким основаниям сравнивать подходы.

Были рассмотрены четыре варианта сравнений. Это возможность интеграции (В.А. Мазилов,

Таблица 4. Сопоставление ведущих и конкретизирующих понятий, методологических принципов и доминирующих (ведущих) методов в прикладных подходах в психологии

Прикладные подходы	Ведущее понятие	Конкретизирующие понятия	Методологические принципы	Ведущие методы
Биопсихосоциальный подход	Социальная природа психики	Социальное познание; интериоризация; целостный подход; культурное развитие; взаимодействие разных уровней психической организации.	Социокультурной детерминации психики; интегративности	Интерпретационный (генетический)
Системный подход в прикладной психологии	Психологическое проектирование	Система; взаимодействие субъекта и объекта; жизненные ориентации; терминальный образ	Системности; субъектности	Интерпретационный (структурный)
Интегративный подход в познании психологии человека	Психологическое познание человека	Социальная перцепция; человеческие отношения; социальное взаимодействие; интегральная личность	Объект-предметного единства; целостности; взаимодействия	Интерпретационный (структурный)
Системогенетический подход	Системогенез деятельности	Деятельность; функциональная система деятельности; цель деятельности; мотивы деятельности; результат; способности	Предметности; единства сознания и деятельности	Интерпретационный (генетический)

В.А. Янчук) или возможность сравнения научных подходов (Е.А. Сергиенко, А.В. Юревич). Анализ предложений этих авторов позволил выбрать ориентиры для представления пространства психологической науки как дифференцированного разными подходами и одновременно взаимосвязанного через открытость границ и гибкость понятийных структур. В четырех обобщающих таблицах с выделением ведущего понятия, того или иного подхода, конкретизирующих понятий, выделяемых методологических принципов и ведущих методов даны итоги выполненного сравнения. Понятно, что такое выделение носит авторский характер, но оно обосновано специальным анализом каждого подхода.

Во-первых, хотелось бы подчеркнуть, что большинство подходов отвечают основным эпистемологическим принципам постнеклассической науки и метамодернизма. Выделенные С.А. Лебедевым шесть основных принципов современной эпистемологии (конструктивность, контекстуальность, культурологичность реальной научно-познавательной деятельности, коммуникативность научного познания, условность знания, консенсуальность научных истин) подчеркивают существенную смену принципов организации науки [6]. Такой методологический переход, по мнению М.С. Гусельцевой [2], с которым солидаризируются и авторы, означает переход к полипарадигмальности, усилению “межпарадигмальных мостов” и знаменует смену конкуренции разных подходов

и психологических школ на поиск взаимодополнения, консенсуса эволюционной интегративной тенденции. Если обратиться к сравнению подходов, представленных в табл. 1–4, то можно обнаружить их взаимодополнения и взаимопересечения. Так, из сравнения общепсихологических подходов (см. табл. 1) видно, что историко-эволюционный подход вообрал в себя деятельностный (системно-деятельностный), культурно-исторический и эволюционный подходы, выделяя конструктивные понятия для изучения происхождения психики, ее эволюции в направлении социальной организации, где разнообразие форм поведения, активности и отношений становится условием развития. Введение понятия субъекта расширяет поиски единства био-психо-социокультурных координат, что дополняет понимание развития психического, делая акцент не на универсальных, а на индивидуальных вариантах психической организации и функционирования. Данное понятие становится ведущим, начиная с субъектно-деятельностного подхода, основным в системно-субъектном, субъектно-аналитическом и культурно-аналитических подходах. При этом субъект, как носитель психического, выступает центром координации взаимодействий со средой, соединяя в себе все континуумы, выделенные В.А. Янчуком: биологическое ↔ психическое ↔ социальное ↔ культурно обусловленное; осознаваемое ↔ бессознательное ↔ экзистенциальное ↔ культурно-обусловленное; личность ↔ окружение ↔ активность ↔ культурно-обусловленное.

В субъектных подходах в меньшей степени остается разработанной культурная составляющая, понимаемая шире, чем социальные воздействия и влияния. Здесь дополнительными могут выступать культурно-аналитический, историко-генетический подходы, фокус которых направлен, прежде всего, на выделение культурных реальностей, социально-культурных ситуаций. Отчасти предлагаемые В.А. Мазилковым координаты сравнений присутствуют и в наших таблицах, но в модифицированном виде. При анализе методологических принципов становится ясным их дополнение (расширение) новыми принципами: системности, эволюционности, междисциплинарности, субъектности, контекстуальности, антиципации, мультидетерминации, наряду с уже принятыми психологией: принципами единства сознания и деятельности, единства бытия и сознания, расширяющий принцип единства сознания и деятельности, развития. Выделенные ведущие методы указывают на то, что при обосновании подходов в основном используются интерпретационные методы (генетический и структурный), наряду с экспериментальными (теория деятельности А.Н. Леонтьева, культурно-историческая психология, историко-генетический подход, системно-субъектный подход). Хотелось бы подчеркнуть, что культурно-историческая психология также развивается в теоретическом плане (вводятся новые понятия), новые практики, но, как отмечают авторы, она развивается “в дерево”, тогда как остальные подходы, впитывают в себя влияния других отечественных школ и развиваются скорее “в куст”, создавая разные ответвления и разрастание психологической науки.

При сравнении общенаучных подходов, получивших свое развитие в психологии, показано, что, несмотря на их возникновение в других науках, эти подходы существенно расширили научное поле психологии как в понятийном, так и в методологическом и методическом планах. Появились ведущие понятия междисциплинарности (как характерного для психологии), психологических ресурсов и др. Расширяют данные подходы и методологические принципы: междисциплинарный, сетевой, системный, саморазвития. Появляются и новые ведущие методы — организационные, в том числе планирование исследований, математико-статистический анализ (дающий возможность количественного анализа и картирования состояния психологической науки, в сочетании с качественными методами). Предлагается также авторское решение проблемы сознания в рамках метасистемного подхода (А.В. Карпов).

Особенностью выделенных понятий становится характерная антиномичность. Например, изменчивость — устойчивость личности, “индивид — среда” — целостный метасубъект, неопределенность — выбор, рефлексия — неосознаваемая регуляция и др.

Отдельную группу составили конкретно-психологические подходы, выделенные по принципу их создания в областях психологической науки (психологии речи, личности, когнитивной, социальной психологии). Их сравнение позволяет отметить, что эти подходы также раздвигают границы понятийного поля психологии. Появляются понятия динамической личности, изменяющейся личности, жизненного выбора, дискурса, наряду с уже существовавшими понятиями субъекта, дополненного понятиями “метасубъект”, “индивид—среда”, “уровни рефлексии”, “порог рефлексии”, “социокультурные процессы”. Хотелось бы отметить, что в понятиях дискурса, социокультурных процессов внимание к социокультурным составляющим становится фактически ведущим. Обращение к понятию субъекта характерно для динамического подхода Л.И. Анцыферовой, дискурсивного и эконпсихологического подходов. Помимо общих методологических принципов, выделяются также принципы неопределенности, самодетерминации и культурной детерминации. Среди ведущих представлены как интерпретационные, так и эмпирические методы. Следовательно, конкретно-психологические подходы вносят существенный вклад не только в область своего приложения, но и в общенаучную методологию (см. табл. 3).

Наконец табл. 4 дает возможность сравнить подходы, получившие прикладное значение в психологии. Сама попытка сравнения таких подходов позволяет уточнить возможность снижения “диагонального” разрыва между теорией и практикой. Разнородность представленных попыток не позволяет сделать выводы о прогрессе в данном направлении, помимо понятия психологического проектирования, которое фактически моделирует приложение системного и системно-субъектного подхода к прикладной психологии. Биопсихосоциальный подход фактически постулирует только культурно-социальные средства в решении проблемы мультидетерминации, сводя континуум “биологическое ↔ психическое ↔ социальное ↔ культурное” как интердетерминацию (по В.А. Янчуку), к социокультурной составляющей. Несмотря на то что многие механизмы психической компенсации и коррекции остаются неясными, а приведение психического к мозговым механизмам некорректным, исключение биологических (природных) факторов

из поля воздействующих сил, по мнению авторов, является малопродуктивным. Также представляется проблематичным сведение социального познания к прямому и интегративному механизму тождества объекта (человека) и предмета (психики) (интегративный подход к познанию психологии человека (В.Н. Панферов, С.А. Безгодова, А.В. Микляева)).

На основе системогенетического подхода представлена разработка подготовки квалифицированных рабочих кадров на научной основе (теория деятельности, системный подход, теория функциональных систем). Это пример формулирования принципов прикладной психологии на основе данного подхода (В.Д. Шадриков).

Несмотря на прикладной характер, в своих разработках авторы интегрируют различные подходы в психологии (системный и системно-субъектный, идеи В.М. Бехтерева, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева в интегративном подходе, теорию деятельности, теорию функциональных систем П.К. Анохина, системный подход Б.Ф. Ломова и культурно-историческую теорию Л.С. Выготского), т.е. отражают общепсихологические подходы, выделяя методологические принципы, характерные в равной степени для общепсихологических, общенаучных и конкретно-психологических подходов, но не порождают новых методологических принципов. Среди ведущих выступают интерпретационные методы (структурный и генетический).

Таким образом, научные подходы всех четырех групп демонстрируют взаимосвязи и взаимодополнения в понимании природы, мультидетерминации психического, возможности на их основаниях решать новые и сложные задачи современного человека в сложном, противоречивом и неопределенном мире. Многие подходы вбирают в себя понятия и принципы иных подходов в психологии (например, тесную взаимосвязь демонстрируют историко-эволюционный подход с деятельностным, культурно-историческим, историко-генетическим, культурно-аналитическим, системно-субъектным, субъектно-аналитическим, сетевым и системными подходами). Общенаучные подходы породили не только новые понятия в психологии (междисциплинарность, психологические ресурсы), но и новые методологические принципы. Хотелось бы подчеркнуть, что проведенный анализ продемонстрировал существенное расширение методологических принципов психологической науки, которые эксплицированы не только в общепсихологических и общенаучных, но и в конкретно-психологических подходах. Так, получили свое обоснование принципы междисциплинарности,

неопределенности, антиципации, субъектности, эволюционности, мультидетерминации и саморазвития, наряду с подтверждением принципов системности, единства сознания и деятельности, единства бытия и сознания, саморазвития. Но даже традиционные для психологии принципы наполняются новым содержанием, исключая как детерминизм, сковывающий человека универсальными законами, так и индетерминизм, где человек теряется в бесконечных степенях свободы. Предлагаемое В.А. Янчуком понятие интердетерминизма перекликается с идеями вероятностного эпигенеза Г. Готтлиба и понятием мультидетерминизма, которое представлено во многих подходах. Ясно, что разные подходы в большей мере делают акцент на изучении различных аспектов психической организации и ее функциональных возможностей. Например, социокультурные факторы становятся ведущими, помимо культурно-исторического, в культурно-аналитическом, социокультурном, историко-генетическом подходах. Однако содержание понятия культуры в них различно (от понимания культуры как социальных детерминант, культуры как этнической специфичности — до широкого учета культурных реалий, которые только начали обретать свое психологическое содержание). При анализе конкретизирующих понятий в разных разделах создаются возможности расширения содержания ведущего понятия, которые представляются иногда мало различимыми. Например, теории деятельности А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна. В одном случае понятие деятельности раскрывается через его структуру, в другом — через процесс, в первом случае — деятельность детерминирует, порождает психическое, в другом деятельность опосредована внутренними индивидуальными условиями. Анализ показал, что представления данных подходов отчасти пересекаются, но при этом остаются самостоятельными решениями теоретических проблем психологии. Деятельностный подход А.Н. Леонтьева получил свое развитие в системно-деятельностном подходе А.Г. Асмолова, историко-эволюционном подходе А.Г. Асмолова, Е.Д. Шехтер, А.М. Черноризова, экзистенциально-деятельностном подходе Д.А. Леонтьева, в системогенетическом подходе В.Д. Шадрикова, эконпсихологическом подходе В.И. Панова. Деятельностный подход С.Л. Рубинштейна, развившийся в субъектно-деятельностный подход, породил или оказал существенное влияние на системно-субъектный, субъектно-аналитический, культурно-аналитический, экзистенциальный, процессуальный, эконпсихологический подходы в психологии. Можно сделать осторожное заключение, что ведущие понятия только вместе с конкретизирующими

становятся сильными признаками специфичности подходов. Например, понятие субъекта становится интегрирующим для психологической науки, но оно различным образом раскрывается через конкретизирующие понятия в тех или иных подходах. В субъектно-деятельностном подходе понятие субъекта слабо дифференцировано от личности и выступает как характеристика личностной организации, опосредующей практическую деятельность (активного творца деятельности). Ведущим понятием становится субъект деятельности, конкретизирующими понятиями выступают субъект и личность, познание и созерцание, бытие и сознание, практическая деятельность. В системно-субъектном подходе понятия субъекта и личности дифференцированы. Субъект выступает носителем всех психических способностей и ресурсов, исполнительным звеном целей, задач, смыслов, ценностей, направленности личности (как содержательной характеристики человека). Ведущее понятие здесь — субъект, конкретизирующие понятия — соотношение субъекта и личности, структура и функции субъекта и личности, непрерывность уровня развития субъектности, процессуальная зрелость, субъект развития, деятельности, жизни. В субъектно-аналитическом подходе субъект есть стадия развития личности, которая определяет уровни и типы понимания человеком бытия (ведущее понятие — понимание субъектом реальностей мира, конкретизирующие понятия — типы и способы понимания). В культурно-аналитическом подходе субъект выступает как активный участник и творец культурной реальности (ведущее понятие — культурная реальность, конкретизирующие понятия — ментальность, личность, индивидуальность, неадаптивное поведение, социализация, индивидуация, интеллигенция). В дискурсивном подходе это субъекты коммуникации, с их индивидуальными и групповыми характеристиками (ведущее понятие — дискурс, конкретизирующие понятия — вербальная коммуникация, субъект-субъектность коммуникации, системная организация, дискурсивные способности и дискурсивная компетентность). В экопсихологическом подходе субъектность рассматривается в системе “индивид—среда”, где субъектность индивида и квазисубъектность среды трансформируются в метасубъектность этой системы (ведущее понятие — субъект, конкретизирующие понятия — система “индивид—среда”, целостный метасубъект, универсальная типология развития субъектности). Таким образом, ведущее понятие субъекта наполняется различным содержанием и степенью его разработанности в разных подходах, попытками связать в единый континуум биологическое-психологическое и социальное,

в меньшей степени — культурную детерминацию. Столь разное понимание субъекта анализировалось нами в сборнике научных трудов “Субъектный подход в психологии” [12], где было показано разное его понимание. Понимание субъекта, с одной стороны, отражает сложность его организации, а с другой — процесс развития и разработки данного понятия. Это положение вполне соответствует и разработке понятия личности, которое трактуется либо как совокупность устойчивых черт, либо как содержательная характеристика, находящаяся в непрерывном изменении. Только сопоставление ведущего понятия с конкретизирующими позволяет дифференцировать понятие субъекта и подходов к его анализу, обнаружить разные оптики его изучения. Однако представляется, что такое разное видение порождает напряжение в теоретических поисках и становится источником его дальнейшей разработки.

Более слабым, но необходимым признаком можно считать сравнение ведущих методов в разных подходах. Так, можно выделить подходы, в которых доминируют интерпретационные методы, с их преимущественной реализацией в виде генетического либо структурного анализа. Интерпретационные методы (генетический) характерны для историко-эволюционного, историко-генетического, энергоинформационного и комплексного, сетевого, системно-субъектного, биопсихосоциального и системогенетического подходов. Интерпретационные методы (преимущественно структурный) можно выделить в метасистемном, системном подходе в прикладной психологии и интегративном подходе. Комбинация структурного и генетического методов (интерпретационных) выделяется в культурно-аналитическом, субъектно-деятельностном, субъектно-аналитическом, коммуникативно-интегративном подходах. Преимущественно экспериментальные методы как ведущие характерны для теории деятельности А.Н. Леонтьева, культурно-исторической психологии, комплексного подхода Б.Г. Ананьева и ресурсного подхода. Но так или иначе при выделении эмпирических методов как ведущих, они сочетаются с интерпретационными, что необходимо для формирования подхода. Отдельно выделяются междисциплинарный подход с доминированием организационных методов (необходимых для планирования исследований). Методы математико-статистической обработки характерны для наукометрического подхода. Сочетание организационных, экспериментальных методов в большей степени отмечается в экопсихологическом подходе.

Сравнительный анализ ведущих методов, используемых в разных подходах, показал, что, несмотря на условность выделения ведущих методов, они дают представление о направленности методических поисков и указывают пусть и на слабую возможность их объединения либо дифференциации.

Следовательно, проведенный выше анализ в большей степени обнаружил взаимосвязи и взаимопересечения при выделении ведущих, конкретизирующих понятий и методологических принципов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Авторы не ставили задачу интеграции психологических подходов, а пытались наметить пути их взаимопроникновения, сравнения специфики “оптики” и уникальности вклада в единую психологическую науку. Развитие психологической науки в рамках проведенного здесь анализа указывает на метафоры развития науки и “в куст”, и “в дерево”, т.е. создание ландшафта психологии через многообразие, но и взаимопроникновение разных подходов, различия которых создают единое пространство нашей науки. Единство науки проявляется в ее разнообразии, но как мы стремились показать, взаимопересечения и взаимовлияния означают эволюцию психологического знания, создающую точки роста, напряжения позиций, поиск и стремление к консенсусу, взаимопониманию, взаимоуважению, столь необходимому для науки, ее сохранения и прогресса.

Перспективой анализа различных подходов в отечественной психологии является обращение к сравнению теорий психологической науки. Теория становится основой и отправной точкой для развития подхода как более общего направления теоретико-эмпирического изучения психики. Полагаем, что обращение к теориям психологии позволит глубже представить методологический анализ, уточнить возможности сравнения, обосновать, вероятно, яснее точки пересечений и расхождений не только в теориях, но и в научных подходах.

Кроме того, авторский подход к анализу теорий в психологии, попытка их сопоставления и выделения тенденций развития методологии предполагают дискуссии и обсуждения, новые решения, новые возможности анализа, что необходимо для развития нашей науки и реализации идеи оппонентного круга. Хотелось бы содержанием данной статьи открыть обсуждение тенденций развития научных подходов в отечественной психологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ, 1969.
2. *Гусельцева М.С.* Перспективы развития психологического знания: блеск и нищета прогнозов // Психологическое знание: Современное состояние и перспективы развития / Под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2018. С. 628–670.
3. *Журавлев А.Л., Сергиенко Е.А.* Анализ современных понятий в психологии: ответ участникам дискуссии // Психологический журнал. 2024. Т. 45. № 1. С. 113–122.
4. *Журавлев А.Л., Сергиенко Е.А.* Системно-сетевая организация современных понятий психологии (на примере разработок сотрудников Института психологии РАН) // Психологический журнал. 2022. Т. 43. № 3. С. 5–14.
5. *Зеленкова Т.В.* Эволюция сетевого подхода в психологии: от плюрализма к сотворению знаний. Гл. 13 // Научные подходы в современной отечественной психологии / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2023. С. 360–377.
6. *Лебедев С.А.* Три эпистемологических парадигмы: классическая, неклассическая и постнеклассическая // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. 2019. № 2. С. 8–21.
7. *Мазилев В.А.* Интеграция научного знания в психологии // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2007. С. 427–458.
8. Научные подходы в современной отечественной психологии / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2023.
9. *Сергиенко Е.А.* Межпарадигмальные мосты // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 48. С. 4. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 29.03.2023).
10. *Сергиенко Е.А.* От дифференциации к интеграции подходов и категорий в современном психологическом знании // Психологическое знание: Современное состояние и перспективы развития / Под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2018. С. 308–331.
11. *Смирнов С.Д.* Методологический плюрализм и предмет психологии // Вопросы психологии. 2005. № 4. С. 3–8.
12. Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2009.

13. Юревич А.В. Интеграция психологии: утопия или реальность // Вопросы психологии. 2005. № 3. С. 16–28.
14. Юревич А.В. Структура психологических теорий // Психологическое знание: Современное состояние и перспективы развития / Под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2018. С. 141–159.
15. Янчук В.А. Культурно-диалогическая метаперспектива интеграции психологии в условиях неопределенности и конструктивистского многообразия // Методология и история психологии. 2018. Т. 7. № 1. С. 124–154.

MODERN APPROACHES IN DOMESTIC PSYCHOLOGY: UNITY IN DIVERSITY

A. L. Zhuravlev^{1,*}, E. A. Sergienko^{1,**}

¹*Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences;
129366, Moscow, Yaroslavskaya str., 13, bldg. 1, Russia.*

^{*}*Academic of the RAS, Professor, Scientific Supervisor of Institute of Psychology.*

E-mail: alzhuravlev2018@yandex.ru

^{**}*ScD (Psychology), Professor, Chief Researcher.*

E-mail: elenas13@mail.ru

Received 10.07.2024

Abstract. A brief result of the analysis of modern approaches undertaken within the framework of the collective monograph “Scientific approaches in modern domestic psychology” (M., 2023) is presented. 27 chapters (of different approaches) were divided into general psychological (developing within psychological science), general scientific approaches in psychology (interdisciplinary, resource, environmental, network, etc.), specific psychological in the field of psychology (personality psychology, social psychology, speech psychology, professional activities, etc.) and scientific approaches in applied psychology. Four options for comparisons are considered: the possibility of integration (V.A. Mazilov, V.A. Yanchuk) or comparison of scientific approaches (E.A. Sergienko, A.V. Yurevich). Based on the analysis, guidelines were proposed in an attempt to present the space of psychological science as differentiated by different approaches, and interconnected through the openness of borders and the flexibility of conceptual structures. The leading concepts, specifying concepts, methodological principles and leading methods of approaches are identified. All four groups demonstrate interconnections and complementarities in the understanding of nature, multidetermination of the psyche, and the ability to solve new and complex problems on their basis. Many approaches incorporate concepts and principles of other approaches in psychology. General scientific approaches have generated not only new concepts in psychology (interdisciplinarity, psychological resources), but also new methodological principles. I would like to emphasize that the analysis demonstrated a significant expansion of the methodological principles of psychological sciences, which are explicit not only in general psychological and general scientific, but also specific scientific approaches. The principles of interdisciplinarity, uncertainty, anticipation, subjectivity, evolution, multi-determination and self-development were justified, along with confirmation of the principles of systematicity, the unity of consciousness and activity, the unity of being and consciousness. But even the principles traditional for psychology are filled with new content, excluding determinism, which fetters a person by universal laws, and indeterminism, where a person is lost in infinite degrees of freedom. The author’s approach to the analysis of scientific approaches in psychology is an attempt to compare them and highlight trends in the development of methodology, which involves discussions and discussions, new solutions, new analysis possibilities, which is necessary for the development of our science and the implementation of the idea of the open circle.

Keywords: methodology of psychology, scientific approaches, principles of comparison, leading concept, specifying concepts, methodological principles, leading methods, general psychological approaches, general scientific approaches, specific psychological approaches, scientific approaches in applied psychology.

REFERENCES

1. *Anan'ev B.G.* Chelovek kak predmet poznaniya. Leningrad: LGU, 1969. (In Russian)
2. *Gusel'ceva M.S.* Perspektivy' razvitiya psixologicheskogo znaniya: blesk i nishheta prognozov. Psixologicheskoe znanie: Sovremennoe sostoyanie i perspektivy' razvitiya. Eds. A.L. Zhuravlev, A.V. Yurevich. Moscow: Izd-vo "Institut psixologii RAN", 2018. P. 628–670. (In Russian)
3. *Zhuravlev A.L., Sergienko E.A.* Analiz sovremenny'x ponyatij v psixologii: otvet diskutantam. Psikhologicheskii zhurnal. 2024. V. 45. № 1. P. 113–122. (In Russian)
4. *Zhuravlev A.L., Sergienko E.A.* Sistemno-setevaya organizatsiya sovremenny'x ponyatij psixologii (na primere razrabotok sotrudnikov instituta psixologii RAN). Psikhologicheskii zhurnal. 2022. V. 43. № 3. P. 5–14. (In Russian)
5. *Zelenkova T.V.* E'volyuciya setevogo podxoda v psixologii: ot plyuralizma k so-tvoreniiu znaniy. Gl. 13. Nauchny'e podxody' v sovremennoj otechestvennoj psixologii. Eds. A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko, G.A. Vilen'skaya. Moscow: Izd-vo "Institut psixologii RAN", 2023. P. 360–377. (In Russian)
6. *Lebedev S.A.* Tri e'pistemologicheskix paradigmy': klassicheskaya, neklassicheskaya i postneklassicheskaya. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Filosofskie nauki. 2019. № 2. P. 8–21. (In Russian)
7. *Mazilov V.A.* Integratsiya nauchnogo znaniya v psixologii. Teoriya i metodologiya psixologii: Postneklassicheskaya perspektiva. Eds. A.L. Zhuravlev, A.V. Yurevich. Moscow: Izd-vo "Institut psixologii RAN", 2007. P. 427–458. (In Russian)
8. Nauchny'e podxody' v sovremennoj otechestvennoj psixologii. Eds. A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko, G.A. Vilen'skaya. Moscow, 2023. (In Russian)
9. *Sergienko E.A.* Mezhpardigmal'ny'e mosty'. Psixologicheskie issledovaniya. 2016. V. 9. № 48. P. 4. URL: <http://psystudy.ru> (data obrashheniya: 29.03.2023). (In Russian)
10. *Sergienko E.A.* Ot differentsiatsii k integratsii podkhodov i kategorij v sovremennom psixologicheskom znanii. Psixologicheskoe znanie: Sovremennoe sostoyanie i perspektivy' razvitiya. Eds. A.L. Zhuravlev, A.V. Yurevich. Moscow: Izd-vo "Institut psixologii RAN", 2018. P. 308–331. (In Russian)
11. *Smirnov S.D.* Metodologicheskij plyuralizm i predmet psixologii. Voprosy psixologii. 2005. № 4. P. 3–8. (In Russian)
12. Sub'ektny'j podhod v psixologii. Eds. A.L. Zhuravlev, V.V. Znakov, Z.I. Ryabikina, E.A. Sergienko. Moscow: Izd-vo "Institut psixologii RAN", 2009. (In Russian)
13. *Yurevich A.V.* Integratsiya psixologii: utopiya ili real'nost'. Voprosy' psixologii. 2005. № 3. P. 16–28. (In Russian)
14. *Yurevich A.V.* Struktura psixologicheskix teorii. Psixologicheskoe znanie: Sovremennoe sostoyanie i perspektivy' razvitiya. Eds. A.L. Zhuravlev, A.V. Yurevich. Moscow: Izd-vo "Institut psixologii RAN", 2018. P. 141–159. (In Russian)
15. *Yanchuk V.A.* Kul'turno-dialogicheskaya metaperspektiva integratsii psixologii v usloviyax neopredelennosti i konstruktivistskogo mnogoobraziya. Metodologiya i istoriya psixologii. 2018. V. 7. № 1. P. 124–154. (In Russian)

НАШИ ЮБИЛЯРЫ

ТАТЬЯНЕ ВАСИЛЬЕВНЕ КОРНИЛОВОЙ — 70 ЛЕТ



В этом году мы отмечаем юбилей одного из ведущих специалистов в области общей и экспериментальной психологии, видного ученого, заведующей кафедрой общей психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова — доктору психологических наук, профессору Татьяне Васильевне Корниловой 21 августа 2024 г. исполняется 70 лет.

Вся жизнь этого замечательного человека — пример преданности делу, которому она служит вот уже почти 50 лет, — это и подготовка психологов, владеющих современными методами исследований, и разработка самых актуальных проблем изучения интеллекта и личности. Творческий путь Т.В. Корниловой удивительно гармоничен: от аспирантки кафедры общей психологии, защитившей кандидатскую диссертацию (1980 г.), до доктора психологических наук, защитившей диссертацию на тему “Психологическая регуляция интеллектуальных решений” (1999 г.), а ныне — заведующей этой же кафедры.

Первые научные исследования Т.В. Корниловой были посвящены проблемам психологии мышления и решения задач с использованием компьютерных данных, результаты которых представлены в монографии, написанной в соавторстве с научным руководителем (Корнилова Т.В., Тихомиров О.К. Принятие интеллектуальных решений в диалоге с компьютером. М.: Наука, 1990). В дальнейшем она разрабатывала проблемы принятия решений и риска, мотивации и эмоциональной

сферы личности, психодиагностики, экспериментальной психологии и методологии психологии.

Т.В. Корниловой впервые на факультете психологии был разработан и читается с 1984 г. базовый курс “Экспериментальная психология”, программа которого заняла первое место во Всесоюзном конкурсе программ для высших учебных заведений. Совместно с С.Д. Смирновым она с 2006 г. в течение 10 лет читала авторский курс “Методологические основы психологии”; их совместный учебник также стал базовым для образования психологов в России, он обновляется и переиздается (2006—2024). Богатая тематика ее спецкурсов охватывает широкий диапазон: от психологии образования до психологии принятия решений и риска, она отражает глубину ее научной компетентности, а мастерство преподавания неизменно высоко оценивается студентами и аспирантами.

Сегодня Т.В. Корнилова — автор более 240 научных статей в отечественных и иностранных журналах и десятков монографий, среди которых “Диагностика мотивации и готовности к риску” (1997), “Психология риска и принятия решений” (2003), “Психологический эксперимент в системе исследовательских методов в высшей школе” (1993), “Подростки групп риска” (совместно с С.Д. Смирновым, Е.Г. Григоренко, 2005, 2017—2023), “Интеллектуально-личностный потенциал человека в условиях неопределенности и риска” (2016). Под ее руководством защищены 11 кандидатских диссертаций и более 50 дипломных работ,

а ее исследовательская деятельность многократно поддерживалась грантами РГНФ и РФФИ, тематика которых охватывает широкий диапазон раскрываемых тем в научной группе Т.В. Корниловой и ее большой вклад в методический арсенал психологической науки.

Развивая идеи культурно-исторического подхода и смысловой теории мышления, Т.В. Корнилова предложила новое научное направление в сфере принятия решений на основе проведенных теоретико-экспериментальных исследований интеллектуальных стратегий человека, обосновала концепцию множественной многоуровневой регуляции принятия решений. Глубокий анализ идей единства интеллекта и аффекта привел к появлению новой области психологического знания — психологии неопределенности, раскрывающей

взаимосвязи когнитивных и эмоционально-личностных процессов в функционировании единого интеллектуально-личностного потенциала человека.

Т.В. Корнилову знают во многих городах нашей страны и многих странах мира как участника конференций, съездов и симпозиумов, ее публичные выступления побуждают к дискуссиям, широко обсуждаются в профессиональном сообществе. Она является членом диссертационного совета в Институте психологии РАН, членом редколлегии «Психологического журнала».

Психологическое профессиональное сообщество сердечно поздравляет Татьяну Васильевну Корнилову с юбилеем, желает ей доброго здоровья и дальнейших достижений в сфере психологической науки и подготовке психологических кадров!