

Международный научный журнал

Культурно-историческая психология
Cultural-Historical Psychology

№ 4 — 2006

Доминанта настоящего номера журнала — вечные проблемы психологии искусства, с размышлений о которых началась психология вообще и культурно-историческая в частности. Достаточно вспомнить прекрасную метафору души Платона, катарсис Аристотеля, теорию цветового зрения И.В. Гёте, экспериментальную эстетику Г.Т. Фехнера, экскурсии в литературу и искусство З. Фрейда и К. Юнга, «О духовном в искусстве» В.В. Кандинского, «Эстетические фрагменты» Г.Г. Шпета, «Психологию искусства» Л.С. Выготского, «Поэтику Достоевского» М.М. Бахтина, «Разговор о Данте» О. Мандельштама, «Психологию музыкальных способностей» Б.М. Теплова, исследования эстетического восприятия Н.Н. Волкова и визуального мышления Р. Арнхейма, «Психологическую топологию пути» М.К. Мамардашвили, чтобы почувствовать и понять живительную силу искусства, не позволяющую психологии забыть о душе и духе. Ибо оно основано на *принципе целесообразного прикосновения к человеческой душе* (В.В. Кандинский). В искусстве *духовное доступно взорам и очертания живут...*

Искусство, помимо того, что оно искусство, есть еще и вид знания о мире и человеке — знания, на столетия опережающего знание, добываемое наукой. Конечно, это знание до-теоретическое, донаучное, но оно живое и в определенном смысле чувственно-сверхчувственное, сверх-теоретическое, разумеется, и над-дисциплинарное. Недосказанность и тайна искусства оборачиваются его сверхсказанностью. Оно обладает достоинством как бы непосредственной жизненной достоверности. Адресованное преимущественно нашим органам чувств и эмоциональной сфере (а вовсе не мировоззрению), оно расширяет наши способности мироощущения и миропредставления, *ограждает душу от вульгарности, освобождает душу от тесноты, создает пространства внутренней избыток*. Мировоззрение, не питаемое мироощущением, — не более, чем фантом.

Искусство питает науку эвристиками, гипотезами, образами, метафорами, аргументами, порой решающими. И. Бродский резонно писал: *доказанная правда есть, собственно, не правда, а сумма доказательств*. Поэт, как и другие художники, прибавлял к правде элемент Искусства, которое, в конечном счете, *есть основа всех событий...*

Сегодня, когда психология медленно, но, хотелось бы надеяться, верно становится событийной (а не только деятельностной), уроки искусства особенно поучительны. Событием является не только само произведение искусства, но и встреча с ним. Это событие в нас самих, событие вчувствования, созвучия в душе аффекта и интеллекта, душевного отклика, симпатического понимания, сопереживания, извлечения смысла, катарсиса... Мы вольно или невольно становимся причастны музыкальному, поэтическому, романическому мышлению. Художники утверждают, что произведение живет и участвует в создании духовной атмосферы; не искусство подражает жизни, а жизнь подражает искусству; искусство входит в жизнь как факт и уже не может не быть жизнью; мы не свободны перед лицом произведения искусства. Значит, ценность искусства эквивалентна ценности жизни. М.К. Мамардашвили не очень эстетично, но точно назвал произведения искусства машинами рождения, изменения, добавлю, и развития человека. По его словам, книга была для М. Пруста духовным инструментом, посредством которого можно (или нельзя) заглянуть в свою душу и в ней дать вызреть эквиваленту.

Развитие — классический предмет психологии — есть драма, событие и гроза, а не только «запланированные» возрастной психологией кризисы. Практическая психология (во многих ее разновидностях) приходит к событийности раньше академической, что вполне естественно. Но и она не часто обращается к искусству. Ускорить и оплодотворить развитие событийной психологии должно помочь психологическое образование, непременным элементом которого станет психология искусства. Ее ни в какой степени не могут заменить многочисленные дисциплины (от анатомии... до логики и математики), читаемые студентам-психологам. Создание полноценного учебника по психологии искусства — вызов нынешнему поколению психологов.

Приятно сообщить читателям, что Администрация Московского психолого-педагогического университета поручила нашему журналу в 2007 г. провести конкурс на лучшую монографию по психологии искусства, монографию, которая сможет стать прототипом будущего учебника. Условия конкурса будут объявлены в ближайшем номере журнала.

В. Зинченко

Психологические аспекты влияния искусства на человека

В.П. Зинченко

доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, профессор Института общего среднего образования РАО, зав. кафедрой психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна»

В статье рассматриваются взгляды Г.Г. Шпета, Л.С. Выготского, М.М. Бахтина и др. Каждый из них по-своему расценивал влияние искусства на когнитивную, аффективную и личностную сферу человека, в частности, предлагал свои интерпретации катарсиса. Автор сосредоточился на анализе внешней и внутренней форм произведения искусства и предположил, что наиболее глубокое влияние на человека оказывает проникновение во внутреннюю форму произведения. Такое проникновение обогащает и расширяет собственную внутреннюю форму активного созерцателя произведения искусства.

Ключевые слова: внешняя и внутренняя форма, восприятие, понимание, катарсис, душа, духовность, культурно-историческая психология.

Начнем с общепринятого положения о том, что искусство есть вид знания и оно, естественно, несет познавательную функцию. Однако дальше начинаются трудности: чем такое знание отличается от знания доначного, практического, научного. Ответ я нашел в до сих пор неизданном тексте Г.Г. Шпета (1879–1937 [!]) «Искусство как вид знания» с подзаголовком: статья-эюд, на котором стоит дата 8 марта 1927 г. Текст представляет собой либо развернутый конспект доклада, либо проспект большой работы*. Конспективное, порой тезисное изложение требует от читателя сосредоточенности, проникновения «в глубь строки». Тексту предпослан эпитафия из «Эстетики» Гегеля: «Искусство как нахождение себя — выраженном и усвоенном! Познание себя культурного!! (в культурном коллективе!)». Сегодня об этом говорят, как о нахождении (создании) собственной культурной идентичности.

Статья-эюд была не первым обращением Шпета к проблематике искусства. В 1922–1923 гг. были опубликованы его «Эстетические фрагменты», в которых многое относится к психологическим аспектам создания и восприятия произведений искусства. Поэтому я имею все основания начать обсуждение обозначенной в заглавии темы с взглядов Г.Г. Шпета, а не взглядов Л.С. Выготского, которые значительно лучше известны психологам.

Приведу ряд положений Шпета, которые представляются мне важнейшими. Автор утверждает, что

первая стадия знания и искусства — *Kunstfertigkeit*, т.е. готовность или способность к искусству. Это более сильное утверждение по сравнению с известным положением Гёте о том, что наука и искусство имеют общий источник. Отличия между наукой и искусством состоят в следующем: «Познание — мир понятий (мышления), восприятия и деятельности. Искусство — мир фантазии, содержания и творчества, но второй не обособлен от первого, а в нем же и в своей практической части так же направлен на преобразование и «исправление» природно-данного; оба — и познание и искусство — направлены на преодоление стихийного хаоса, но первый подчиняет его в порядке воли, а второй — в порядке чувств (α , порядок в созерцании для чувства, β , порядок в созерцании самого чувства)». Шпет уточняет, что в искусстве от восприятия нет перехода к понятию, как это происходит в науке: «понятие «очищается» от эмоций, что в искусстве было бы — уничтожением. — В действительности, в искусстве — нагруженность эмоциями, полнота чувства, но не хаотическая, а организованная. — Мы идем к «насыщенности» (постоянная «свежесть») «образа», где вникание обогащается вместе с углублением». Таким образом, признается *эмоциональная первичность* акта искусства. Шпет не противопоставляет знание и переживание, познание и эмоции, интеллект и аффект. Он считает, что эмоциональная нагруженность художественного произведения есть его содержание, а не только фон, тон

* Пользуюсь случаем, чтобы поблагодарить М.Г. Шторх — дочь Г.Г. Шпета, и Т.Г. Щедрину, любезно предоставивших мне этот подготовленный к печати текст.

или аккомпанемент. Ум с сердцем могут быть в ладу, дополнять друг друга и иметь как общие, так и различные точки приложения сил.

Чрезвычайно важно установление своеобразия мира, с которым имеет дело искусство. Предмет искусства, «вещь не включается в действительную связь других вещей, а, напротив, как бы вырывается из этой связи, взятая как указание на что-то иное, другими словами, она *отрешается* от мира действительных вещей». На место же системы мира Шпет ставит «актуальность духовную, что не постигается ни наукою, ни другими видами практического познания: симпатическая основа познания вне искусства — естественна, в искусстве — культурна, так что искусство — не лучшее познание духовной культуры, а единственное».

Значит, согласно Шпету, искусство имеет свой предмет познания, отличающийся от предмета научного познания и практической деятельности. Следует обратить внимание на термины. Познание не абстрактного духа (абсолютного, объективного, субъективного и пр.), а актуальности духовной, конкретной. В искусстве — «Духовное доступно взорам и очертания живут» (О. Манделштам). В качестве предмета познания искусства выступает «Лицо духа» (М. Цветаева); «Не человек, а образ» (Б. Пастернак). Если воспользоваться термином Шпета «отрешенность» (лишь внешне напоминающим «остранение» В.Б. Шкловского), то можно сказать, что отрешенность человека от мира искусства, непричастность к нему есть вместе с тем отрешенность его от *актуальности духовной или духовности культурной*.

Термин «отрешенность», введенный Г.Г. Шпетом еще в «Эстетических фрагментах» в 1922 г., на мой взгляд, более адекватен для характеристики произведения искусства по сравнению с термином «остранение», введенном В.Б. Шкловским в 1928 г. В 1956 г. Б. Пастернак, как бы полемизируя со Шкловским, говорил не о странности, с которой ассоциируется термин «остранение», а о подлинности видения. Нужно сказать, что «странностей» в жизни не меньше, чем в искусстве, и далеко не всегда они связаны с тем, что «жизнь подло подражает художественному вымыслу» (В. Набоков).

И Пастернак, и Шкловский говорили о видении Л.Н. Толстого. То, как видел Толстой, выходит за границы эстетического приема. Пастернак пишет: «Он всю жизнь, во всякое время обладал способностью видеть явления в оторванной окончательности отдельного мгновения, в исчерпывающем выпуклом очерке, как глядим мы только в редких случаях в детстве, или на гребне всеобновляющего счастья, или в торжестве большой душевной победы».

Для того чтобы так видеть, глаз наш должна направлять страсть. Она-то именно и озаряет своей вспышкой предмет, усиливая его видимость.

Такую страсть, страсть творческого созерцания, Толстой постоянно носил в себе» [28, с. 217].

Пастернаковская «оторванная окончательность отдельного мгновения» соответствует тому, что Шпет

понимал под «отрешенностью». Воспроизведем его логику. Он различал разные виды переживания опыта. Есть опыт, сопровождающийся отчетом о его месте, значении, цели; есть сознательная проверка и повторение опыта; есть разумный опыт, стремление проникнуть в основания переживаемого: рациональное познание. «Но, — размышляет далее Шпет, — возможно и другое *упорядочение* опыта, другая организация переживаний, которая «основаниями» может не интересоваться. Напротив, каждую данную вещь она воспринимает в ее бытии, как самостоятельную и цельную (в примечании указано: «И особенно от этого удовольствия». — В.З.), как бы довлеющую себе и неразложимую или вернее не сложную из частей и элементов. Она так же может иметь свое значение, но только в своей цельности и неразложимости, и поскольку это значение понимается как некоторое указание на нечто еще более важное и значительное, что в этой вещи только частично себя проявляет. Поэтому через это «указание» или «отнесенность» вещь не включается в действительную связь других вещей, а, напротив, как бы вырывается из этой связи, взятая как указание на что-то иное, другими словами, она *отрешается* от мира действительных вещей» [4].

Отрешенность от мира — важнейшее понятие в трактовке Шпетом художественного творчества и восприятия произведений искусства: «Через отрешенное бытие художественной вещи отрешаюсь и я от своего прагматического и теоретического отношения к вещам, от восприятия их, как вещей *действительных*, это-то сознание своей отрешенности, погруженное в художественное как такое и есть особое художественное восприятие, сопровождающееся *эмпирическим наслаждением*» [там же]. Соответственно, замечает Шпет, имеются и разные установки сознания на восприятие действительного, идеального, отрешенного! Без установки сознания на восприятие отрешенного бытия художественного произведения едва ли возможен катарсис, о котором разговор впереди.

Наконец, с отрешенностью связаны феномены вечного, остановленного или, по И. Бродскому, неповторимого мгновения. Шпет пишет: «Созерцающий произведение искусства и наслаждающийся им, погружаясь в него и его отрешенность, претерпевая собственное отрешение, возвышается над собою социально-эмпирическим и над другими эпохами и временами, возвышается, можно сказать, до переживания в художественном произведении и в себе *вечного*, до конгениального сочувствия, симпатии к увековеченному гению. Художественное произведение в своей целостности созерцается *sub specie aeternitatis*», т. е. с точки зрения вечности.

Отличая искусство как вид знания от знания научного, Шпет говорил о близости искусства к философии, раз последняя хочет быть культурно-исторической. Искусство есть познание *цельного предмета цельной личностью* в их взаимной *характерности*. Но это «не есть познание в смысле простого неупорядоченного «переживания», не двусмысленное «познание Евы» (conception ejus), и это есть раскрытие

порядка в вещах и возможностях, хотя и взятое отрешенно, и это познание включает, как всякое, которое — не просто переживание — *понимание* (выражение-сообщение). Познание — *suī generis*, но и философское познание, как раскрытие *ведомого*, не есть познание вечно мира; через это философия — искусство, но искусство — познание. Поэтому научное философское и художественное познание, как единое — высшее (абсолютное), абсолютно-философское, философское культурное; отсюда философия искусства, как аспект философии культуры, есть философия *самопознания* («само» — не только эмпирически-историческое, но + всегда конкретный идеал [эпос и т. п.] эпохи и прочего) в значительности этого *самого*. В этом смысле наслаждение искусством есть самонаслаждение, но не эмпирическим собою, а идеальным, откуда уже самоотдача, освобождение и прочее. — Так, познанное требует особого способа выражения (символического, поэтического), отличного от научно-познавательного и в то же время похожего; особый способ и понимания сообщения о нем!» [там же]. Сказанное Шпетом об искусстве и философии в большой мере относится и к психологии, если она хочет быть культурно-исторической, т. е. быть причастной к проблематике не только психического, но и духовного развития!

Лучшим доводом в пользу близости философии и искусства является то, что «философия ревнива к поэзии, часто чудится ей обида, нанесенная музыкой ее божеству» [28, с. 246].

Специфика предмета познания искусства и добываемого им знания определяет и его влияние на человека. И здесь мы должны вступить на психологическую почву переживаний как отдельного человека, так и коллективных — переживаний как «откликов» на происходящее перед их глазами, умами и сердцами. Такие переживания вызывают (должны вызывать!) разнообразные социальные явления, язык, миф, нравы, искусство, наука, религия, просто всякий исторический момент. Г.Г. Шпет называет такие отклики *душевым эхом*. По его словам, «отклики, душевное эхо раздаются не только на голоса и раздражения, идущие из объективной природной среды, коллектива и из его социальной и исторической обстановки, но они выражают также его душевное отношение к понятиям и идеям — «идеальным предметам», предстоящим индивиду и коллективу как, равным образом, объективное, от них не зависящее обстояние. Таково отношение «души» к науке, к философии в целом и в ее отдельных проблемах и понятиях — закона, бесконечности, долга, красоты и т. д. Это обстоятельство в особенности должно быть продумано и взвешено, чтобы уметь различать «историю» соответствующих «идей» как историю развития культуры от психологического отношения к ней рассматриваемого коллектива, *в среде* которого эта история осуществляется. Может быть нигде так ярко не сказывается психология народа, как *в его отношении* к им же созданным духовным ценностям» [36, с. 546]. Не стану комментировать слова за-

мечательного ученого и доверю читателю самому оценить нынешнее отношение нашего народа к своим духовным ценностям.

Напомню, что Платон характеризовал каждый истинный акт большого искусства как предельную сосредоточенность, сведение в одной точке всех сил ума, воображения, памяти, чувства и воли, что подобная сосредоточенность описывается в таких терминах, как «вдохновение», «одержимость», «неистовство», результатом которых бывает внезапное проникновение в истину. А истина заслуживает того, чтобы ее извлечь. Но как она не лежит на поверхности окружающего мира, так она не лежит и на поверхности произведений искусства. Душевный отклик не возникает автоматически. Требуется серьезная душевная работа, работа переживания. Главное свойство подлинного искусства, согласно Платону, Л.Н. Толстому, Ж. Гюйо, состоит в способности его произведений притягивать (как магнит), захватывать, заражать и заряжать людей вложенными в эти произведения чувствами и энергией: «Искусство есть деятельность человеческая, состоящая в том, что один человек сознательно известными внешними знаками передает другим испытываемые им чувства, а другие люди заражаются этими чувствами и переживают их» [31, с. 357].

Самый общий взгляд на произведение искусства в том и состоит, что оно представляет собой «совокупность эстетических знаков, направленных к тому, чтобы возбудить в людях эмоции» [9, с. 17]. Эмоции, возникающие при восприятии художественных произведений, называют эстетическими реакциями, которые могут быть сиюминутными, кратковременными, или стойкими, переходящими в художественные переживания. Последние, в свою очередь, способны оказывать сильное влияние на всю личностно-мысловую сферу человека, на его сознание, мировоззрение, мироощущение, мироощущение. Природой и развитием эстетических реакций и художественных переживаний занимается психология искусства. Так определял предмет и задачу психологии искусства Л.С. Выготский. Термин «эстетическая реакция» звучит обманчиво просто. Он представляет собой дань времени, в которое Л.С. Выготский писал «Психологию искусства». Чтобы не вводить читателя в заблуждение, начну с самой сложной — «эстетической реакции».

Наиболее известным, казалось бы, всесторонне изученным и вместе с тем таинственным является катарсис. Аристотель в «Поэтике» ввел термин «катарсис» (очищение) в свое учение о трагедии для обозначения душевной разрядки, испытываемой зрителем в процессе эмоционального потрясения, сопереживания: «трагедия есть подражание действию важному и законченному, имеющему определенный объем, [подражание] при помощи речи, в каждой из своих частей различно украшенной, посредством действия, а не рассказа, совершающее путем сострадания и страха очищение подобных аффектов» [1, с. 56]. Помимо сострадания и страха Аристотель говорил о состояниях

энтузиазма, испытываемых людьми под воздействием произведений искусства, а также об индивидуальности вызываемых ими реакций.

Важную сторону катарсиса отметил Г.Г. Шпет. По его мнению, в основе драмы лежит «противоречие: свободы и необходимости, высшей правды и узаконенной так или иначе неправды. Так как такое противоречие раскрывается, прежде всего, в самом поведении и образе действия человека, то понятно — соответствующее воплощение характеров (как «действующих»). Возведение их в «идею» — второй момент, но для создания художественного произведения он — первый и основной... Возведение действия в идею и доведение противоречия до сознания может рассматриваться как «очищение» (катарсис), причем последнее идет от «смирения» перед высшей волею до возведения в идеал героизма, как такового, — что в свою очередь создает конфликт... Возведение в идею нравственного (поступка, поведения) — сюжет трагедии. Подлинно нравственное включает в себе конфликт: против условного, установленного, принятого или предписанного» (Шпет Г.Г. Заметки к статье «Роман» // ОР РГБ. Ф. 718. к 7. ед. хр. 14). В упомянутой выше рукописи 1927 г. Шпет говорит об определенной последовательности художественного переживания: «преобразование самого сознания → принцип «Возрождения» → очистительная жертва. «И возникают в ней [душе] видения // Первоначальных чистых дней»». Возведение поведения, образа действия человека, воплощение «действующих» характеров в идею есть «отрешение» их от мира действительных вещей.

Л.С. Выготский также использовал понятие «катарсиса» применительно к разным видам искусства: живописи, музыке, поэзии и др. «Никакой другой термин из употреблявшихся до сих пор в психологии, согласно Выготскому, не выражает с такой полнотой и ясностью того центрального для эстетической реакции факта, что мучительные и неприятные аффекты подвергаются некоторому разряду, уничтожению, превращению в противоположные и что эстетическая реакция как таковая в сущности сводится к такому катарсису, т. е. к сложному превращению чувств» [9, с. 268]. Такая трудная «эмоциональная работа» связана с тем, что художественное произведение «заключает в себе непременно аффективное противоречие, вызывает взаимно противоположные ряды чувств и приводит к их короткому замыканию и уничтожению» [там же, с. 267]. И, наконец, Выготский заключает: «В этом превращении чувств, в их самосгорании, во взрывной реакции, приводящей к разряду тех эмоций, которые тут же были вызваны, и заключается катарсис эстетической реакции» [там же, с. 271]. А.Н. Леонтьев в предисловии к цитированной книге Выготского «Психология искусства» интерпретирует понимание им катарсиса как решение некоторой личностной, смысловой задачи, открытие более высокой, более человеческой правды жизненных явлений, ситуаций.

Данная Л.С. Выготским характеристика катарсиса отвечает его же положению об искусстве, как об

общественной технике чувств. Примерно так же характеризует катарсис и М.М. Бахтин. Однако в контексте обсуждения проблем поэтики Ф.М. Достоевского Бахтин выделяет новый и весьма существенный аспект этого явления. «Некоторые исследователи (Вяч. Иванов, В. Комарович), отмечает он, применяют к произведениям Достоевского античный (аристотелевский) термин «катарсис» (очищение). Если понимать этот термин в очень широком смысле, то с этим термином можно согласиться (без катарсиса в широком смысле вообще нет искусства). Но трагический катарсис (в аристотелевском смысле) к Достоевскому неприменим. Тот катарсис, который завершает романы Достоевского, можно было бы — конечно, не адекватно и несколько рационалистично выразить так: ничего окончательного в мире еще не произошло, последнее слово мира и о мире еще не сказано, мир открыт и свободен, еще все впереди и всегда будет впереди... В романах Достоевского все устремлено к не сказанному еще и не предрешенному «новому слову», все напряженно ждет этого слова и автор не загромождает ему путей своей односторонней и однозначной серьезностью» [3, с. 187].

Это неожиданно оптимистическая трактовка катарсиса, завершающего произведения Достоевского. Бахтин предупреждает, что она не исключает возможности мрачного колорита внутри произведения: «Поэтому и мрачный колорит произведений Достоевского не должен нас смущать: ведь это не последнее их слово» [там же]. Иное в творчестве Ф. Кафки, где нет духовной вертикали, соединяющей человека с Богом, нет героя, соответственно, невозможна трагедия, нет свободы, даже в ее негативном смысле: не недостаток, а полное отсутствие свободы. Бытие исчезло, вместо него ничто, с которым немыслимо и бессмысленно бороться. Вместо всего этого один сущностный Ужас, поэтому катарсис невозможен (см.: [21]). Кантор приводит положения М. Хайдеггера, которые трудно назвать оптимистическими: человек должен «научиться в Ничто опыту бытия»; «ясная решимость на сущностный ужас — залог таинственной возможности опыта бытия» [там же, с. 76]. Это даже не катарсис Достоевского, а намек на то, что все же возможен путь к свободе, который Кафкой не намечен.

Строго говоря, недосказанность характеризует любое произведение искусства и составляет его тайну. Тем самым оно обеспечивает воспринимающему пространство или степени свободы для восполнения собственным переживанием, в котором может родиться (или не родиться), как говорил Л.С. Выготский, «второй смысл» произведения. Например, смысл, который скрывается за последними словами «Трагедии о Гамлете»: «Дальнейшее — молчание». Или в другом переводе: «А дальше — тишина».

«Молчание» и «второй смысл» — это и сюжеты Г.Г. Шпета в «Эстетических фрагментах»: «Истинно, истинно SILENTIUM — предмет последнего, надинтеллектуального, вполне реального, ens realissimum. Silentium — верхний предел познания и бы-

тия» [36, с. 413]. Л.С. Выготский и Г.Г. Шпет едины в том, что поэтические (в широком смысле слова) формы суть творческие формы, суть символические формы. Однако символизму искусства Шпет уделит значительно больше внимания, чем Выготский. По Шпету: «Символ и сам есть *sui generis* смысл — оттого-то он есть тождество и «бытия» и «мысли» — со-мысль и син-болон» [там же]. Оттого-то искусство — вид знания! Можно сказать сильнее — оно со-бытие и со-знание.

Далее Г.Г. Шпет поясняет, что именно символический характер искусства порождает специфику этого вида знания. Символ в искусстве *quasi*-предикативен, «так как предмет поэтической форме онтологически нейтрален, отрешен, фиктивен, символ не включает реализации познавательной и тем более прагматической» [там же]. Шпет отмечает, что поэтическая предикация не установление, а со-поставление. Далее он заключает: «Если же брать символ как самый смысл — «второй» смысл, то разница между символом и смыслом (разумно-логическим) без остатка растворится в творческих поэтических актах, распределится, разделится между ними, не уничтожая самого логического смысла, лишь нейтрализуя, отрешая его» [там же, с. 414]. И оставляя тем самым созерцателю свободу угадывать заложенный художником смысл или конструировать свой собственный «второй», «третий»... смысл. Л.С. Выготский почувствовал в художественных произведениях наличие «второго смысла», что не заметили другие психологи, утверждавшие даже, что искусство — это коммуникация смыслов. Но они, скорее, имели в виду смыслы жизненные, иногда — прагматические, а не символические, отрешенные. К проблеме смысла в искусстве у нас еще будет повод вернуться в дальнейшем.

В приведенных выше несколько абстрактных описаниях катарсиса весьма точно характеризуются *внешняя*, очевидная и лишь отчасти — *внутренняя* картины воздействия искусства на человека, поэтому остается тайной механизм *превращения, претворения* эмоций. Прислушаемся к компетентному суждению В. Гёте, испытавшего под влиянием искусства не столько превращение своих эмоций, сколько перерождение самого себя целиком: «Мое внимание приковал к себе Микельанджело, тем, что мне было чуждо и неприятно то, как воспринималась им природа, потому что я не мог смотреть на нее такими огромными глазами, какими смотрел на нее он. Мне оставалось пока одно: запечатлеть в себе его образы... От Микельанджело мы перешли в ложу Рафаэля, и нужно ли говорить о том, что этого не следовало теперь делать! Глазами, настроенными и расширенными под влиянием предыдущих громадных форм и великолепно законченности всех частей, уже нельзя было рассматривать остроумную игру арабесок... Пусть я был все тот же самый, я все-таки чувствовал себя измененным до мозга костей... Я считаю для себя днем второго рождения, подлинного перерождения тот момент, когда я оказался в Риме. И, однако,

все это было для меня скорее дело труда и заботы, чем наслаждения. Перерабатывание меня изнутри шло своим чередом. Я мог, конечно, предполагать и до этого, что здесь будет для меня чему учиться. Но я не мог думать, что мне придется возвратиться так далеко на положение школьника и что так много придется опять учиться и перестраиваться вновь» [цит. по: 32, с. 258].

Замечательные мысли о возможных путях влияния произведений искусства на человека принадлежат В.В. Кандинскому, который утверждал, что всякое произведение искусства есть дитя своего времени, часто оно и мать наших чувств: «Истинное произведение искусства возникает таинственным, загадочным, мистическим образом “из художника”. Отделившись от него, оно получает самостоятельную жизнь, становится личностью, самостоятельным духовно дышащим субъектом, ведущим также и материальную жизнь; оно является *существом* <...> оно, как каждое существо, обладает дальнейшими созидательными, активными силами. Оно живет, действует и участвует в созидании духовной атмосферы...» [20, с. 99]. К этому можно добавить, что при всей своей таинственности и мистичности истинное произведение искусства есть воплощение духа его создателя (гипотезам о гетерогенезе творческого акта посвящена специальная статья автора: см. [18]).

А вот прекрасная иллюстрация жизни и действия произведения искусства: «Сикстинская Мадонна идет. Складки ее одежд выдают ритм ее шагов. Мы сопутствуем ей в облаках. Сфера, ее окружающая, — скопление действующих жизней: весь воздух переполнен ангельскими обличьями. Все живет и несет ее; перед нами — гармония небесных сил, и в ней, как движущаяся мелодия — она сама; а на руках ее — Младенец, с устремленным в мир взором, исполненным воли и гениальной решимости, — Младенец, которого она сама отдает миру, или, скорее, который сам влечет в мир ее, свою плоть, и с нею стремится за собой всю сферу, за которой она блуждает» [19, с. 92]. Это столь же прекрасная иллюстрация отклика или душевного эха самого поэта, вызванного великим произведением искусства. Однако далеко не все столь чувствительны к произведениям искусства. Понимавший это Ф. Кафка писал в 1904 г. О. Поллаку: «Книга должна быть топором для замерзшего в нас моря».

В этом же духе размышлял Б. Пастернак: «Книга есть кубический кусок горячей, дымящейся совести — и больше ничего... Без нее духовный род не имел бы продолжения. Он перевелся бы. Ее не было у обезьян. Ее писали. Она росла, набиралась ума, видала виды, — и вот она выросла и — такова. В том, что ее видной насквозь, виновата не она. Таков уклад духовной вселенной...»

Неуменьше найти и сказать правду — недостаток, которого никаким умением говорить неправду не по-

крыть. Книга — живое существо. Она в памяти и в полном рассудке: картины и сцены — это то, что она вынесла из прошлого, запомнила и не согласна забыть» [28, с. 144–145]. Пастернак хотел, чтобы его стихи говорили всем своим молчанием. Это своего рода приглашение читателя во внутреннее пространство поэта.

Чтобы читатель не отнес приведенные заявления на счет восторженности (или заносчивости) художников и поэтов, как бы соперничающих с самой жизнью, приведем высказывания философов и ученых. Г.Г. Шпет со свойственной ему страстностью обсуждает старую как мир проблему взаимоотношения искусства и жизни: «Художественное создание — хотя бы того или не хотят декаденты — входит в жизнь как в факт. С этим ничего даже и поделаться нельзя. Художественное произведение, вошедши как факт в жизнь, уже и не может не быть жизнью. Хотят же другого. Хотят, чтобы то, что не может быть, перешло в то, что есть, что не может не быть. Но это и есть возвращение к неукрашенной жизни, природной, животной, — прекрасной только в некоторых редких случаях игры и безобразия природы. Тут почти всегда вместо золота — горсть глиняных черепков.

Только искусство подальше от жизни, далекое, далекое ей, может быть ей, безобразной, украшением. А искусство в жизни, близкое ей — новое в ней безобразии. Не довольно ли того, что есть? Искусство должно быть не в жизни, а к жизни, при ней, легко отстегиваемое, — отстегнул и пошел дальше — пристегнул к другому краю... Красота — праздник, а не середа» [36, с. 353]. Вспомним И. Бродского, писавшего, что *искусство писателя не есть Искусство жизни*, и прибавлявшего к правде элемент Искусства. Прав был Пастернак, говоривший, что живой действительный мир служит поэту примером в большей еще степени, нежели — натурой и моделью. Художник подражает не жизни, а живости и предлагает нам живое знание, «отчего произведения искусства кажутся не отрешением или описанием жизни, но случайно выломленным куском самой плотности бытия, формообразующей сути существования» [28, с. 366–367]. Экзальтированный философ Н.А. Бердяев даже писал: «как последнюю истину должно сказать, что красота Боттичелли и Леонардо вошла в вечную жизнь...» [4, с. 35].

Наконец, сошлемся на более близкого нам по времени Ю.М. Лотмана: «Литература — не полка книг — она живой организм, и держится этот организм единством атмосферы, наличием определенных неоспоримых ценностей... Атмосфера честности, душевного благородства, бесстрашного поиска истины — воздух литературы. Без него она погибает. А атмосфера эта создается лишь ценой величайших и трудных личных усилий» [24, с. 319–320]. Эти усилия совершаются не только автором, но и читателем.

Мало, хотя и важно, встретить произведение искусства, его нужно захотеть и суметь воспринять, прочесть, услышать, понять. А понимание не имеет границ и не может надоесть, — сказал О. Мандельш-

там. Он же говорил, что «читать стихи — величайшее и труднейшее искусство и звание читателя не менее почетно, чем звание поэта» [27, с. 216]. Труднейшим искусством читателя обладают немногие. Даже А.С. Пушкин писал о недостатке внимания к зрелому поэту: «...он творит — для себя самого и если изредка еще обнародывает свои произведения, то встречает холодность и находит отголосок своим звукам только в сердцах некоторых поклонников, как он уединенных, затерянных в свете» [30, с. 185]. Суров в своих «вычислениях» И. Бродский: «Вообще-то аудитория у поэта всегда в лучшем случае — один процент по отношению ко всему населению» [5, с. 12].

Поэты, как мне кажется, знают о месте души в восприятии произведений искусства: «Существует средняя деятельность между слушанием и произнесением. Эта деятельность ближе всего к исполнительству и составляет как бы самое его сердце. Незаполненный интервал между слушанием и произнесением по существу своему идиотичен. Материал не есть материя» [27, с. 154]. О. Мандельштам достаточно суров, но справедлив. Интервал между слушанием и произнесением — это особое пространство *между*, место для отклика души, для работы души, для вчувствования, переживания, извлечения смысла произведения или порождения своего смысла. Значит, необходимо быть чувствительным не только к материалу, но и к эстетической, поэтической материи произведения. Размышления поэта находятся в полном соответствии с размышлениями ученых: «Гумбольдт раскрывает нам мысль капитальной важности, когда он, допустив наличность чистого артикуляционного чувства, и каждый отдельный артикуляционный звук рассматривает, как некоторое «напряжение души», определяемое его прямым назначением выразить мысль, в отличие от животного звука и даже музыкального тона. В артикуляционном звуке, по словам Гумбольдта, воплощено «намерение души породить его», намерение, в свою очередь, определяемое отношением порождаемого звука к какому-то смыслу. Артикуляционное чувство — не простая способность артикуляции, констатируемая в качестве присущей человеку физиологической особенности, а это есть принципиальное свойство языка, как орудия мысли, находящихся в культурном общении социальных субъектов. Слово и со своей звуковой стороны — не рев звериный и не сотрясение воздуха, а необходимая интенция сознания, из его конкретного состава не исключаемая иначе, как в отвлечении» [37, с. 91]. По сути дела, Гумбольдт и Шпет писали о том же, о чем писал Бахтин в контексте анализа эстетической деятельности. Чувство собственной порождающей активности автора-творца и созерцателя художественного произведения эквивалентно артикуляционному чувству Гумбольдта: «...в каждом моменте творец и созерцатель чувствуют свою активность — выбирающую, созидающую, определяющую, завершающую — и в то же время чувствуют что-то, на что эта активность направлена, что предлагает ей» [3, с. 317]. Бахтин особо подчер-

кивает, что это не чувство голого органического движения, порождающего физический факт слова, но чувство порождения и смысла и оценки, т. е. чувство движения и занимания позиции цельным человеком, движения, в которое вовлечен и организм, и смысловая активность, ибо порождается и плоть и дух слова в их конкретном единстве» [там же]. Разумеется, сказанное относится к любой порождающей активности, а не только к словесному творчеству. Хорошей иллюстрацией чувства порождающей активности является высказывание гения самонаблюдения А. Эйнштейна о том, что он мыслит посредством зрительных образов и мышечных ощущений.

Перейдем от напряжения души, от ее намерения породить слово к смыслу, к деятельности и сознанию как неотъемлемых составляющих духовной атмосферы. Понимание этого перехода требует обращения все к тому же слову, к литературе: «Слово — универсально, как само сознание, и поэтому оно и есть выражение и объективация всего культурного духа человечества: человеческих воззрений, понимания, знания, замыслов, энтузиазмов, волнений, интересов и идеалов. Как всеобъемлюще по своему существу слово, так всеобъемлюща по содержанию и смыслу литература, ибо она не частный вид общего рода “слова”, а его особая форма. Предмет литературы, следовательно, в реальном культурном осуществлении самого духовного начала, в полноте его проявления и возможностей как конечных, так и бесконечных. Литературное сознание — есть сознание, направленное на предмет, смысл и содержание которого — конкретно — эмпирический дух и его развитие. Поэтому о литературе можно с полным правом сказать, что она, в своей идеальности, выражение самосознания как такового» [38, с. 1133]. И далее Г.Г. Шпет характеризует литературную традицию, литературную память как память духа о самом себе. Чтобы избежать недоразумений, он поясняет: «в действительности, дух народа определяется по его литературе, а не есть нечто, из чего можно было бы ее объяснить, мы ищем для духа последней интерпретации, переходящей в философию культуры, а не конечного объяснения, сводящего первично данное к химерической первопричине. В нашем словоупотреблении вся реальность духа — только в его объективном — культурно-историческом — проявлении; вне этого, в его потенции, в его *an sich* [сам по себе], дух нереален, он не действует, его нет. Мы не только знаем его по его проявлениям, но и на самом деле он есть не иначе, как в своих проявлениях» [там же, с. 1135]. Укорененность духа в языке, в слове, в литературе сознают и творцы. А.С. Пушкин в 1924 г. писал кн. П.А. Вяземскому: «Я желал бы оставить русскому языку некоторую библейскую откровенность». На самом деле он оставил нечто большее — пушкинский русский язык, с которым мы далеко не всегда достойно обращаемся. А зря. Несколько десятилетий спустя Вяземский как бы ответил Пушкину:

Язык есть исповедь народа:
В нем слышится его природа,
его душа и быт родной.

Следует обратить внимание на контекст, в котором Г.Г. Шпет говорит о литературе, и сопоставить этот контекст с тем местом, которое занимают литература и искусство в нашем образовании. Если так дело пойдет и дальше, то это место вполне может оказаться эквивалентным тому, далекому от почетного, месту, какое занимает душа в современной психологии. И. Сталин — палач всех времен и народов — слишком хорошо понимал воспитательное значение искусства. К. Зелинский вспоминает, как на встрече у М. Горького в октябре 1932 г. Сталин, обращаясь к писателям — «инженерам человеческих душ», — говорил: «Есть разные производства: артиллерии, автомобилей, машин. Вы же производите товар. Очень нужный нам товар, интересный товар — души людей» [12, с. 110–111]. Абсурдная ситуация: выполнявшие эту «рекомендацию» писатели вместо нового слова производили нового человека — человека «без души и имущества, в предбаннике истории, готового на все, только не прошлое» (А. Платонов). По-своему использовалось известное положение К. Маркса: «Люди поставлены в такие условия, которые определяют их сознание без того, чтобы они обязательно об этом знали» [цит. по: 26, с. 324].

В 1957 г. Б. Пастернак, заканчивая «Автобиографический очерк», признался, что писать о годах, обстоятельствах, людях и судьбах, охваченных рамою революции, было бы непомерно трудно. Писать об этом «надо так, чтобы замирало сердце и поднимались дыбом волосы» [28, с. 238]. Видимо, так он писал «Доктора Живаго», главным героем которого стало ужасное время, знакомство с которым не рождает даже слабой надежды и не приводит к катарсису (свет брезжит лишь в приложенных к роману стихах).

Продолжим обсуждение психологических механизмов создания искусством в целом духовной атмосферы и обратимся к феномену живости, мало того — субъектности сотворенного произведения искусства: «Всякая социальная вещь может рассматриваться как *объективированная субъективность*... и вместе, как *субъективированная объективность*... Акты фантазии данного субъекта, точно так же, как все другие творческие и трудовые акты, объективируются в продуктах труда и творчества, в языке, поэзии, искусстве, становятся культурно-социальными актами. Мы имеем дело всякий раз не только с реализацией идеи, но также и с объективированием субъективного, а вместе, следовательно, и с субъективированием объективного — в каждом произведении поэзии, как и во всех других областях творчества» [37, с. 220–221]. И далее. Субъективность произведений искусства «может проистекать только из объективирующегося в них посредника, субъекта и его социальной относительности, — из привносимого им из собственных субъективных запасов почерпаемого материала переживаний, восприятий, вос-

поминаний, апперцепции, эмоциональных рефлексов и т. д. Это и есть совокупность со-значений, атмосферически окутывающих сферу называемых вещей, объективных значений, сообщаемых смыслов, мыслимых идей» [там же, с. 222]. В.В. Кандинский, Вяч. Иванов, Б.Л. Пастернак, О. Мандельштам и Г.Г. Шпет совпадают в главном. Согласно Шпету, социальная вещь, да к тому же рассматриваемая как акт, — это и есть субъект. Субъект, атмосферически окутанный значениями, со-значениями, смыслами, идеями, т. е. духовной атмосферой, о чем говорил и В.В. Кандинский, даже называя такого субъекта личностью.

Возникает вопрос, в каком смысле можно говорить о произведении как о живом художественном событии, о субъекте, о личности? Не метафоры ли это? Вначале дадим ответ Г.Г. Шпета: «Здесь перед нами некоторый “сам”, который настолько в художественном произведении, “воплощен в нем”, что мы прямо и непосредственно отождествляем *его самого и его произведение* («это — Пушкин» и т. п.), он *слит* со своим произведением, мы изучаем художественное произведение и наслаждаемся им, а *он сам — здесь же, непосредственно ощутимый*, чуемый, *здесь — налицо*. Как *эмпирическое самосознание* оно доступно только “самому”. Нужно *быть* в нем, чтобы знать его... Художественное произведение есть *его собственное самосознание, он сам в нем видит, узнает и познает себя*, как и мы его *самого!* Мы как бы прямо *входим в его сознание себя, участвуем в нем, свое сознание себя сочетаем в единство с его сознанием себя, свое самосознание с его самосознанием!* Это есть действительно несводимое и непереводимое в объективное познание единство самого чувства, непосредственно, в презентативной контемплации, данная конкретная общность самости творца и зрителя. Это и есть то самое “*касание*” двух живых существ, без которого нет *полноты жизни*, и нет без него полноты художественного наслаждения. “Перевод” общения в научный объект уничтожает его актуальность и делает нас изолированными индивидами!». Шпет заключает, что «таким образом, через эту общность и это общение искусство и становится видом знания: оно приводит к знанию *творческого лица* (лика и облика)... — *что раскрывает объективное знание*» [41, с. 36], хотя оно к нему и несводимо.

Г.Г. Шпет применительно к восприятию художественного произведения использует новый для психологии термин «слиянное общение», превосходно характеризующий суть дела. Он подчеркивает, что такое общение с художественным произведением, с культурой предполагает актуальную общность, единство индивидов, существующее между ними «сообщение». «Оно — не фактор в культурной истории человека, но условие ее фактического бытия» [там же].

Итак, художественное произведение есть духовная субъективация мира, не только его очувствление, но одухотворение. В нем дух выступает как знак материи. Шпет считает, что это больше, чем чистая духовность, это духовность, победившая материальность. По Выготскому — это преодоление

материала формой, что на октаву ниже, но тоже весьма существенно.

Практически в те же годы и тоже в опубликованной десятилетия спустя статье «К вопросам методологии эстетики» М.М. Бахтин развивал близкие идеи, относящиеся к своеобразию эстетического объекта и его живости. Художественная форма «есть моя органически-двигательная, оценивающая и осмысливающая активность, и в то же время является формой противостоящего мне события и его участника (личности, формы его тела и души).

Творцом переживает себя единичный человек-субъект только в искусстве. Положительно-субъективная творческая личность есть конститутивный момент художественной формы. Здесь субъективность ее находит своеобразную объективацию, становится культурно-значимой творческой субъективностью; здесь же осуществляется своеобразное единство органического — телесного и внутреннего — душевного и духовного человека, но единство изнутри переживаемое... Эстетический объект — это творение, включающее в себя творца: в нем творец находит себя и напряженно чувствует свою творящую активность...» [3, т. 1, с. 323—324]. Эту творящую активность чувствует и переживает и зритель, вступающий в «слиянное общение» с художественным произведением и в «сотворчество понимающих» с автором.

Приведенные выше уподобления художественного произведения живому организму, субъекту, личности, творцу выходят за пределы свойственной человеку манеры персонификации. Они имеют вполне реальные основания. Такие уподобления больше, чем метафоры, а если и метафоры, то вполне живые, напоминающие переживания, которые, надеюсь, читатель испытывал, сталкиваясь с подлинным искусством.

Забавной иллюстрацией такого опыта, свидетельствующей к тому же о сложности субъективации объективного или даже, точнее, субъективации субъектного, не вещного, а именно персонального, является рассказ Н.Н. Евреинова о своих многочисленных портретах, нарисованных разными художниками. Этот рассказ и комментарии к нему заимствованы у Г.Г. Почепцова: «Перелистайте иллюстрации этой книги и скажите по совести, что общего у этого гордого и деловитого мыслителя, каким изобразил меня Илья Репин, с иронически настроенным паном, каким изобразил меня Добужинский! Что общего у этого красивого, кроткого, задумчиво-сентиментального Евреинова-Сорина с этим страшным, черным, низколобым хулиганом, без пяти минут убийцей, Евреиновым-Маяковского? Что роднит этого интересного, но некрасивого, милого, но себе на уме, неврастеничного Евреинова-Анненкова с этим недоступным, сказочно вычурным красавцем, величественным в своем сверхземном спокойствии, каким изобразила меня симпатичная Мисс. И не стоит ли особняком от всех этих Евреиновых, не имея ничего общего с ними, Евреинов экзотически-театральный, Евреинов накрашенный, «нарочный», парадоксальный, полу-шут, полу-святой, изу-

мительный, экстравагантный, ввысь посылающий вызов, — каким изобразил меня Кулибин в своем знаменитом *chef-d'oeuvre*? И если это — Евреинов, то Евреинов ли тот женственный, церковно-дразнящий *homosexual* ист, который, в наготе своей, любителю на странный цветок и кокетничает со зрителем, распушенно пользуясь сумеречным освещением (произведение Бобышева)? (...) Но перелистайте, перелистайте иллюстрации этой книги и скажите сами по совести, чей гений запечатлелся на всех этих изображениях меня в сильнейшей степени — мой, каким вы его знаете (вы, родственники, друзья и враги!), или же гений известных вам художников, создателей этих мало похожих друг на друга портретов!» (Евреинов Н.Н. Оригинал о портретистах (к проблеме субъективизма в искусстве). М., 1922. С. 17–18).

Ответ, который дает на этот вопрос Н. Евреинов, не снимает двойственности вопроса. Он рассматривает портрет как результат *coitus'a* [совокупления] отца-оригинала и матери-портретиста. Ибо: «1) портрет с меня, в качестве такового, должен походить на меня; или это не мой портрет, не мое изображение, а кого-то другого, и 2) портрет с меня является, на поверку, автопортретом художника, что в природе искусства и что непреодолимо в последнем, поскольку это искусство, а не простая копия, декалькомания, фотография, гипсовая маска».

«Я не они! Они не я», — пишет Евреинов о своих портретах и перечисляет дополнительные включения в свой портрет, привнесенные художниками: «Разбираясь в художественных дарах-сюрпризах, включенных в мои изображения оказавшими мне честь своим творчеством портретистами, мы видим в итоге, что один подарил меня **своей** страстью и верхней губой, другой дал мне **свой** чашоточный румянец, третий — **свой** детский-картофельный нос, пятый **свой** большой рот, шестой (лысый) уменьшил мне шевелюру, седьмой снабдил меня **своим** фасоном черепной коробки, восьмой **своей** широкоплечной грузностью и пр.» [29, с. 80]. Это суммарная характеристика, выжимка из того, где каждому портрету посвящены отдельные страницы. Углубляя эту парадоксальность, Н.Н. Евреинов, скорее, увидел себя не в своем портрете: «между тем (игра случая, на которую рекомендую обратить серьезное внимание всем мистикам, духовидцам, телепатам, оккультистам и теософам!) **портрет моей прабабушки** — эта очаровательная, в полном смысле слова, миниатюра на слоновой кости, созданная приблизительно 100 лет тому назад (если не раньше) — до изумительности, до холодной дрожи, передает как внешние, так и равным образом внутренние черты правнука этого прелестного, вечной памяти, оригинала. Это **мой** портрет, несмотря на то, что он написан задолго до моего рождения» [там же, с. 81].

Здесь заканчиваются выписки из Г.Г. Почепцова [29, с. 100–101] о книге Н.Н. Евреинова, приводящего прекрасную иллюстрацию воплощения своих черт не в своем автопортрете, а в портрете другого челове-

ка. Подобное наблюдается не только в живописи. М.М. Бахтин пишет об этом в более общем виде: «...отношение формы к содержанию в единстве эстетического объекта носит своеобразный персональный характер, а эстетический объект является некоторым осуществленным событием действия творца и содержания».

В словесном художественном творчестве событийный характер эстетического объекта особенно ясен — взаимоотношение формы и содержания носит здесь почти драматический характер, особенно ясно вхождение автора — телесного, душевного, духовного — в объект; ясна не только нераздельность, но и неслиянность формы и содержания, между тем как в других искусствах форма более проникает в содержание, как бы освещается в нем и труднее от него отделима и выразима в своей абстрактной обособленности» [3, т. 1, с. 324].

В этом же духе размышлял Ю.М. Лотман: «Автор формирует модель по структуре своего сознания, но и модель, соотнесенная с объектом действительности, навязывает свою структуру авторскому сознанию... и произведение искусства является одновременно моделью двух объектов — явления действительности и личности автора» [24, с. 51].

Если заменить некогда модное слово «модель» словом «образ», то подобное взаимодействие мы наблюдаем в каждом акте нашего восприятия: образ — всегда есть микст или итог нашего перцептивного опыта, если угодно, — структуры нашего сознания и воспринимаемого содержания. Объективацию субъективного в процессе создания художественного произведения Г.Г. Шпет называет самоопределением творца, автора: «субъект сам себя превратил в объект — и этим он отличается от объектов природы — в объекте *нравственный*, — предмет науки и культуры (нравы, нравственность, право, труд и т. д.). С этого момента, и как творец художественного произведения, как «художник» — он — объект...» [41]. Видимо, в том числе и для самого себя. Б. Пастернак приводит выразительное высказывание П.В. Анненкова о Пушкине: «Он должен был сам любоваться тем нравственным типом, который вырезывался из его собственных произведений, и мы знаем, что задачей его жизни было походить на идеального Пушкина, создаваемого его гением» [28, с. 243].

Возможно, подобные давние размышления об объективации субъективного, происходящего в художественном творчестве, послужили основанием для модных недавно рассуждений о смерти автора?

Вернемся к портретам Н.Н. Евреинова. Видимо, портретная живопись, о которой он писал, ближе к словесному художественному творчеству. Здесь художники, как и писатели, не просто объективируют свое видение, а добавляют к нему собственные черты. Подобное знакомо и читателям, которые на собственном опыте знают, что они не только вычитывают нечто из произведения, но и вчитывают в него. И не в последнюю очередь вчитывают свои телесные, душевные и духовные черты. Для этого нужно как ми-

нимум вынести себя, если и не целиком, то какие-то свои черты из себя. И, между прочим, таким не прямым, а косвенным путем познать себя или даже изменить себя, уподобив, хотя бы на первых порах, себя Другому. А может быть и умереть с автором?

Такая работа, протекающая в духовной атмосфере, создаваемой произведением искусства, необходима для вызревания и вочеловечивания чувств. Об этом же говорил А.А. Ухтомский: «Песни Петрарки и Данте стали определителями поведения для дальнейшего человечества» [32, с. 83]. Разумеется, каждая эпоха «производит» свои определители поведения, как и не пренебрегает определителями прежних эпох, впрочем, нередко пользуясь ими всего лишь как масками, лишёнными внутреннего содержания. В студенческой работе Ухтомский писал: «Великие индивидуальности — Гомер, Иов, Эсхил, Шекспир — жили и будут жить, притом не в ущерб один другому, не умаляя друг друга, а именно потому, что они оставили людям чувство, передали в нем потомству великую загадку — свою личность, субъективную жизнь, а субъективная жизнь, естественно, чужда прогрессу, а потому бессмертна» [33, с. 269]. П.А. Флоренский рассматривал искусство как духовное подвижничество, способ преодоления хаотического вихря страстей, говоря словами Л.С. Выготского, претворения их в умные эстетические эмоции. Именно таким непреходящим опытом искусство делится с современниками и накапливает его впрок будущим поколениям. Вольно или скорее невольно подлинный художник своим произведением приглашает читателя, зрителя, слушателя не только к соответствующему восприятию, развлечению, переживанию, но и к уподоблению воспринимающего своему произведению. Естественно, формы уподобления весьма разнообразны. О природе этого интересно размышлял Г.Г. Шпет, писавший о литературной форме: «Это есть необходимость самой литературной формы в противоположность не только «случайной» прагматической форме и не только также случайной импровизационной художественной, экстаической, энтузиастической или иной подобной форме, но и форме постоянной в смысле штампа или закономерной в смысле всеобщности, характеризующей как письменное, так и всякое слово (например, закономерности логических форм). Это есть признание формы всецело индивидуальной, но обнаруживающей сознание направляющего ее индивидуальное осуществление формообразующего начала. Это не простая потребность памяти, а желание, руководимое подмеченною закономерностью формы, рефлексия на последнюю и стремление вновь и вновь ее реализовывать, заполнять, привлекая новое содержание и новый материал. Сила внутренней необходимости в устойчивом запечатлении так велика, что первоначальное отношение двух систем знаков, к которым мы прибегаем, становится обратным изначальному их соотношению. Мы искали написания,

чтобы запечатлеть произносимое, теперь написание совершается до произнесения, — это не записывание, а как бы пред-писывание. В идее предписывания есть мотив требования, задания, и, действительно, литературное произведение как бы требует от нас: следи за моими формами, через них я — новое, своеобразное, отличное от всего иного, что ты знаешь и чему ты внемлешь в слове» [38, с. 1135]. Обращу внимание на буквальное соответствие. О. Мандельштам говорил:

...я — новое, —
от меня будет свету светло.

Что касается пред-писывания, о котором говорит Шпет, то его не следует понимать буквально. Настоящей литературе, в том числе поэзии, не чужды выраженные, правда, в интеллигентной форме «учительные» (С.С. Аверинцев) мотивы и тенденции. Мало этого, дидактизм в искусстве был, есть и, вероятно, будет. Но это чаще всего невольный, наивно-невинный дидактизм, а не сознательный (отвлечемся от дидактизма насильственного, идеологического). К примеру, Б. Пастернак писал, что ранние рассказы Толстого, как и первые прочитанные им стихотворения Блока, ошеломили и поразили его «настоятельностью сказанного, безусловностью, нешуточностью, прямым назначением речи». (Правда, у позднего Толстого недостатка в морали не чувствуется.)

Обратимся к «Психологии искусства» Л.С. Выготского, хотя и в предшествующем изложении мы не очень удалялись от этого предмета. Трудно сомневаться в том, что Л.С. Выготский знал если не тексты, то культурный контекст, в котором рождались идеи Вяч. Иванова, В.В. Кандинского, Г.Г. Шпета, М.М. Бахтина и других цитированных авторов. В 1916–1917 гг. Выготский публиковал рецензии на книгу Вяч. Иванова «Борозды и межи», на книги А. Белого, Д. Мережковского. Он слушал лекции и работал в семинаре Г.Г. Шпета, цитировал Н. Гумилева, О. Мандельштама. Подобными идеями был пропитан воздух серебряного века российской культуры и в этом веке Выготскому посчастливилось не только жить и взрастать, но и стать его полноправным участником. Созданная им «Психология искусства» и прозреваемые в ней начала культурно-исторической психологии должны быть отнесены к наследию серебряного века. Остановимся на этом подробнее.

Трагедия российской культуры XX в. состоит в том, что в ней распалась связь времен. Советская власть оказалась в высшей степени изобретательной в борьбе с культурой, разумом, да и жизнью. Она широко практиковала то, что можно назвать двойной смертью, а часто и двойным убийством. Она запрещала труды мыслителей и художников, скончавшихся естественной смертью задолго до ее пришествия.

То же она делала с трудами эмигрантов. Она запрещала труды замученных в лагерях и тюрьмах, расстрелянных, репрессированных (П.А. Флоренский, Г.Г. Шпет, О. Мандельштам, Вс. Мейерхольд и др.). Она вселяла в людей страх, и они сами предпочитали не публиковать свои труды, писали в стол или сами «добровольно-принудительно» становились цензорами своих трудов.

Л.С. Выготскому посчастливилось (еще раз) умереть в своей постели, но труды его начали запрещать уже при его жизни. Написанная им к 1925 г. «Психология искусства» впервые была издана лишь в 1968 г. Книга В.В. Кандинского «О духовном в искусстве», написанная в 1912 г., издана по-русски (в обратном переводе с немецкого) лишь в 1992 г. Замечательная статья Г.Г. Шпета «Литература», которая цитировалась выше, издана лишь в 2002 г. Таким примерам нет числа. Двойным страхом (за себя и за коллег по цеху) можно объяснить почти полное отсутствие взаимных ссылок в трудах М.М. Бахтина, Л.С. Выготского, Г.Г. Шпета и многих других, при парадоксально щедром цитировании зарубежных коллег. Беда отечественной науки состоит в том, что между ее выдающимися представителями в 20–30 гг. не состоялся реальный диалог. Виртуальный диалог начался спустя многие десятилетия после их кончины. Его ведут Дж. Верч, комментаторы трудов М.М. Бахтина — С.П. Бочаров, Л.А. Гогтишвили, автор настоящего текста и др.

Поразительный пример последствий распада связи времен мы находим даже в пределах одной научной школы — школы культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. Его прямой ученик, друг и соратник Д.Б. Эльконин в 1984 г., т. е. через 50 лет после кончины учителя, говорил, что у него «при чтении и перечитывании работ Льва Семеновича... всегда возникает ощущение, что чего-то в них я до конца не понимаю. И я все время стараюсь найти и отчетливо сформулировать ту центральную идею, которая руководила им с самого начала его научной деятельности до самого ее конца» [41, с. 476]. Парадоксальность этого заявления усугубляется тем, что сам Д.Б. Эльконин более 50 лет развивал культурно-историческую психологию и внес в ее различные области весьма ощутимый вклад. Понимание стало приходить к Эльконину лишь после знакомства с «Психологией искусства» (1968), в которой он обнаружил «целостный скелет подхода Выготского к психике человека». Эльконин как бы вернул свой долг учителю и оставил нам материал для размышлений (более подробно см.: [13]).

Суть его понимания заключается в том, что Л.С. Выготский в «Психологии искусства» «создал основы совершенно новой, я бы сказал, неклассической психологии, сущность которой состоит в следующем. Первичные формы аффективно-смысловых образований человеческого сознания существуют объективно вне каждого отдельного человека, существуют в виде произведений искусств или в других каких-либо материальных *творениях* людей, т. е. эти формы существуют раньше, чем индивидуальные

или субъективные аффективно-смысловые образования» [42, с. 477]. Возможно, это имел в виду Поль Валери, когда говорил: «Мои чувства приходят ко мне издалека».

Д.Б. Эльконин считает такой подход чрезвычайным шагом в психологии. Главное, что Л.С. Выготский, приступая к изучению человеческого сознания, признал объективность аффективного сознания. Невольно вспоминается Б. Пастернак, расширивший духовную атмосферу, аффективно-смысловые образования до границ мироздания.

*Мирозданье — лишь страсти разряды,
Человеческим сердцем накопленной.*

Искусство создает палитру человеческих чувств, которая несомненно избыточна для каждого отдельного человека, но, видимо, недостаточна для человечества в целом. Поэтому оно неистребимо и ничем не может быть заменено. Всегда были, есть и будут продолжатели 1001 ночи! Без искусства наша эмоциональная сфера была бы если и не совсем пустынной, то наверняка примитивной, напоминающей ослабленную гримасу питекантропа. Не от нее, говорил Г.Г. Шпет, берут начало высшие человеческие эмоции. Об этом же говорил А. Белый: Современные дикари — не остатки примитивного человека, а дегенераты когда-то бывших культур.

Л.С. Выготский конкретизировал идею духовной атмосферы и осуществил ее психологическую проекцию, постулировав объективность существования аффективно-смысловых образований. После признания их объективности уже можно размышлять, исследовать, спорить, происходит ли усвоение этих чувств, присвоение или овладение ими. Можно размышлять, как развивается индивидуальное эмоциональное сознание: в содействии, в сочувствии, во вчувствовании, в сопереживании или в специальных формах эстетической деятельности? Как эстетическое сознание связано с этическим, не подавляет ли оно последнее? Это работа философов, психологов, педагогов и самих художников.

Важно, что искусство признано «*общественной техникой чувства*», что «искусство есть социальное в нас, и если его действие совершается в отдельном индивидууме, то это вовсе не значит, что его корни и существо индивидуальны». «Перековка чувств вне нас совершается силой социального чувства, которое объективировано, вынесено вне нас, материализовано и закреплено во внешних предметах искусства, которые сделались орудиями общества» [42, с. 412–413]. Эти положения Л.С. Выготского Д.Б. Эльконин приводит в другой статье, но также написанной после 1980 г. Комментируя их, он заключает: «Таким образом, оказывается, что сформулированный Л.С. Выготским основной закон формирования специфически человеческих высших психических процессов, закон, согласно которому всякая высшая, собственно человеческая психическая функция первоначально существует во внешней интерпсихичес-

кой форме и лишь затем в особом процессе интериоризации превращается в индивидуальную, интрапсихическую, был первоначально намечен уже при объективном анализе произведений искусства, при выяснении общественной природы человеческих эмоций. В этом мы видим важнейшее значение для всех дальнейших исследований его работы по психологии искусства» [там же, с. 414].

Таинственное и дорогое сердцу психологов «внутреннее» имеет интересную природу и рождается вовне в совокупном действии, в слиянном общении сначала ребенка со взрослым, а затем и с одухотворенными природой, предметным миром произведения искусства. Столь же верно и то, что так называемое «внешнее» рождается внутри. Но оно уже деятельностно-семиотически и субъективно проработано, опредмечено, объективировано, что и делает его доступным философскому, эстетическому, психологическому, словом — культурно-историческому — анализу. И в этом смысле Д.Б. Эльконин был прав, называя культурно-историческую психологию Л.С. Выготского неклассической. Столь же неклассическими были развивавшиеся М.М. Бахтиным и Г.Г. Шпетом психологические аспекты эстетики, примеры которых были приведены выше.

Заметный вклад в понимание эстетического восприятия внес А.В. Запорожец. Он писал об опосредствованности эмоциональных процессов, эстетических реакций и переживаний. Подобно тому как познавательный акт объективируется в формулах логики и научном знании, так опыт эмоциональный материализуется в произведениях искусства, в культивируемых обществом средствах и способах выражения эмоций. Человек в той или иной степени овладевает этим опытом, этическими, нравственными, эстетическими ценностями. Здесь большую роль играет активный выбор и самодеятельность, которые приводят к превращению объективно значимого в субъективно значимое, имеющее личностный смысл. Запорожец отмечает, что такая деятельность первоначально может не осознаваться и не переживаться субъективно или осознаваться неадекватно [11, т. 1, с. 296]. Так или иначе, формирующийся эмоциональный опыт А.В. Запорожец называл ядром личности, органом индивидуальности.

Учитель А.В. Запорожца и Д.Б. Эльконина Л.С. Выготский и после «Психологии искусства» возвращался к проблематике природы человеческих аффектов: он специально анализировал взгляды Спинозы на соотношение аффекта и интеллекта. Замечу попутно, что в те годы Л.С. Выготский был не одинок. Трудно сказать, в соответствии ли с собственной логикой или под влиянием творческих контактов с Л.С. Выготским и А.Р. Лурия С.М. Эйзенштейн «мысленно представлял тот период, когда будет создана развернутая партитура основных законов создания выразительных форм, и когда ученый, как и художник, в равной степени смогут сознательно подойти к законам наивысшей выразительности, чтобы пользоваться и управлять ими. Нахождение этих законов и было основной целью жизни Эйзенштейна-мыслите-

ля» [25, с. 282]. Палитра чувств и партитура их выразительных средств — это предмет специальных размышлений. Л.С. Выготский, а вслед за ним Д.Б. Эльконин и Б.Д. Эльконин используют для обозначения *объективных* аффективно-смысловых образований философское понятие «идеальной формы», которая усваивается в процессе индивидуального развития, становится *реальной* формой психики и сознания индивида. Здесь внимательный читатель должен узнать освещавшиеся выше идеи Г.Г. Шпета об объективации субъективного, об идеальных объектах.

Содержание человеческого сознания, разумеется, не ограничено доступом к миру аффективно-смысловых образований. Столь же объективно и вне индивидуального сознания существует мир языка, о чем писал В. фон Гумбольдт. Л.С. Выготский соглашался с ним и также называл язык идеальной формой или культурой, предстоящей ребенку, которую он должен сделать своей собственной реальной формой. Предстоят человеку как вызов, как приглашающие силы миры деятельности, сознания, мышления, духосфера, семиосфера, когитосфера, техносфера, существующие столь же объективно.

Для психологии искусства, да и для культурно-исторической психологии важно ответить на вопрос: что же конкретно представляет собой складывающаяся у человека реальная форма? То, что она производна от культуры, от идеальной объективной (интерпсихической) формы — это не так уж мало, хотя и слишком общо. Но можно ли реальную форму свести к совокупности (коллекции) или даже к системе специфически человеческих высших психических процессов или функций, как это обычно делается в культурно-исторической психологии? Это не праздный вопрос: он имеет прямое отношение к определению предмета культурно-исторической психологии и, как мне представляется, предмета психологии искусства. Ведь о душе — главном интегральном органе психической жизни с ее атрибутами — познанием, чувством и волей — забыли. Или ее вытеснило стремление психологии уподобиться естественным наукам, а позднее — идеологический прессинг? Заменить душу личностью не получилось, она сама склонна распадаться. Л.С. Выготский отчетливо осознавал эту проблему и искал пути ее решения, как недавно бы сказали, в системном подходе. Он оптимистически писал: «...человек может действительно привести в систему не только отдельные функции, но и создать единый центр для всей системы... Перед психологией стоит задача показать такого рода возникновение единой системы как научную истину» [10, т. 1, с. 131]. В конце своего доклада «О психологических системах» (1930) он выражает свое основное убеждение в том, что «все дело не в изменениях только внутри функций, а в изменениях связей и в бесконечно разнообразных формах движения, возникающих отсюда, в том, что возникают иногда на известной стадии развития новые синтезы, новые узловые функции, новые формы связей между ними, и нас должны интересовать системы и их судьба. Мне

кажется, что системы и их судьба — в этих двух словах для нас должны заключаться альфа и омега нашей ближайшей работы» [там же]. Мне представляется, что предлагаемый и частично реализованный Л.С. Выготским способ интеграции психологических функций много продуктивнее того, что предлагалось несколько десятилетий спустя в рамках системного подхода, ставшего своего рода модой в советской психологии. Вместе с тем предложенный Л.С. Выготским путь еще не дает ответа на поставленный выше вопрос о том, что представляет собой реальная форма. Здесь более приемлемо решение этого вопроса, предложенное А.А. Ухтомским, которого волновала анатомия и физиология человеческого духа. Выготский не понял его учения о доминанте и даже несколько раз пренебрежительно о нем отзывался. Очень жаль, так как идея о функциональных органах-новообразованиях индивидуальности совпадает с идеей Выготского о тех же органах-новообразованиях, только первая раньше и строже выражена. Существенно и то, что Ухтомский от функциональных органов шел к душевным интегралам, к доминанте души, к духовному организму.

Мне представляется, что и самого Л.С. Выготского не вполне удовлетворял намеченный им системный подход. Он старался выйти за пределы не только одной психической функции, но и сочетания двух и более функций-процессов (систем). Вспомним, что по крайней мере применительно к двум высшим психическим процессам — мышлению и речи — такой вопрос об их общем основании был поставлен Выготским. В начале книги «Мышление и речь» он дал ответ — *значение*. Именно в нем сходятся оба процесса, и оно является их общей единицей анализа. На протяжении почти всей книги значение было и главным предметом интересных исследований. По ходу развития их логики и результатов, по ходу написания книги, ближе к ее концу этот ответ перестал удовлетворять автора и акцент (возможно, незаметно для него) сместился со значения на смысл (более подробно см.: [15, 17]). В статье «Проблема умственной отсталости», написанной, видимо, после упомянутой книги, Л.С. Выготский, обсуждая взаимоотношения мышления и действия, рассматривает их как два вида деятельности, каждый из которых представляет собой динамическую смысловую систему [10, т. 5, с. 250—251]. Поскольку речь тоже представляет собой вид деятельности, данная характеристика, несомненно, распространяется и на нее. О значении в этом контексте вообще ничего не говорится. Не говорится о значении и при обсуждении проблематики сознания и личности. В качестве единицы анализа личности и среды Выготский предлагает взять переживание. И его же использовать как единицу анализа сознания [10, т. 4, с. 382]. Последнее, в соответствии с его взглядами, также имеет смысловое строение. Аналогичную эволюцию претерпевали взгляды Л.С. Выготского по ходу написания «Психологии искусства». Как говорилось выше, он начал с эстетической реакции, хотя

и понимал ее достаточно широко, но все же — с реакции. В работе «Исторический смысл психологического кризиса», написанной в 1927 г., т. е. после «Психологии искусства», Выготский подтверждает, что главный предмет его исследований в этой области — эстетическая реакция, что он от многого абстрагируется, в том числе и от задачи найти «границы и смысл самой эстетической реакции внутри искусства» [10, т. 1, с. 405—406]. Он даже делает более сильное утверждение: «Кто разгадал бы клеточку психологии — механизм одной реакции, нашел бы ключ ко всей психологии» [там же, с. 407]. Утверждение — даже учитывая эстетический контекст, достаточно двусмысленное, особенно в свете известного положения Н.А. Бернштейна о том, что человеческое действие не реакция, а акция. Да и сам Л.С. Выготский неоднократно обращался к проблеме свободы воли. В конце же «Психологии искусства» он пришел к смыслу, в том числе и ко «второму смыслу» «Трагедии о Гамлете», о чем уже упоминалось выше. Сказанное — не критика Л.С. Выготского, а лишь констатация вполне разумной логики развития его мысли. В последние годы жизни Выготского волновали проблемы свободы воли, переживания, смыслового строения сознания. Приходится сожалеть, что в силу обстоятельств (которые можно обозначить термином Л.С. Выготского «социальная ситуация развития» науки) его соратники и ученики надолго оставили проблематику сознания, заменив ее, впрочем, весьма почтенной проблематикой психологического анализа деятельности.

Хотя А.Н. Леонтьев также неоднократно обращался к проблеме смысла и даже как-то предложил принять смысл в качестве основной единицы анализа психики, но затем он оставил эту идею. Смысл развился в предложенной им схеме анализа деятельности, как отношение мотива к цели. В качестве относительно самостоятельного он выступил в контексте размышлений А.Н. Леонтьева о сознании как одной из его образующих наряду со значением и чувственной тканью. Справедливости ради следует сказать, что в своих довольно редких экскурсах в проблематику эстетического восприятия А.Н. Леонтьев всегда подчеркивал, что главное в этом процессе — извлечение смысла.

Аналогичная проблема определения и конкретизации предмета этнической психологии возникла и перед Г.Г. Шпетом. Его «Этническая психология», изданная в 1927 г., несомненно, является культурно-исторической по замыслу (оформившемуся в 1916 г.), по методологии, по содержанию и исполнению. (Не потому ли Л.С. Выготский и никто из представителей его научной школы этого не заметили?) Примечательно, что, определяя предмет этнической психологии, Шпет начал с анализа значения и переживания. Именно в них он ищет материал для этнической психологии. Последняя, с одной стороны, сопоставляется

с общей психологией, и, с другой стороны, с науками о культуре, с историей, этнологией и т. п. Не то ли самое должно происходить в культурно-исторической психологии? Ведь она и по содержанию и методологически близка к психологии этнической.

Шпет различает два основных вида значений. К значениям первого порядка он относит прямое и предметное, «деловое» значение; здесь «выражение» выполняет свою прямую собственно значащую функцию. Но выражение выражает не только дело. Если обратиться к самим желаниям, намерениям «выражающего», то мы придем к новому порядку «значений» — значений «второго порядка». Тут, собственно, имеет место выражательная функция слова в узком смысле «выражения» как «обнаружения» или «проявления экспрессии». Мы начинаем строить догадки о том, как переживает сам выражающий содержание своих выражений. Для нас выступает здесь как бы новый ряд значений: речь идет не только о настроении данного момента у выражающего, а обо всем, что обуславливает этот момент, о его склонностях вообще, привычках, вкусах, о том, что немцы называют *Gesinnung*, и вообще обо всем укладе его души, представляющем собой весьма сложный «коллектив переживаний» [39, с. 490]. Шпет отмечает важность определения взаимоотношений между прямыми, деловыми значениями и побочными, не главными. При этом он предупреждает об опасности чисто психологической интерпретации значений второго порядка: «...каждый член группы в большей или меньшей степени носит в себе духовную коллективность, известную под названием традиций, преданий, которую также можно рассматривать как систему духовных сил, определяющих настоящие переживания, впечатления и реакции индивида. Каждый живой индивид поэтому *sui generis* коллектив переживаний, где его личные переживания предопределяются всею массою апперцепции, составляющей коллективность переживаний его рода, т. е. как современников, так и его предков. В целом коллектив переживаний, носимый в себе индивидом, можно обозначить как его духовный уклад, и вот в чем мы ищем значений «второго порядка» [там же, с. 492]. Приведу итоговое определение Г.Г. Шпетом предмета этнической психологии: «этническая психология имеет предметом второй порядок «значений» в анализе «выражения» или конкретный духовный уклад человека» [там же, с. 494].

Не стану «навязывать» культурно-исторической психологии тот же предмет исследований, хотя она и сама приближалась к близкому определению своего предмета в своих кросс-культурных исследованиях психики. Правда, их доминантой была когнитивная, а не эмоциональная сфера, не сфера переживаний. В свою очередь, и Г.Г. Шпет не сводил «коллектив переживаний» только к эмоциям. Ведь значения, независимо от того, к какому порядку они относятся, остаются значениями и, по определению, им присуща предметность. Т.Г. Стефаненко считает, что содержание коллективных пережива-

ний очень близко к тому, что в науке наших дней называют ментальностью, когда понимают ее — вслед за французскими историками школы «Анналов» — как характерную для социальной группы систему человеческих представлений о мире». Мне все же представляется, что понятие «духовный уклад» предпочтительнее терминов «коллективные переживания» и особенно — «ментальности». Последний к тому же у русскоязычного уха вызывает некоторые отрицательные ассоциации.

Так или иначе, но Г.Г. Шпет достаточно предметно показал, что собой может представлять реальная форма человеческой психики. Его вариант ответа на этот вопрос, несомненно, важен для психологии искусства.

Воздействие искусства на человека весьма и весьма разнообразно. Оно «ослепляет взор», оглушает, «пленяет дух», расслабляет или укрепляет его, учит новым (другим) способам восприятия мира и самого себя, вызывает впервые такие чувства, которых до того «в жизни» человек не испытывал («героизм», «самоотверженность» и т. п.). Искусство выступает и как расширение самой жизни и как средство формирования культурного самосознания.

Воздействие подлинного искусства глубоко индивидуально. Поучительно в этом смысле граничащее со священным ужасом отношение П.А. Флоренского к леонардовской «Джоконде»: «В сущности, это улыбка греха, соблазна и прелести, — улыбка блудная и растленная, ничего положительного не выражающая (в том-то и загадочность ее), кроме какого-то внутреннего смущения, какой-то внутренней смуты духа, но — и нераскаянности» [34, с. 174]. Я бы не рискнул воспроизвести, так сказать, этот «аргумент от противного», если бы он не принадлежал Флоренскому. Я сомневаюсь, что он раскрыл тайну улыбки «Джоконды», но у меня был еще один мотив привести этот его «пассаж», так как непосредственно за ним следует укор в адрес психологии и психологов: «Да, во грехе душа ускользает от себя самоё, теряет себя: недаром последнюю степень нравственного падения женщины язык характеризует как “потерянность”. Но несомненно, что бывают... и “потерянные мужчины”; вообще, греховная душа — “потерянная душа”, и потерянная не только для других, но и для себя самой, ибо не соблюла себя. И если современная психология все твердит, что она не знает души как субстанции, то это только весьма скверно выставляет нравственное состояние самих психологов, — в массе своей, очевидно, являющихся “потерянными мужчинами”. Тогда, действительно, не «я делаю», а «со мною делается», не «я живу», а «со мною происходит»... Весь организм — как телесный, так и душевный — из целостного и стройного орудия, из органа личности превращается в случайную колонию, в сброд не соответствующих друг другу и самодействующих механизмов. Одним словом, всё оказывается свободным во мне и вне меня — всё, кроме меня самого» [там же, с. 174–175]. *Случайная колония механизмов* напоминает оглавление многих

учебников психологии. Что касается причины — «потерянности мужчин»-психологов, то, может быть, это и верно: мужчины виновны, но заслуживают снисхождения, так как и сегодняшний избыток женщин-психологов не помог возвращению души в психологию (во всяком случае, пока!). Остается надежда лишь на контакт с искусством, которое возвращает человека к целостности восприятия мира и себя самого.

Разумеется, искусство не обладает монополией на воспитание чувств. Разве что расширить понятие «искусство» до искусства жизни. В любом случае нельзя сбрасывать со счета Природу, семью: «В матери я любил Природу, или в Природе — Мать. *Naturam naturantem* (природа творящая, созидающая — *лат.*) Спинозы. Я знал, что мать очень любит меня; и в то же время у меня всегда было чувство таинственного величия ее» [35, с. 38]. Таинственное в природе Флоренский почувствовал очень рано и старался расширять свою чувствительность для восприятия сверхчувственного в природе, а потом и в искусстве. Отсылаю заинтересованного читателя к книге о Павла «Детям моим», где есть немало патетических страниц, посвященных природным корням не только богатой чувствами души автора, но и его незаурядного интеллекта. При чтении этого замечательного текста не знаешь, чем больше восхищаться — искусством Природы или искусством ее восприятия и одушевления автором.

Чувства, порождаемые (воспитываемые, внушаемые?) искусством, не только весьма разнообразны, но и полярны. Понятие «идеальная форма» не должно вводить в заблуждение не только в этическом, но и в философском смысле слова. Идеальная форма вполне реальна. Л.С. Выготский, как и В.В. Кандинский, говорил о *сложном художественном организме* произведения. Он отличал статическую схему конструкции, например, рассказа И. Бунина «Легкое дыхание», как бы его анатомию, от динамической схемы его композиции, т. е. как бы от его физиологии. Анализ Л.С. Выготского исходил из смысла и *живой жизни* целого и *живого организма* новеллы [9, с. 144].

Таким образом, мало кто сомневается, что искусство — одно из важнейших средств оформления, воспитания души, поскольку в нем выражается не только родовая память, но также духовный и этический опыт человечества. Искусство — это до-теоретическая этика — этика в действии, а не в назидании. Беда, когда поэзию заставляют «ко всякой всячине приклеивать нравоучения» (А. Пушкин).

Искусство — это до-теоретическое знание, которое практически вводит человека в мир человеческих ценностей, что, к сожалению, не всегда можно сказать о науке. Не просто восприятие, а активное восприятие, восприятие-действие и понятое как деятельность созерцание произведений искусства есть начало духовной практики. Применительно к восприятию искусства духовная практика требует восприятия-вчувствования. Термин «вчувствование» (*Einfühlung*) в контекст искус-

ва ввел Вильгельм Воррингер в своей книге «Абстракция и вчувствование», которая в английском переводе звучит как «Абстракция и эмпатия». Этот перевод слова «вчувствование», предложенный Э. Титченером, принял психолог и искусствовед Р. Арнхейм. Последний отмечает, что понятие «эмпатия», ставшее рабочим у психотерапевтов и социальных психологов, родилось в контексте психологии искусства. Он приводит его определение, данное К. Кларком: эмпатия — это «способность индивида чувствовать потребности, стремления, разочарования, радости, горести, заботы, боли и даже голод других людей, как свои собственные». По Кларку, эмпатия — это способность воспринимать то, что чувствуют другие, соотнося чужие чувства со своими. Арнхейм не сомневается в существовании подобного эффекта, несмотря на таинственность его происхождения и механизма, отмечаемую многими авторами. Он пишет о том, что мы сами ощущаем действие живых сил, идущих от картины, и что они накладывают свой отпечаток на зрителей. Естественно, что эмпатию соотносили с проекцией собственных переживаний наблюдателя, с экстраверсией, развивались и кинестетические теории эмпатии [2, с. 63–76].

А.В. Запорожцу удалось приблизиться к пониманию происхождения этого чувства. Анализ формирования эстетического восприятия сказок, басен, детских спектаклей, иллюстраций к художественным произведениям у детей дошкольного и младшего школьного возраста привел его к заключению о наличии в этом процессе выразительных движений детей, выполняющих функцию «содействия» героям произведений, когда ребенок становится как бы соучастником происходящих событий. На основе такого содействия затем складываются более сложные и автономизирующиеся от внешнего действия формы эмоционального сопереживания и вчувствования в ткань художественного произведения, мысленного действия в воображаемых ситуациях. Мы встречаемся, таким образом, с реализацией идеи преобразованного, претворенного умного действия в умные эмоции. Вместе с тем опыт экспериментальных исследований показывает, что содействие может не только способствовать пониманию (это справедливо, например, для сказки, спектакля), но и служить помехой (например, для понимания басни). Для понимания существа и смысла последней требуются соответствующие умственные действия, воображение.

В итоге А.В. Запорожец так описывал эволюцию поведения детей-дошкольников в театре: со-присутствие, сочувственное со-действие, вчувствование, сочувствие, со-переживание. Постепенно со-присутствие превращается в симпатическое со-участие или в со-причастие, из которых может вырасти со-мыслие и эстетическое отношение к происходящему на сцене. А может и не вырасти. Первые стадии, благодаря детской непосредственности, отчетливо наблюдаемы. Это стадии *вживания* в произведения искусства,

растворения себя в них, слияния с ними, нередко смешения произведений искусства с жизнью, с реальностью [11, т. 1]. Согласно М.М. Бахтину, за вживанием должна следовать стадия завершения, когда происходит некоторое отстранение от произведения, от образа, занятие устойчивой позиции вне его, его осмысление, примеривание на себя, соотнесение с собой, своего рода рефлексия относительно произведения искусства и самого себя. Но и это еще не конец. Бахтин говорит, что эстетическое целое не просто сопереживается, но активно создается и автором и созерцателем, лишь героям необходимо сопереживать, но и это не есть собственно эстетический момент, таковым является лишь завершение. Он поясняет, что при «нехудожественном восприятии романа можно заглушить художественную форму и сделать активным содержание в его познавательно-проблемном и этико-практическом направлении: можно, например, сопереживать героям в их приключениях, жизненных удачах и неудачах; можно и музыку низвести до простого аккомпанемента своей мечты, своего свободного элементарно-этического напряжения, перенеся на него центр тяжести.

Поскольку мы просто видим или слышим что-либо, мы еще не воспринимаем художественную форму, нужно сделать видимое, слышимое, произносимое выражением своего активного отношения, нужно войти творцом в видимое, слышимое, произносимое и тем самым преодолеть материальный внетворчески-определенный характер формы, ее вещьность: она перестает быть вне нас как воспринятый и познавательно упорядоченный материал, становится выражением ценностной активности, проникающей в содержание и претворяющей его. Так, при чтении или слушании поэтического произведения я не оставляю его вне себя как высказывание другого, которое нужно просто услышать и значение которого — практическое или познавательное — следует просто понять, — но я в известной степени делаю его своим собственным высказыванием о другом, усваиваю себе ритм, интонацию, артикуляционное напряжение, внутреннюю жестикуляцию (созидающие движения) рассказа, изображающую активность метафоры и пр., как адекватное выражение моего собственного ценностного отношения к содержанию, т. е. при восприятии я направлен не на слова, не на фонемы, не на ритм, а со словами, с фонемой, с ритмом активно направлен на содержание, обймаю, формирую и завершаю его (сама форма, отвлеченно взятая, не довлеет себе, а делает самодовлеющим оформленное содержание). Я становлюсь активным в форме и формой занимаю ценностную позицию вне содержания — как познавательно-этической направленности, и это впервые делает возможным завершение и вообще осуществление всех эстетических функций формы по отношению к содержанию» [3, с. 313–314]. Бахтин говорит, что не только при первичном творчестве, не только при собственном исполнении, но и при созерцании художественного произведения я должен пережить себя в

известной степени — творцом формы, чтобы вообще осуществить художественно значимую форму как таковую [там же, с. 312]. Заметим, воспринять, созерцать художественно, эстетически означает осуществить, завершить, найти себя в форме, найти свою продуктивную ценностно оформляющую активность, живо почувствовать свое созидающее предмет движение. Между прочим, все это написано Бахтиным до трактовок восприятия (внеэстетического) как деятельности, как перцептивного действия, задолго до изучения роли движений руки, глаза, речедвигательного аппарата в осязательном, зрительном, слуховом восприятии. Уроков из размышлений Бахтина об эстетическом восприятии не извлекал и психология социальной перцепции, занимающаяся проблемой восприятия человека человеком (и наоборот!). Восприятие искусства, если оно случается, — лучшее доказательство того, что восприятие есть действие, притом действие продуктивное, вовлекающее в свою работу человеческую душу и обогащающую ее.

Для эстетического восприятия одной — оформляющей содержание — активности мало, мало и сопереживания. Последнее должно быть симпатическим. Такое сопереживание жизни героя совершенно иное, чем то, в которой она переживалась или могла бы быть пережита самим субъектом этой жизни: «симпатически сопереживаемая жизнь оформляется не в категории «я», а в категории «другого», как жизнь другого человека, другого «я», это существенно внешне переживаемая жизнь другого человека, и внешняя и внутренняя» [там же, с. 155]. Сопереживание жизни героя есть один из важнейших путей нахождения собственной идентичности. П. Валери в эссе, посвященном Декарту, писал: «Мы по собственному опыту прекрасно знаем, что личность едина и тождественна себе только извне и в чужих глазах. И об этой своей самостождественности и единстве мы узнаем скорее косвенными путями, чем из непосредственного самосознания. Если человек ни разу не видел себя в зеркале, ничто не предвещает ему при первом взгляде, что незнакомое лицо, которое он там увидит, самой таинственной в мире связью соотносится с тем, что он в себе чувствует и о себе думает» [6, с. 160]. Таким волшебным зеркалом является искусство.

В результате всей этой без преувеличения грандиозной работы эстетического восприятия наступает стадия овнутрения, *вживания* произведения в себя. Оно превращается из «чужого» в «чужое-свое», затем в «свое-чужое» и, наконец, в «свое». В итоге мы не всегда отчетливо различаем, мы ли находимся внутри произведения искусства или оно в нас. Оно уже как бы *про-изводится* из себя, *пред-ставляется* и *пред-стоит* себе. Это открывает возможность диалога, спора-согласия с произведением — оригиналом и его автором, возможность конструирования иных вариантов продолжения и завершения произведения, проникновения в его часто тайный смысл...

Важнейшими особенностями подлинного произведения искусства являются его недосказанность,

множественность вариантов извлечения и толкования смысла, содержащаяся в нем загадка, тайна, что не только благоприятствует такой работе, но и провоцирует ее, побуждает к ней читателя, слушателя, зрителя. Существует французская сентенция: «Без тайны — животная жизнь; жизнь человеческая — тайна; культура — способность удержания тайны». Наличие тайны, как и другого знания о не-знании, предрасполагает к открытию. В этом духе размышляет Умберто Эко: люди должны знать, что имеется тайна. В противном случае — для чего жить, если все таково, каким представляется? Я веду к тому, что окрашенная переживанием (вплоть до катарсиса или даже до ужаса) работа над произведением искусства, а соответственно, и работа с самим собой есть составная и важнейшая часть духовной практики, вносящая неопределимый вклад в оформление души и, естественно, *в подъем среднего уровня духовной жизни* (Ю.М. Лотман). Такая работа несомненно имеет эстетическое измерение, связанное в том числе с наличием (развитием, формированием?) эстетического вкуса.

Проблема восприятия, переживания, понимания смысла искусства — одна из сложнейших, тем более, что, по замечанию Г.Г. Шпета, смысл не только этимологически есть со-мысль. Он, как и мысль, имеет предметное основание для эстетического осознания. Отсюда Шпет заключает, что осуществляемые чисто мыслительные, разумные, интеллигентные акты понимания могут окутываться своей эстетической атмосферой. М.К. Мамардашвили даже написал книгу «Эстетика мышления».

В психологии распространена характеристика смысла как отношения мотива к цели (А.Н. Леонтьев), которая недостаточна для известного в психологии, идущего от Л.С. Выготского, Б.М. Теплова и А.Н. Леонтьева понимания искусства как возможного механизма коммуникации и трансляции личностных смыслов [см.: 22]. Это, конечно, бесспорно, хотя слишком общё, так как смысл смыслу рознь и передача смысла и его извлечение, выделение в художественном произведении смыслового ядра могут быть весьма сложными.

Но без такой работы не может быть полноценного восприятия и понимания произведения искусства. Г.Г. Шпет трактовал укорененный в бытии, в том числе и в художественном произведении, смысл как материю логической и поэтической (в широком понимании) формы. По Бахтину, «переживание — это след смысла в бытии, это отблеск его на нем, изнутри себя самого оно живо не собою, а этим внележащим и уловляемым смыслом...» [3, т. 1, с. 187]. Взаимоотношения бытия, смысла и переживания достаточно сложны. С одной стороны, смысл укоренен в бытии, с другой — «подчиняется ценности индивидуального переживания, смертной плоти переживания. Конечно, переживание уносит с собою отблеск своего заданного смысла, ведь без этого отблеска оно было бы пусто, но оно положительно завершается помимо этого смысла во всей его нудительной не-

осуществленности (принципиальной неосуществленности в бытии)» [там же, с. 188]. Положительное завершение переживания вполне может приводить и к порождению нового смысла, в чем состоит его огромная жизненная, в том числе и психотерапевтическая роль [7].

Мы вслед за Л.С. Выготским начали разговор о влиянии искусства на человека с, казалось бы, простой эстетической реакции, а закончили сложнейшими психологическими проблемами деятельности созерцания и работы переживания, в которых совершаются акты извлечения и построения смысла. В конце анализа «Трагедии о Гамлете» Выготский писал: «Не разгадать эту загадку была цель этих строк, не раскрыть тайну Гамлета, а принять тайну как тайну, ощутить, почувствовать ее» [9, с. 485]. Автор приходит к тому, что незавершенность, недосказанность характеризует не только произведение искусства, но и его восприятие: «...художественное восприятие есть *«испугавшееся», прерванное* восприятие, не законченное; оно неизбежно приводит к иному, к восполнению слов трагедии молчанием» [там же, с. 490]. Речь, конечно, идет не только о восприятии анализируемой Выготским трагедии. Молчание — это активный покой, работа души, направленная не только на вчувствование, осмысление произведения, возможно, медитации, но и на создание нового органа, особого «шестого чувства», органа эстетического восприятия. Раннее приобщение детей к восприятию художественных произведений способствует превращению глаза телесного в глаз духовный (или в око души), направленный не только вовне, но и внутрь самого себя. Человек, лишенный такого опыта, оказывается ущербным. Должно быть ясно, что сказанное относится не только к детям. Закончу настоящим не самым ясным (и для меня самого) текст вполне прозрачным высказыванием И. Бродского, которое прозвучало в его Нобелевской речи: «...не может быть законов, защищающих нас от самих себя, ни один уголовный кодекс не предусматривает наказаний за преступления против литературы. И среди преступлений наиболее тяжким является не преследование автора, не цензурные ограничения и т. п., не предание книг костру. Существует преступление более тяжкое — пренебрежение книгами, их не-чтение. За преступление это человек расплачивается всей своей жизнью; если же преступление это совершает нация, она платит за это своей историей... Я не призываю к замене государства библиотекой — хотя мысль эта неоднократно меня посещала, — но я не сомневаюсь, что, выбирай мы наших властителей на основании их читательского опыта, а не на основании их политических программ, на земле было бы меньше горя. Мне думается, что потенциального властителя наших судеб следовало бы спрашивать прежде всего не о том, как он представляет себе курс внешней политики, а о том, как он относится к Стендалю, Диккенсу, Достоевскому». Нужно ли говорить, что сказанное по-этом относится к Искусству в целом.

Литература

1. *Аристотель*. О душе. М., 1937.
2. *Арихейм Р.* Новые очерки по психологии искусства. М., 1994.
3. *Бахтин М.М.* Собрание сочинений: В 6 т. М., 1996–2004.
4. *Бердяев Н.А.* Кризис искусства. М., 1990.
5. *Бродский И.* Об Ахматовой. Диалоги с С. Волковым. М., 1992.
6. *Валери П.* Декарт // Вопросы философии. 2005. № 12.
7. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания. М., 1984.
8. *Верч Дж.* Голоса разума. М., 1996.
9. *Выготский Л.С.* Психология искусства. М., 1987; 1988.
10. *Выготский Л.С.* Собр. соч. В 6 т. М., 1982–1984.
11. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1986.
12. *Зелинский К.* Вечер у Горького (28 октября 1932 года) // Минувшее: Исторический альманах. Т. 10. М.; СПб., 1992.
13. *Зинченко В.П.* Загадка творческого понимания (к столетию Д.Б. Эльконина) // Вопросы психологии. 2004. № 1.
14. *Зинченко В.П.* Развитие зрения в контексте перспектив общего духовного развития человека // Вопросы психологии. 1988. № 6.
15. *Зинченко В.П.* Мысль и Слово: подходы Л.С. Выготского и Г.Г. Шпета // Точки-Puncta. 2003. № 3–4.
16. *Зинченко В.П.* Принцип активного покоя в мышлении и действии // Культурно-историческая психология. М., 2005. № 1.
17. *Зинченко В.П.* Мысль и Слово. Подходы Л.С. Выготского и Г.Г. Шпета: продолжение разговора // Густав Шпет и современные проблемы гуманитарного знания. М., 2006.
18. *Зинченко В.П.* Гетерогенез творческого акта: неизвольный вклад когнитивной психологии и психологии действия // Точки-Puncta. 2006 № 1–2.
19. *Иванов Вяч.* Собр. соч.: В 4 т. Т. 2. Брюссель, 1974.
20. *Кандинский В.В.* О духовном в искусстве. М., 1992.
21. *Кантор В.К.* Ужас вместо трагедии (творчество Франца Кафки) // Вопросы философии. 2005. № 12.
22. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла. М., 1999.
23. *Лотман Ю.М.* Сотворение Карамзина. Серия «Писатели о писателях». М., 1987.
24. *Лотман Ю.М.* Лекции по структуральной поэтике. М., 1994.
25. *Лурия А.Р.* Психологическое наследие. М., 2003.
26. *Мамардашвили М.К.* Как я понимаю философию. М., 1990.
27. *Мандельштам О.* Слово и культура. М., 1987.
28. *Пастернак Б.Л.* Об искусстве. М., 1990.
29. *Почепцов Г.Г.* История русской семиотики. М., 1998.
30. *Пушкин А.С.* Полное собрание сочинений. М., 1937–1949. Т. I–XVI.
31. *Толстой Л.Н.* Что такое искусство? М., 1985.
32. *Ухтомский А.А.* Избранные труды. Л., 1978.
33. *Ухтомский А.А.* Заслуженный собеседник: этика, религия, наука. Рыбинск, 1997.
34. *Флоренский П.А.* Столп и утверждение истины: В 2 т. М., 1990.
35. *Флоренский Павел*, священник. Детям моим. Воспоминания прошлых дней и др. М., 1992.
36. *Шпет Г.Г.* Сочинения. М., 1989.
37. *Шпет Г.Г.* Психология социального бытия. М.; Воронеж, 1996.
38. *Шпет Г.Г.* История как проблема логики. М., 2002.
39. *Шпет Г.Г.* Philosophia Natalis. Избранные психолого-педагогические труды. М., 2006.
40. *Шпет Г.Г.* Искусство как вид знания (Статья-этиюд) // Культурно-историческая психология. 2006. № 4.
41. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М., 1989.

Psychological Aspects of Art's Influence on Man

V.P. Zinchenko

Ph.D. in Psychology, Professor, Full Member of the Russian Academy of Education, Professor of the Institute of General and Special Education, Head of the Psychology Department of the International University of Nature, Society and Human 'Dubna'

The article addresses the views of G.G. Shpet, L.S. Vygotsky, M.M. Bakhtin and others on art's influence on one's personality and cognitive and affective spheres. They had their own understanding of the whole issue and of catharsis in particular. The author focuses on the analysis of inner and outer forms of works of art and assumes that, if reached, the inner form has the strongest influence on man: it enriches and broadens one's own inner form of active contemplator of work of art.

Key words: inner and outer form, perception, understanding, catharsis, soul, spirituality, cultural-historical psychology.

References

1. *Aristotel'*. O dushe. M., 1937.
2. *Arnheim R.* Novye ocherki po psikhologii iskusstva. M., 1994.
3. *Bakhtin M.M.* Sobranie sochinenii: V 6 t. M., 1996–2004.
4. *Berdyaev N.A.* Krizis iskusstva. M., 1990.
5. *Brodskii I.* Ob Ahmatovoi. Dialogi s S. Volkovym. M., 1992.
6. *Valeri P.* Dekart // Voprosy filosofii. 2005. № 12.
7. *Vasilyuk F.E.* Psihologiya perezhivaniya. M., 1984.
8. *Verch Dzh.* Golosa razuma. M., 1996.
9. *Vygotskii L.S.* Psihologiya iskusstva. M., 1987; 1988.
10. *Vygotskii L.S.* Sobr. soch. V 6 t. M., 1982–1984.
11. *Zaporozhec A.V.* Izbrannye psichologicheskie trudy. V 2 t. M., 1986.
12. *Zelinskii K.* Vecher u Gor'kogo (28 oktyabrya 1932 goda) // Minuvshee. Istoricheskii al'manah. T.10. M.-SPb., 1982.
13. *Zinchenko V.P.* Zagadka tvorcheskogo ponimaniya (k stoletiyu D.B. El'konina) // Voprosy psichologii. 2004. № 1.
14. *Zinchenko V.P.* Razvitie zreniya v kontekste perspektiv obshego duhovnogo razvitiya cheloveka // Voprosy psichologii. 1988. № 6.
15. *Zinchenko V.P.* Mysl' i Slovo: podhody L.S. Vygotskogo i G.G. Shpeta // Tochki-Puncta. 2003. № 3–4.
16. *Zinchenko V.P.* Princip aktivnogo pokoya v myshlenii i deistvii // Kul'turno-istoricheskaya psichologiya. M., 2005. № 1.
17. *Zinchenko V.P.* Mysl' i Slovo. Podhody L.S. Vygotskogo i G.G. Shpeta: prodolzhenie razgovora // Gustav Shpet i sovremennye problemy gumanitarnogo znaniya. M., 2006.
18. *Zinchenko V.P.* Geterogeneiz tvorcheskogo akta: neproizvol'nyi vklad kognitivnoi psichologii i psichologii deistviya // Tochki-Puncta. 2006. № 1–2.
19. *Ivanov Vyach.* Sobr. soch. V 4 t. T. 2. Bryussel', 1974.
20. *Kandinskii V.V.* O duhovnom v iskusstve. M., 1992.
21. *Kantor V.K.* Uzhas vmesto tragedii (tvorchestvo Franca Kafki) // Voprosy filosofii. 2005. № 12.
22. *Leont'ev D.A.* Psihologiya smysla. M., 1999.
23. *Lotman Yu.M.* Sotvorenije Karamzina. Seriya «Pisateli o pisatelyah». M., 1987.
24. *Lotman Yu.M.* Lekcii po struktural'noi poetike. M., 1994.
25. *Luriya A.R.* Psichologicheskoe nasledie. M., 2003.
26. *Mamardashvili M.K.* Kak ya ponimayu filosofiyu. M., 1990.
27. *Mandel'shtam O.* Slovo i kul'tura. M., 1987.
28. *Pasternak B.L.* Ob iskusstve. M., 1990.
29. *Pochepcov G.G.* Istoriya russkoi semiotiki. M., 1998.
30. *Pushkin A.S.* Polnoe sobranie sochinenii. M., 1937–1949. T. I–XVI.
31. *Tolstoi L.N.* Chto takoe iskusstvo? M., 1985.
32. *Uhtomskii A.A.* Izbrannye trudy. L., 1978.
33. *Uhtomskii A.A.* Zasluzhennyi sobesednik: etika, religiya, nauka. Rybinsk, 1997.
34. *Florenskii P.A.* Stolp i utverzhdienie istiny: V 2 t. M., 1990.
35. *Florenskii Pavel,* svyashennik. Detyam moim. Vospominaniya proshlyh dnei i dr. M., 1992.
36. *Shpet G.G.* Sochineniya. M., 1989.
37. *Shpet G.G.* Psihologiya social'nogo bytiya. M.; Voronezh, 1996.
38. *Shpet G.G.* Istoriya kak problema logiki. M., 2002.
39. *Shpet G.G.* Philosophia Natalis. Izbrannye psichologopedagogicheskie trudy. M., 2006.
40. *Shpet G.G.* Iskusstvo kak vid znaniya (Stat'ya-etyud) // Kul'turno-istoricheskaya psichologiya. 2006. № 4.
41. *El'konin D.B.* Izbrannye psichologicheskie trudy. M., 1989.

Архив Густава Шпета как феномен культурно-исторической психологии

*Предисловие к публикации статьи Г.Г. Шпета «Искусство как вид знания»**

Т.Г. Щедрина

доктор философских наук, доцент Московского педагогического государственного университета

Густав Густавович Шпет (1879–1937) — выдающийся русский философ, психолог, теоретик культуры. Он стоял у истоков культурно-исторической психологии в России. Его опубликованные труды по философским проблемам психологии широко известны среди ученых-психологов. Как и многие его современники, Шпет не успел высказать и опубликовать многие свои идеи в силу объективных причин. Тем интереснее посмотреть на его архив, в котором сохранились наброски, планы и неоконченные статьи по проблемам философии слова и методологическим проблемам гуманитарных наук. Предлагаемая реконструкция его доклада «Искусство как вид знания» (1926) содержит актуальные идеи по проблемам исследования культурно-исторических феноменов (искусства, литературы, поэзии, творчества), которые могут служить своеобразным камертоном в дискуссиях современных гуманитариев.

В предисловии Т.Г. Щедриной основные концептуальные установки Г.Г. Шпета актуализируются с учетом духовно-исторической ситуации 20-х гг. XX в. и уточняются специфические особенности реконструкции архивного текста, его отличие от публикации.

Ключевые слова: культурно-исторический подход, искусство, культурное сознание, философия слова, внутренняя форма слова, самопознание, переживание, понимание, архив эпохи, историко-философская реконструкция.

Искусство — это самый притягательный и самый противоречивый из всех феноменов человеческого духа. В нем соединяются фундаментальность и сиюминутность; стремление к созданию образов, обладающих исторической устойчивостью, и «постоянно обновляющееся и действенное присутствие духовных энергий» [1, с. 241]. Именно поэтому для понимания и исследования искусства, как ни для одного из феноменов духа, необходимо обращение к истории. Она не только хранит возможности для понимания традиционных смыслов искусства, но и побуждает к созданию оригинальных художественных форм. Может быть, культурно-исторический способ исследования феноменов искусства и родился из этого ощущения потребности в истории, ткань которой составляют причудливо переплетенные нити интерпретаций самих произведений искусства и методологии искусствознания.

Этот исторический узор мы постигаем не только благодаря анализу опубликованных трудов философов, историков, но и *архиву* — корпусу рукописных текстов, находящихся в государственных и личных архивах, а также кроме подготовленных к публикации рукописей научного и философского характера, сохраняющему планы, конспекты, черновики, эпистолярное наследие. Вместе с тем следует иметь в виду, что это не просто документы по поводу опубликованных авторских текстов. На этот архив можно посмотреть и как на сферу, где идеи рождались. Я называю такое рассмотрение архива как особого тематического контекста *архивом эпохи*.

Архив эпохи — это своего рода культурно-историческое перекрестье, на котором вступают во взаимодействие фундаментальное и сиюминутное. Исследование архива эпохи — это не только поиск исторической «правды». Понимая *Слово*, посланное историей, человек встречается с самим собой и постигает дух своего времени. Я думаю, что именно на этом перекрестье фундаментальности и сиюминутности культурно-историческая психология утверждает себя как научная традиция. В этом контексте особую важность и своевременность приобретает архивный текст доклада «Искусство как вид знания», прочитанный Густавом Шпетом в ГАХНе в 1926 г.

Дело в том, что традиция культурно-исторического подхода, связанная с именем Л.С. Выготского, довольно широка и таит в себе множество интерпретаций. «Психологи говорят о культурно-исторической психологии то как о науке будущего, как о цели и мечте, то как о науке прошлого, то как о становящейся науке, что характерно для любой живой науки» [5, с. 4]. Культурно-исторический принцип ориентирует ученых-гуманитариев в достаточно широком исследовательском диапазоне. В нем могут работать и те, кто реконструирует сегодня культурную историю психологической науки, и те, кто занимается анализом основных понятий, с помощью которых психологи в разные эпохи осмысливали изменения психики, ее культурно-историческую эволюцию.

Идейное содержание текста доклада Г.Г. Шпета представляет реальный научный интерес и для иссле-

* Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ (проект № 06-06-80256а).

дователей, работающих в самых широких сферах профессиональной гуманитаристики: философов, историков, культурологов, филологов и др. Доклад интересен и в интеллектуальном, и в экзистенциальном смысле, и эпистемологически (как феномен архива эпохи), и содержательно (как феномен методологии культурно-исторического подхода). Поэтому, на мой взгляд, перспективно осуществить историко-философскую реконструкцию этого текста, включая его одновременно и в коммуникативную реальность шпетовского времени (в его сферу интеллектуального общения), и в контекст современных научных и философских исследований. Тем самым нам открываются возможности самых неожиданных поворотов в интерпретации опубликованных текстов Г.Г. Шпета, новые горизонты «разговора» с ним, позволяющие эксплицитировать семиотическую сферу русского интеллектуального общения («сферу разговора»*) начала XX в. Более того, осмысление идейного содержания этого доклада в контексте современных социально-гуманитарных исследований способствует актуализации тех идей Г.Г. Шпета, которые реально не были услышаны его современниками, выбравшими иной путь решения научных и философских проблем.

Вот почему нам так важно сегодня понять ту духовную атмосферу, в которой этот текст создавался. В Советской России 20-х гг., — вспоминал современник Г.Г. Шпета Ф.А. Степун, — «еще горела напряженная духовная жизнь <...>, литературные и религиозно-философские круги <...> еще держались вместе, а частично даже пытались отстоять себя и свой мир в новой обстановке. Ставя на футуристов как на разрушителей буржуазной эстетики и глашатаев новой революционной культуры, власть инстинктивно понимала, что футуристы в учителя и педагоги не годятся. Создав в столицах очаги пролетарской культуры, так называемые «пролеткульты», она пригласила потому в качестве преподавателей лучших поэтов предшествующей эпохи. <...> «Принявшие» по-своему революцию поэты-символисты жили в какой-то иллюзии свободы творчества» [7, с. 506—507]. Г.Г. Шпет выступил с докладом в 1926 г., уже на излете этой «богатой духовной жизни». Он принял революцию не как политический акт, но как акт философско-исторический, в котором, как он полагал, возможно Возрождение *русского культурного сознания*. Может быть, именно поэтому все его работы 20-х гг. посвящены в той или иной мере культурно-исторической проблематике. Хотя в его письменном лексиконе слово «культурно-исторический» не появилось ни разу, он не уставал повторять о значении «культурного сознания» и о его историческом постижении. Ведь только в культуре, по мысли Г.Г. Шпета, человек становится свободной личностью. В этой атмосфере поиска исторических оснований для формирования Нового чело-

века (так, например, формулировали цель своей деятельности молодые конструктивисты [8]), человека советского времени Шпет обращается к методологическим основаниям культурно-исторического подхода. Точнее, он *осуществляет* культурно-исторический подход к осмыслению феномена искусства.

Методологический подход Г.Г. Шпета можно интерпретировать как стремление к рационализации феноменов искусства, причем к рационализации конкретно-исторической. Особое значение здесь приобретает трактовка искусства как особого вида знания, поскольку оно может быть не только объективировано в словесной форме, но через него и в нем знание дается как «*само бытие*», причем «бытие как такое, *культурное бытие*»**.

Именно придание искусству как знанию онтологического статуса и обуславливает тот вопрос, который задает Г.Г. Шпет в самом начале статьи и обозначает его как ключевую методологическую проблему: «В каком смысле искусство является видом знания?». Это означает фактически, что Шпет ищет аспект, в котором искусство является формой знания. Он обращается к искусству как культурно-историческому феномену, выполняющему определенные функции. Вопрос: «В каком смысле...?» может быть интерпретирован как вопрос о культурном контексте: «В каких условиях искусство функционирует в культуре как вид знания?». Поэтому Шпет обращается к анализу проблематики, которая впоследствии образовала, в той или иной мере, тематическую сферу культурно-исторической психологии***. Шпет очерчивает поле исследований, предполагающих постановку вопроса о культурных детерминантах, смысле, значении, словесном творчестве, т. е. того объективированного культурного слоя, в котором человек становится человеком. И при этом он отчетливо понимает, что искусство, наука, философия, литература функционируют в культуре как специфические феномены. Когда мы задаем вопрос о смысле любого из этих феноменов, это означает, что мы выстраиваем некоторую структуру социального мира — мира культуры — с учетом конкретного контекста их функционирования.

Вот почему, я полагаю, что на текст шпетовского доклада можно посмотреть и как на само явление культуры, как на определенный этап в развитии понятий, с помощью которых человек осмысливает свой духовный, интеллектуальный, культурный опыт. И в этом случае мы просто должны воспринимать этот текст Г.Г. Шпета не сам по себе, но в контексте его опубликованных трудов, в контексте его культурно-исторической концепции, которая конкретизируется и уточняется благодаря существованию архива эпохи.

Анализ архива эпохи позволяет нам сегодня *писать историю* русской психологической мысли, т. е.

* О «сфере разговора» в русской философии см.: [13, с. 106—118].

** Шпет Г.Г. Искусство как вид знания. Настоящая публикация.

*** Л.С. Выготский — родоначальник культурно-исторической психологии — слушал в свое время лекции Г.Г. Шпета, подхватил его философские идеи о смысле, значении, слове как архетипе культуры и развил их уже применительно к психологической проблематике в «Психологии искусства» и в «Мышлении и речи».

рассматривать ее не как линейную, магистральную конструкцию с авторами (точками) на ней, но представить ее в виде множества концентрических кругов, переплетающихся нитей, составляющих ткань культурно-исторического бытия, которая ткалась усилиями русских ученых и философов. Такой подход к истории русской психологической мысли актуален еще и потому, что он позволяет сохранить звучащий в истории отдельный голос каждого ученого, как конкретного персонажа, не навязывая внешнюю (как правило, схематическую) позицию каждому из них, но исследуя ее как одну из неосуществившихся возможностей психологической науки.

В заключение несколько слов о методе работы с рукописью. Черновик доклада Г.Г. Шпета восстановлен в соответствии с методологической стратегией рациональной реконструкции, отличающейся от принятых правил публикации архивного текста. Черновик — это текст особого рода, поэтому он предполагает не публикацию, нацеленную на сохранение «буквы» черновика-подлинника, но его рациональную реконструкцию. Метод рациональной реконструкции можно определить как своеобразное, зачастую «техническое» «доставление» авторского черновика (восстановление цитат, уточнение ссылок, нахождение цитат, которые автор хотел, но не успел вписать, и т. д.), т. е. последовательное осуществление авторского философско-гуманитарного проекта, содержащегося в архивных фондах. Методоло-

гический вопрос позволяет осознать, что отсутствие готового подлинника и поиск необходимых границ представления знания о гуманитарной реальности (какой и является, например, представленный черновик доклада) — это фундаментальная философская и филологическая проблема. Поэтому исследователь, работающий с историей, снова и снова будет задаваться вопросом о границах своего подхода к историческому тексту, документу, «архиву эпохи».

Представленный текст — *реконструкция* статьи-этюда Г.Г. Шпета — публикуется впервые с сокращениями*. В основании реконструкции лежит текст рукописи, хранящейся в ОР РГБ. Ф. 718. К. 7. Ед. хр. 3. Сохранился также конспект доклада «Искусство как вид знания», прочитанного Г.Г. Шпетом в ГАХНе (См.: ОР РГБ. Ф. 718. К. 7. Ед. хр. 4)**.

В результате текстологического анализа обеих рукописей выяснилось, что они пересекаются. В процессе написания статьи Г.Г. Шпет постоянно отсылает к конспекту и наоборот. Поэтому в процессе реконструкции статьи-этюда я объединила два рукописных текста (статью-эюд и конспект) в один текст, следуя пометам Г.Г. Шпета на полях. Орфография и пунктуация по возможности сохранены. Квадратные и круглые скобки принадлежат Шпету. В угловых скобках раскрыты пропущенные слова и обозначены места сокращений текста доклада. Специальные сокращения Шпета, в силу их многочисленности, раскрыты без специальных указаний. Слова и фразы, подчеркнутые Шпетом один раз, выделены в тексте курсивом; подчеркнутые им дважды — курсивом и подчеркиванием.

* Полный текст реконструированной статьи-этюда Шпета будет опубликован в т. 4 Собрания сочинений Г.Г. Шпета (*Искусство как вид знания. Избранные труды по философии культуры*) в издательстве «РОССПЭН» в 2007 г.

** Небольшая часть конспекта доклада — напечатанные на машинке страницы (ОР РГБ. Ф. 718. К. 7. Ед. хр. 4. Л. 13–15) были представлены как «тезисы» и опубликованы Т.Д. Марцинковской. См.: [9], а затем они были републикованы в книге [2, с. 46–52].

Искусство как вид знания (этюд)

8 марта 1927 г.

Г.Г. Шпет

Искусство как нахождение себя —
в выраженном и усвоенном!
Познание себя культурного!!
(в культурном коллективе!)

Hegel G.W.F. Aesthetik.

Вероятно, я точнее назвал бы свой этюд, если бы формулировал его тему в виде вопроса: *в каком смысле искусство есть знание?* Но подобный вопрос содержал в своей точности указание на метод, которым я вообще пользуюсь и который я рекомендую как метод философского анализа, и, следовательно, для всякого своего опыта я мог бы подобрать заглавие, начинающееся формулой: «в каком смысле...». Поэтому я довольствуюсь утвердительным заголовком, предполагая, что точное его значение и содержание раскроется в самом исследовании и по мере его.

Каковы бы ни были неустановленные еще законы метаморфоз смысла, ясно, однако, что они не будут ни естественными законами развития, ни законами исторической смены событий и вещей. Они необходимо должны быть законами логическими, законами внутреннего формообразования, следовательно, в порядке развития — диалектическими. Диалектика необходимо имеет дело с логосом. Но диалектика, о которой здесь идет речь, отличается от распределяющей диалектики Платона, которая ставит заключенный в себе и включенный в иное, <утвержденный> «вид» против «видов отрицательных, как вещь против вещей. И она отличается от диалектики Гегеля, диалектики становления, необходимо включающей в себя «момент» пустой абстракции, чистой негации. Смысловая герменевтическая диалектика знает логос в его расчленении и делении, не только в его становлении, но и в его конкретной структурности. Последняя виртуально всегда полна, т. е. во всякий данный момент или во всяком своем «виде» полностью содержит всю себя. Всякое настоящее состояние ее есть положительное продолжение предшествовавшего, и ее настоящее чревато будущим. Мысленное расчленение ее есть хотя бы временное лишение ее одушевленности; абстрактная негация — приостановка пульсирующей в ней жизни. Развитие, движение в смысловой диалектике есть лишь раскрытие, переход от потенциального к «как такому», от неопределенно-единого, индефинитного к определенно-множественному, дефинитному, от аморфного этимона к законченным по форме предикациям. Последние составляют множество, связанное воедино самою структурою, и являют действительное попри-

ще еще не найденных законов смысловых метаморфоз. Так как здесь мы имеем дело со смыслами реализованными и реализуемыми, т. е. соотношенными вещам действительным и мыслимым, то устанавливающая их интерпретация сама остается только действительной. <...>

1. Знание

Понятие знания в его дефинитных формах устанавливается применительно к *научному* знанию. Рассматривается оно как критерий знания, как ориентировочный пункт, наконец, как цель знания, осуществленная в основном по плану одной общей закономерности. Или, как принято говорить, научное знание строится на основах единой — хотя бы в элементах — логики, невзирая на различие степеней научного знания и их качественных форм. Исходя из этого удобно хотя бы из внешней стороны характеризовать знание на первоначальной индефинитной стадии, как знание *донаучное*. Соответственно, и опять-таки не касаясь тех ступеней развития, через которые логика проводит само научное знание, завершительный, трансфинитный момент в развитии знания, момент, переводящий интерпретацию понятия в новый план, можно назвать знанием *сверхнаучным*.

Ближе к существу *донаучное* знание можно назвать знанием практическим. Но не в узком определении Платона и Аристотеля или Канта, поскольку для них характерно усмотрение в «практическом» некоторой сознаваемой цели и, следовательно, свободы выбора средств к ней. Наблюдение, само стоящее вне этого практического знания, может определить его как целесообразное, но это есть целесообразность в полном смысле без цели, т. е. и без внешней, и без внутренней сознаваемой цели. Это есть знание — не свободное, а принудительное, навязанное, полученное не путем учения и не передающееся этим путем. Скорее его можно назвать инстинктивно-заложенным и рефлекторно-осуществленным, но только не свободным. Равным образом в нем нет никакого представления долженствования, о чем говорит Кант. Оно — непреложно и неотрешаемо, оно лишь по результату — удачно или неудачно. И так как удача и неудача имеют степени, то оно иносказательно сопоставляется с ловкостью, сноровкою, умением. Оно — питание на эмбрион их, но оно не знает их способов и путей развития. Его степени — только степени силы, как бы дарования, но не приливов. Это знание — без сознания представлений и целей, но зато — и без сомнения; оно — не-

передаваемо, и, следовательно, оно — вне логики, но зато оно — вне доказательства и опровержения.

(а) Знание донаучное, дологическое, практическое, недоказывающее; неопределенное в составе, оно ограничено в предельных случаях, с одной стороны, формой, которую можно назвать *прагматической*, в свою очередь, предельно определяемой как *моральное* познание. <...> Здесь само знание — *вид практического искусства*.

(b) *Собственно* знание, преимущественно источник научного:

I. Обобщающее (логическое, *теоретическое*, доказывающее) → свои ступени и внутренние отношения → концептирование → результат: 1) общее и объясняющее — экспликация; 2) индивидуальное, общее, семасио-символическое и интерпретирующее.

II. От «опыта» → объективное, от факта к теории; от прагмы к логическому предвидению. <...>

(c) Переход анализа в критику и рефлексию: <...>

(а) непосредственно; (b) опосредованно; (c) неопосредованно;

(а) переживание; (b) переживание вещи; (c) понятие и смысл вещи.

Знание логическое и научное — тождественны; но логическое мышление — шире научного, есть еще прагматическое. Логическое и прагматическое — объективны; контемплативное — субъективно-практично, но и оно — существенно сигнификативно. Сигнификативное — или выражает объективное отношение и себя (конституирует себя), или есть актуализация себя, т. е. сигнификативное в первом случае само становится действием, или реализованным. К интуиции чувственной, интеллектуальной и интеллигибельной присоединяется симпатическая.

2. Искусство

Первая стадия и знания, и искусства — *Kunstfertigkeit**

Внешнее украшение. → Если в широком смысле — «декоративное», то последнее не только «украшение», но и прагматическая целесообразность: форма стула, кресла, гладкость ручки топора, отношение длины и ширины стола, машины, кузова, дверей и т. п. — Целесообразность ничего не *изображает* {1) переходит в фасон; 2) остается синоптической! Украшение переходит в *изображение* → имманентные законы, приемы, «техника» как следование приему внешнего оформления, превращается в художественный алгоритм, поскольку внешний прием соотносится с изображаемым. Обратно, применение изображения в целях украшения (сопровождающее «украшение», «сти-

лизацию»), орнамента есть техника в узком смысле. (Потому что и в пластическом, это «внешность»).

<...>

Познание — мир понятий (мышления), восприятия и деятельности. Искусство — мир фантазии, содержания и творчества, но второй не обособлен от первого, а в нем и в своей практической части так же направлен на преобразование и «исправление» природно-данного. Оба — и познание и искусство — направлены на преодоление стихийного хаоса, но первый подчиняет его в порядке воли, а второй — в порядке чувства (α — порядок в созерцании для чувства; β — порядок в созерцании самого чувства).

3. Общее и разное (история)

Всякий жизненный опыт, всякое «переживание» иногда уже засматриваются как «познание», — *пережить = узнать!* В этом смысле каждое животное уже имеет опыт и «знание». На этом играет Бергсон и вообще иррационализм, всякая апелляция к чувству, сердцу, инстинкту, мудрости**. Здесь готовится уже «уменье», «готовность», *Wissen****. Более строго: «опыт», сопровождающийся отчетом о его месте, значении, цели; сознательная проверка и повторение; разумный опыт, стремление проникнуть в *основания* переживаемого: рациональное познание. Но возможно и другое *упорядочение* опыта, другая организация переживаний, которая «основаниями» может и не интересоваться. Напротив, каждую данную вещь она воспринимает в ее бытии, как самостоятельную и цельную, как бы довлеющую себе и неразложимую, или, вернее, не сложенную из частей и элементов. Она так же может иметь свое значение, но только в своей цельности и неразложности, поскольку это значение понимается как некоторое указание на нечто еще более важное и значительное, что в этой вещи только частично себя проявляет. Поэтому через это «указание» или «отнесенность» вещь не включается в действенную связь других вещей, а, напротив, как бы вырывается из этой связи, взятая как указание на что-то иное, другими словами, она отрешается от мира действительных вещей. <...>

4. Анализ прежних данных (оговорки, неясности прежних определений)

Итак, допуская, что искусство есть вид знания, вскроем условия, при которых оправдывается смысл этого положения, и, выполнив их, посмотрим, в чем состоит сама суть этого. Если признать, что указан-

* *Kunstfertigkeit* (нем.) — искусство, мастерство, умение. — *Прим. публ.*

** Аналогичная характеристика философии А. Бергсона была дана Г.Г. Шпетом в «Мудрости или разуме»: «"Алогизм" и "арационализм" имеют смысл, когда они выражают неудовлетворенность узостью и формализмом некоторых логиков; они побуждают к пересмотру и расширению логики; но они смешны, когда они логику, как такую, ниспровергают — впрочем, логическими же средствами — либо желают видеть на ее месте "инстинкт", "полноту жизни", "жизненный порыв" и другие преимущества дословесного животного, — лучше всего, фабровских насекомых, как у автора "Творческой эволюции", — либо "ничего" не желают на место логики». [10, с. 347]. — *Прим. публ.*

*** *Wissen* (нем.) — знание; познания; осведомленность. — *Прим. публ.*

ных признаков («исследование», «оформление», «сообщение») достаточно для устранения *рода*, все внимание на *видовые признаки*. <...>

Непереводимость. Вопрос об искусстве как знании получает свое предварительное общее, хотя и неопределенное решение вместе с решением такого вопроса: созерцая художественное произведение, постигаем ли в нем самом что-либо, что не могли бы узнать вне его? Одно — вне сомнения: под этим условием мы постигаем *его самого*, данное художественное произведение. Это несомненно, но этим еще не решен самый существенный вопрос: есть ли в составе этого познания что-нибудь, что нельзя было бы перевести на язык понятий, что, следовательно, было бы особым видом знания? Определение художественного произведения в понятиях есть предмет искусствознания; а потому последний вопрос есть, очевидно, вопрос о его *научных границах*. Г. Зиммель, а за ним О. Вальцель [14, s. III f.; 15, s. 27 f.] видят два пути определения художественного произведения в понятиях, но оба, по их мнению, не исчерпывают художественного произведения, не дают полного понимания его и его душевного действия. Эти пути суть следующее: 1) обоснование возникновения и условий, как личных, так и социальных, художественного произведения; 2) само художественное произведение со стороны его оформления и действия последнего, т. е. упорядочение, разделение пространства, краски, ритм, метр и т. п., но, разумеется, и со стороны его материального содержания. Но так как этими путями все же не достигается само художественное переживание, то Зиммель указывает и третий путь: аналитическая обработка отдельных определений художественного произведения не достигает творческого и воспринимающего единства в переживании, после нее должно начаться философское рассмотрение, предполагающее *целое* художественное произведение, как данное бытие и переживание, устанавливаемое во всей широте душевной подвижности, в высоте понятственности и глубине исторических противоречий. Конечно, этот третий путь есть единственный, который может привести к разумному постижению художественного произведения в его целом и его философско-культурном контексте. Но исчерпывается ли этим все, что *дает о себе знать* само художественное произведение? О. Вальцель видит «опасности» этого последнего пути в «личном истолковании». Разумеется, эти опасности существуют, и притом несколько не в меньшей степени, чем для первых двух путей. Но можно ли утверждать, что в обоих случаях «личное» значит одно и то же? Или вернее было бы спросить себя так: «личное» во втором случае, т. е. когда речь идет о познании художественного произведения *в его целом* есть *только* то же самое, что и при эмпирическом, искусствоведе-

ском познании, или оно заключает в себе и *еще нечто*, чего в последнем нет. Расчленение правомерное, раз есть различие в самой познавательной установке. Теперь сама собою определяется и наша собственная проблема: если это дополнительное *нечто* в художественном произведении имеется, постигается оно так же в понятиях и, следовательно, *объективно* (какие бы «личные толкования» ни вносились сюда, само познаваемое остается принципиально объективным) или оно есть особый вид познания — «*личный*» — не по «опасности», которая ведь и всюду есть, не по случайности или капризу, а принципиально «*личный*», к объективным понятиям принципиально несводимый.

Бессознательное знание, знание без узнания. Не всякое знание (Wissen) есть «познание» — Erkenntnis — «у-знание».

Можно знать и не узнав, а просто «знание» отложилось в сознании, как запас, потенция, всегда готовая перейти в актуальное. Такое потенциальное накапливается и через по-знание (у-знание) (Аристотель). В полноте жизненного опыта оно «давит» на актуальное, но и в научном познании влияет! (особенно, конечно, в историческом научном познании). — Вопрос: о возможности бессознательного знания! Но его нужно допустить, раз есть знание «сознательное»! Другой вопрос: есть принципиальное бессознательное, никогда не доводимое до сознания — но это *должна* сделать *prima facie** **философия!!!** Не принципиальный предел, а эмпирический. <...>

5. Условия со стороны акта

а) Исходный пункт, «источник» — не то восприятие, которое сразу выделяет «вещь», отвлекая от обстановки, которое создает отрицание эмпирической непосредственности (как Гегель показал в «Феноменологии духа»), а потому и дальше: нет перехода к понятию (эйдосу), понятие «очищается» *от эмоций*, что в искусстве было бы — уничтожением. — В действительности, в искусстве — нагруженность эмоциями, полнота чувства, но не хаотическая, а организованная. — Мы идем к «насыщенности» (постоянная «свежесть») «образа», где вникание обогащается вместе с углублением. Установление того, что называется «пластичность образа». <...>

(I) *Как условие: мы должны признать эмоциональную первичность!* То в искусстве, что эмоционально вторично (эстетическое наслаждение, контакционные чувства и т. п.), сюда не относится — доступно научному анализу!

б) Из этого вытекает и с этим связано: *Contemplatio*** ! — поскольку здесь есть отвращение *от «вещи» действительной*, — условие «погружения»*** → Контемпляция — и есть то «погружение» в объект, отдача себя объекту, которые не только следят

* Prima facie (лат.) — прежде всего. — Прим. публ.

** Contemplatio (лат.) — рассматривание, созерцание. — Прим. публ.

*** Чем отличается от «созерцания», как оно определено во «Внутренней форме слова». — Прим. Г.Г. Шнета.

за чертами и строением объекта, за его «выражением», но еще и «фантазируют»: примеряют, дополняют и развивают. Это есть «отречение» от себя в том смысле, что мы, отдаваясь объекту, отказываемся и освобождаемся от тех своих переживаний, *которые не соответствуют содержанию созерцаемого художественного объекта*. Такое «очищение» вызывается формами, в которых дается художественное произведение и, прежде всего, его внутреннюю форму, т. е. исходящего из самого содержательного смысла*. <...>

(II) *Как условие: симпатическое понимание*, а — не аналитическая интерпретация data, как экспрессии выразимого! <...>

(III) *Как условие: безусловная κτησιζ***, — где возможна εΐσιζ***, возможно научное познание!

6. Условия со стороны познаваемого как такого

Искусство как знание = самосознание, а само — абсолютно эмпирично (доступно только «самому»); диалектика сознания, а не самосознания! *Абсолютная психология!* — Абсолютный эмпиризм, абсолютное переживание, — поэтому нет среди других (относительных) — 1) донаучного, 2) абсолютного. Абсолютное восприятие: абсолютные вещи; знаки. <...>

7. Место абсолютного субъекта (внутренняя форма как отношение)

а) Сущность *научного* объективного познания: слово!

α) внутренние логические формы = формы смысла = отношение между предметно-оформленным содержанием и формами сообщения; система;

β) познавательный акт включен *в единство сознания*, часто единство соответствует действительности *соответствующего действительности*;

γ) *оба термина отношения — объективны и все* в этом познании (кроме ошибок) остается *объективным*.

б) Сущность *художественного* творчества:

α) *внутренние художественные формы* = поэтического, художественного смысла, т.е. сообщения, вызывающего впечатление = отношение между логически оформленным и формами экспрессивно-стилистическими (только NB! возможный носитель!), т. е. отношение между объективным и субъективным, шире: <между> оформленным логически смыслом и преобразованным знаком → двоеречие! Художественное без «впечатления»;

β) *между оригинально оформленным сюжетом и оригинальностью самого оформляющего*, вносящего в сознание, подчиненный его единству и идеализирующий действительность, оформленный компонент фантазирующего творчества;

γ) один из терминов остается объектом, другой оказывается субъективно-творческим.

с) Поэтическая внутренняя форма как источник познания. <...>

8. Место абсолютного субъекта (внутренние формы со стороны сюжета)

а) Со стороны сюжета в знание вносятся жизненные идеалы, типы, жизненно-значительное и важное (отрицательное или положительное):

α) идеально-должное и идеально-возможное — не только *как рецептивное* познание, но и как «создание», «воссоздание», — выделенное в потоке переживаний *конструктивностью, расчлененностью, оформленностью, внутренней цельностью и завершенностью*;

β) С другой стороны, нередко и правильно: предвосхищение, предугадывание, предварение и, следовательно, их научное «предвидение», а тем не менее «знание» и не только случайно, но, например, облечение в художественную форму еще не доказательство научных, исторических или философских истин;

γ) в целом — показывает мировоззрение.

б) Но все это может быть возведено к понятию (имеет свой эйдос)

α) как в *прагматической рефлексии*, т. е. в *художественной критике* (оперирующей понятиями), так и в *философской рефлексии*, в *философии искусства и культуры*;

β) что касается, в частности, «предвосхищения», то тут особенно ясно: то «знание» только после проверки, что́ и доказывает возможность «перевода», — самый же факт творческого художественного предвосхищения и прорицания интересен для философии творчества, но не касается нашей темы.

γ) мировоззрение — не построение его, что́ само в значительной части продукт художественной фантазии, а знание его, хотя и почерпается в художественном произведении, но, как объект, подлежит объективному научному и философскому (философия культуры) анализу. Вообще, здесь искусство — материал, а не источник.

с) Здесь необходимо коснуться еще одного взгляда: мы знаем в искусстве (художественном произведении) — *красоту, возвышенное* и т. д. Поскольку эти категории *относятся не к форме, а, действительно, к «содержанию»* (как заполнение форм отрешенного бытия), они имеют такое значение для искусства, как, например, *истина* — для научного познания (если «истина» — то, что есть действительно, то «красота» — то, что есть отрешенно). Но только в метафизике — особый (гипостазированный) предмет, в логике же *истина = истинность*, т. е. характеристика суждения, которое в своем ноэматическом содержа-

* NB! Здесь-то и лежит цель — с точки зрения воспитания: нужно научить такому созерцанию! Средства: понимание и активное творчество! — Прим. Г.Г. Шпета.

** Κτησιζ (др.-греч.) — приобретение, владение, обладание. — Прим. публ.

*** εΐσιζ (др.-греч.) — владение, обладание, способность, устойчивое состояние; в Ветхом Завете — навык, опытность. — Прим. публ.

нии заключает «истину» не только как момент формальный! (подлинный, действительный, а не только выдуманный, фиктивный смысл). *Id.* — *красота* = *красивость* как характеристика художественного изображения («красивый образ» и т. п.).

И вот, для объективного познания «красивая» вещь, как объект восприятия, ничем не отличается от «некрасивой», но и для объективного познания есть разница: «*впечатление*» — то, что вызывает эстетические и другие эмоции, а все, что есть эти эмоции, и что ими вызвано (сверх формального момента, подлежащего «поэтике») — специальная дисциплина (кроме психологии): принцип типа: *эстетика и эстетическая онтология*.

9. Место абсолютного субъекта (внутренние формы со стороны субъекта)

«Впечатление» = чувство. — Как же выражаются? *Сообщение* о них — в обычном порядке: сюжет и внутренняя форма. Для эстетического чувства (сверх) достаточно! — Но далее, *впечатление*: через экспрессию! Это и есть выражение подлинной «глубины» чувств и т. п. Но вопрос: субъект как *materia in qua** эти чувства? — «Человек», «художник» и пр. — именно в научном понятии преодолевающие эмоциональную насыщенность. Издавна: «гений», «дух народа», «эпохи» и т. п. Но — как признание *post hoc*** и как «чувство» непосредственное! Содержание — культурно-исторический анализ, но чего-то утверждаемого как сущее. Утверждение некоторого бытия в его беспредметности по наличности и смутной данности через *себя* («содержание», следовательно, отсутствует в том смысле, что оно дано *во мне*, а не предметно; опредмечивание его и делает его доступным культурно-историческому анализу, это и значит: бытие дается в искусстве, а *что оно* — в искусстве как таковом не узнается).

Сама по себе экспрессия совокупно с сюжетом вызывает впервые такие чувства, которых до того, «в жизни», человек не испытывал («героизм», «самоотверженность», «преданность» и т. п.), — первое их *знание*; но *это* знание — переводимое, недаром оно в значительной степени идет от самого сюжета (о чем говорилось в п. 8). Здесь искусство, если и есть знание, то того же *вида*, что и научное, исходящее от жизни. Искусство при этом, скорее, расширение самой жизни, чем специфическое знание.

Со стороны внешних форм, но не как форм материала, а процесса оформления и выражаемого нами — поскольку *экспрессия есть выражение* творящих: художника, «гения» (на романтическом языке).

а) Восхождение к самому «творцу»: 1) *научное* (например, искусствознание) — *объект* 1) истории, 2) психологии — и соответствующие принципы. Но вместе с тем здесь мы встречаемся с другим: *контемп-*

ляционным, практическим (утверждение, признание его бытия, наличности, как *некоторое «сердечное» утверждение, чувство и сочувствие, конвенциональность, творческое сопереживание*). = Эмоциональное содержание: исход → субъективная или объективная эстетика? В известном и вполне оправдываемом смысле можно сказать, что эмоциональная нагруженность художественного произведения есть тоже его *содержание*. И это эмоциональное содержание трактуется нами как коррелирующее с экспрессивными формами. Но возникает вопрос о *предмете* как носителе этого содержания. Ответ психологии, социологии непременно носит онтологический характер, и в этом смысле он — всегда остается — *materia circa quam****. Попытка в той же плоскости разрешить так же проблему — *materia in qua*, кончается односторонним, неполным, психологизирующим выводом, утверждающим в качестве субъекта лишь *созерцающего индивида*. Здесь — неисчерпаемый запас аргументов психологической, субъективной эстетики, здесь же видно, что эта односторонность — принципиальная ошибка, содержащая иллюзию невозможности принципиальной объективной эстетики. Непосредственное «практическое» утверждение абсолютного субъекта как «самосознания» в *общности* («среда», через которую идея или смысл воплощаются в художественной вещи), напротив, если само и не создает еще возможности объективной эстетики, то освещается в своей истинности именно ее светом.

<...> То знание, которое *дает* искусство как специфическое, дается и «жизнью», но в искусстве — ярче, тверже; это — именно *само бытие*; в искусстве оно ярче, потому что в нем дается как таковое *культурное бытие*.

б) Здесь перед нами некоторый «сам», который настолько в художественном произведении «воплощен» в нем, что мы прямо и непосредственно отождествляем *его самого и его произведение* («это — Пушкин» и т. п.), он *слит* со своим произведением: мы изучаем художественное произведение и наслаждаемся им, а *он сам — здесь же, непосредственно ощущаемый, чуемый, здесь — налицо*. Как *эмпирическое самосознание* оно доступно только «самому». Нужно *быть* в нем, чтобы знать его. Точно так же, как *абсолютный*, он может стоять в отношении только к себе же (*für sich***** в смысле Гегеля). Поэтому знание о нем есть участие в нем. Только тогда когда мы сами им становимся, он сохраняет свое *für sich*, иначе он был бы в отношении к нам не абсолютным!

в) Художественное произведение есть *его собственное самосознание, он сам в нем видит, узнает и познает себя*, как и мы его *самого*! Мы как бы прямо *входим в его сознание себя, участвуем в нем, свое сознание себя сочетаем в единство с его сознанием себя, свое самосознание с его самосознанием*! Это действительно несводи-

* *Materia in qua* (лат.) — материя (в отношении к) которой. — Прим. публ.

** *Post hoc* (лат.) — после этого. — Прим. публ.

*** *Materia circa quam* (лат.) — материя вокруг которой. — Прим. публ.

**** *Für sich* (нем.) — для себя. — Прим. публ.

мое и неперебиваемое в объективное познание единство самого чувства, непосредственно, в презентативной контемплиации, данная конкретная общность самости творца и зрителя*. Это и есть то самое «касание» двух живых существ, без которого нет полноты жизни, и нет полноты художественного наслаждения. «Перевод» общения в научный объект уничтожает его актуальность и делает нас изолированными индивидами!

д) Неперебиваемость — можно иллюстрировать как путь от практического на высшую ступень — без потери субъекта, что имеет место в научном познании. «Перевод» сам есть диалектический переход — от восприятия к понятию, как показал Гегель (от непосредственного к опосредованному и новое непосредственное!). Но вот вопрос: есть ли в восприятии что-нибудь, что этому переводу не поддается? Может казаться, что утверждение означало бы отсутствие диалектики: абсолютная неперебиваемость в «восприятие»! Но в действительности не так: нет ли чего-либо, что терялось бы в первой диалектике, но испытывало второе движение, по иному пути? Априори отчего же? То самое, что отмечается при переходе к «понятию», — именно оно — то «абсолютное» и диалектике не подвержено? А если подвержено, то куда идет все чувственно-эмоциональное? К жизни, поскольку «восприятие» — жизненный процесс. — Однако «знание» ли? Так: к понятию — от своего восприятия, потеря собственника; чувство же остается, как «мое», но диалектики — не в «предмет» (путь понятия), а в другой субъект, не — мое, но и не «его», — а так как нет и понятия Я, то остается: «наше»; «наше» как содержание — уже по пути предмета, но его наличность так же непосредственна, как и у «мое».

Таким образом, через эту общность и это общение искусство и становится видом знания: оно приводит к знанию **творческого «лица»** (лика и облика) — [не индивида (!) или коллектива, эпохи, народа, класса и т. д.] — *что раскрывает объективное знание, но не как «перевод», а самостоятельно и рядом!* Это, действительно, sui generis**, **знание**, удовлетворяющее вышепоставленным условиям и несводимое к объективному знанию.

10. Общая характеристика этого знания

Основной принцип возможного бытия и, respective, логический принцип есть *принцип противоречия*. Но именно как принцип возможного бытия он имеет практическое значение лишь тогда, когда мы имеем дело с бытием действительным или осуществленным. Не все, что мыслимо, есть и осуществимо, но то, что есть или осуществлено, то необходимо мыслимо. Следовательно, раз нечто практически есть, практически осуществлено, оно может быть и должно быть теоретически оправдано, обосновано: все дейст-

вительное — разумно. Но весь вопрос прежде всего в том, что же есть. Для разума, для теории все, что разумно, мыслимо, то и есть. Но, *что в действительности есть*, что осуществлено, это решает *практика*. Раз нечто практически есть, ему можно найти разумное обоснование. Но есть ли оно, решает не разум. — Однако именно потому, что разум обосновывает, ему принадлежит голос и в вопросе о бытии, но все-таки здесь его право голоса ограничено: это право — онтического veto. Утвержденное практически бытие подтверждается теоретическим разумом, и, если нечто есть, разум не может отказать ему в его праве на бытие, но если разум не может найти обоснование, права разумности чему-то утверждаемому, то это значит, его, утверждаемого, в действительности нет. Разум не уничтожает ничего сущего в действительности, так же как и не создает его, он лишь подтверждает сущее, а разрушает и уничтожает — иллюзорное. Практика, как такая, к правде глуха, она поставляет одинаково и действительное и фиктивное. Преимущество строгого научного познания в том, что, исходя из разумных оснований, оно ищет в практически данном — действительном и иллюзорном вместе — того, что является осуществлением и выполнением этих оснований. — Художественное познание — только практическое, но его specificum: культурное самосознание и его общность; иллюзорное и фиктивное здесь имеют особое значение, во-первых, поскольку они сами — возможность, которая может быть осуществлена, во-вторых, поскольку их признание может стать императивом, побуждающим к осуществлению, *идеалом*, и в целом, наконец, поскольку, и оставаясь иллюзиями и фикциями, они имеют свою особую действительность, философски определяемую как актуальность. <...>

Действительность, действительное бытие так же прежде всего устанавливается *практически*, до всякой теории о нем; поэтому всякое теоретическое утверждение ее исходит из уже установленного практически бытия «чего-то». **Бытие** — предпосылка здесь; поэтому так трудно доказательство бытия действительности***. **Доказательство** необходимо носит характер *petitio principii*****; задача анализа при этом только дескриптивная, и «доказательство» может касаться лишь отдельных случаев, причем и здесь оно должно быть по форме отрицательным — опровержением того, что в данных случаях мы имеем дело с иллюзией. И поэтому всегда пользовались популярностью, по причине видимой убедительности, отрицательные теории, поскольку их отрицание направлялось на самый факт бытия, на самую предпосылку (позитивизм, субъективизм, идеализм, феноменализм).

Практическое утверждение действительного бытия осуществляется как собственное действие и страдание самих действительных вещей, это совокупное взаимодействие и составляет действительность. Это есть, дей-

* Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа. С. 78–83. (я и ты!). — Прим. Г.Г. Шпета. — См.: [2, с. 98–99]. — Прим. публ.

** Sui generis (лат.) — своего рода, своеобразный. — Прим. публ.

*** Непременнo включая сюда как вещь среди вещей и наш собственный психофизический аппарат. — Прим. Шпета.

**** Petitio principii (лат.) — вывод из недоказанного, предвосхищение основания. — Прим. публ.

ствительно, измышленная, хотя и «испытываемая», предпосылка мышления, мы не можем поэтому сделать из нее «выводов», напротив, в мышлении ищем ей оправдания, и поскольку это должно быть оправдание действительностью, оно должно быть оправданием *разумным*. — Но так же точно утверждается и *актуальное бытие* творческого самосознания — через его «действия», совокупная общность которых воплощается в целом искусства. Общность сознания именно воплощается, а не *создает* (в смысле «действия») какой-то противостоящий объект, оно не делает (делает человек, художник, а не его самосознание), поэтому о нем можно сказать, что оно актуализуется и в таком виде *есть*, существует, но не в виде объекта действительности (как объект действительности оно — испорченный материал природы). — Творческое самосознание, говорим мы, актуально воплощается через *свои* «действия», которые не суть «действия» в смысле прагматического *operatio*, а суть, скорее, чистые «страдания», т. е. некоторые активные *состояния* — «самочувства», чувства творческой жизни и творческого напряжения, готового разрядиться в смысле культурной реальности. — Как в практическом установлении действительного бытия возможны ошибки познания (иллюзии и т. п.), так они возможны и в признании актуального бытия самознательной общности. Но в принципе, оно утверждено: я созерцаю художественное произведение как художественное, значит, я художественно существую и культурно сосуществую художественному гению. Я — не просто биологическая особь, не замкнутый в себе психофизический индивидуальный аппарат, не орудие только в социальном механизме, я также — творческое личное начало в единстве культурного общения. — Так мое самосознание утверждает мое существование, но в чем последнее, оно все-таки не говорит; его смысл и сущность должны быть почерпнуты из другого источника. Иначе — они были бы в самом моем существовании, что есть философский гротеск. Другими словами, творческое самосознание фактом своего экзистенциального утверждения еще не указывает на себя как на самоцель и самодовлеющее бытие. Но путь, которым мы к нему приходим, — искусство — подсказывает и его оправдание, цель и смысл: объективное художественное произведение, в форму и материю которого творческая потенция воплощается, чтобы стать реально осязаемым условием и содержанием культурного общения. Для знания это воплощение есть объективация, художественное произведение — объект научного знания, а не только контемпляция.

«Практическое» с самого начала можно обозначить, как *common sense**.

Мы не можем в практическом познании установить *содержание* абсолютного субъекта, потому что он устанавливается только в прагматическом и научном познании, а его практическое знание туда не «переводимо». Вместе с тем научное знание не может установить *понятие* того, что *не дано* в переживании. Следовательно,

должен быть особый способ практического установления содержательных определений такого субъекта. Так как при этом не должна потеряться его субъективность, то единственным способом для него как самосознания остается способ *самоопределения*. Это самоопределение уже выводит нас за границы его художественного места, хотя остается практическим; оно делает теперь самого себя, *общность, принципом*, объективируемым в процессе самоопределения, и уже как объект, передаваемым науке и философии. Таким образом, субъект *сам самого себя* превратил в объект (и этим он отличается от объектов природы), в объект *нравственный* — предмет науки и культуры (нравы, нравственность, право, труд и т. д.). С этого момента, и как творец художественного произведения, как «художник» он — объект, проблема которого решается на почве указанного принципа рядом с другими гомогенными проблемами.

Если бы *что* самосознания было бы тоже непосредственно так, как и *бытие* его, мы это что знали бы с такою же очевидностью и аподиктичностью, как и наличность бытия его.

Превращение самосознания в объект невозможно. Наука, объективное познание знает «человека», «психофизический организм», «коллектив», «других», как объекты, но это — не самосознание. <...>

Что такое первоначальное «практическое» признание: «инстинкт», «рефлекс» и прочее? И чем отличается от «восприятия»? — «Восприятие» + «вещь» понимается как «восприятие» + «вещь» — данные, пассивные, противостоящие моему, соответственно, телу как совокупности чувственных дат, распределенных в пространстве, воздействующих друг на друга и на мое тело. Их *сопротивление* — такое же «ощущение», как и цвет и прочее. Но ему противостоит и сознание моего усилия (телесного), — поднимаю тяжесть = сопротивление + преодоление, усилие, — без усилия с моей стороны нет и восприятия вещей; усилие имманентно («чувственно», не ощущение) и вход в единство сознания, «вещь» не входит! *Практическое* еще этого противопоставления не знает, оно не *объектно*.

Чтобы быть познаваемым научно, предмет должен быть уже познан → практически → или признан сущим. И это первое признание бытия не переводится дальше на язык логики, хотя все дальнейшее ведется логически или доступно переводу в логическое. Первое практическое признание оправдывается в своей неиллюзорности воздвигающейся системой логического знания действительности, или раскрывается его иллюзорность в невозможности такой системы. Однако с абсолютной строгостью сомнение в иллюзорности может быть разрешено лишь по завершении *системы всего действительного* знания. — Речь идет о *действительном бытии* и его признании; идеальное бытие *сразу* признается логически (*в слове*). <...>

«Правда» художественного произведения в том, что оно вызывает то впечатление, которое было в на-

* Шпет, ссылаясь на Т. Рида, переводит термин *common sense* (лат.) как «общее согласие». См.: [11, с. 105]. В современных переводах сочинений Рида словосочетание *common sense* переводится как «здравый смысл». См.: [6; 12, с. 185]. — *Прим. публ.*

мерении художника, намерении, руководившем его фантазией; несовпадение — ложь. Но намерение выражается в подобранных средствах, а впечатление — дано, отсюда — критерий лжи и правды. Постигание этой правды есть знание: возможности такого-то впечатления от таких-то условий, но это — «переводимо» (и есть «критика»); одно непереводаемо — личность (существование) создавшего такое (фантазированное) условие и впечатление через воплощение себя в художественном произведении. <...> → Кто же творит и формирует? Человек «делает», а формирует *само художественное произведение* в своей внутренней форме! <...>

Преобразовывая природу, искусство также обобщает, и если не дает логически общего, то все же — типическое. Это есть возражение (1) против феноменализма в искусстве, и (2) против субъективизма, по которому произведение искусства выражает «душу» художника (против импрессионизма, против романтизма) и (3) против натурализма, по которому искусство есть голое подражание и воспроизведение природы (наивный реализм). <...>

Что значит «актуальность» как форма бытия? Переход практики в теорию и актуальность его. → Бытие как бытие устанавливается «практически» и лишь после этого мы обращаемся к теоретическому оправданию и обоснованию его. Однако последнее возможно лишь в случае, когда мы уже знаем форму или модификацию бытия, подлежащего оправданию или обоснованию. Как же мы приходим к этой «форме»? — Это есть некоторая общая установка сознания на *sui generis* «систему» — действительного, идеального, отрешенного! Здесь — первая «аксиологическая» очевидность: *до-теоретическое* знание, т. е. уже не практическое, но еще и не теоретическое в собственном смысле. Дается ли, таким образом, «практически» бытие без этих и каких-либо вообще модификаций, как бытие «вообще»? В известном смысле, да! А именно: среди указанных модификаций не названа *актуальность*, потому что она и не является таковой, respective, она не требует своей особой *установки*. Собственно и строго говоря, характеристики «актуальное» и «потенциальное» применительно к «бытию» суть переносные характеристики — от и с самого сознания, хотя, конечно, в самом бытии должно быть нечто, что «определяет» эту актуальность или инактуальность сознания (точнее: определяет свою [бытия] актуальность или инактуальность в сознании). — Так, например, само сознание как акт, и всякий акт сознания даны *актуально*: видение, восприятие, внимание и прочее, как акты — актуальны и т. п.; бытие — действительное, идеальное и прочие — вторая ступень. «Видение» само *есть*, когда есть видимое, и это есть — только актуальное (*практически*: в самом переживании!), а оно, как действительное или идеальное — другой вопрос (*до-теоретический* и теоретический). — Оказывается, что *также актуально* и

самосознание, как общее *переживание*, respective, *самосознаваемое*. — Специфика искусства: *культурное самосознание*!! Cogito ergo sum! <...>

Самосознание не может быть объектом (как объект: человек, класс, типы с их сознанием); его знание (как своего или чужого — фактически в единстве «нашего» = «моего с таким-то») есть лишь знание его бытия, «существования», поскольку здесь нет сущности и нет соединения существования с сущностью, здесь нет, по Гегелю, действительности; но нет и реализации самосознания (так как может быть лишь реализация «идеи», а здесь нет идеи, как нет и идеального познания); есть тела актуализации. Но эта актуализация и есть факт признания и знания существования меня самого или, симпатически, кого-то другого. Поэтому оно не является действующей силой в природе или истории («действительность»), точно так же оно не реализуется в культуре как чей-то замысел или идея, оно и не осуществляется как чье-то желание или воля, оно просто наличествует, оно — актуально, причем его актуализация и есть момент его признания, uznания, познания, знания. Если так, то, казалось бы, вне этого момента оно так же существует *δύναμις*. Но это — не точно, такое заключение приложимо лишь к логически объективному предмету, но не к практически существу. Как абсолютная эмпирия она и как бытие — случайно, и лишь поскольку существование его есть познание его, а знание может быть *ἐνεργεια**, или *δύναμις***, по Платону, *ἐξίς* или *κτῆσις*, можно о нем говорить как о существующем в незнании актуальном или потенциальном. Но, значит, время самого знания, как такового, оно само принципиально актуально. Где есть знание, там *есть* и самосознание, это и есть его форма *вечности*. И именно потому, что где есть знание, есть самосознание, последнее никогда не может оторваться от первого и предстать перед ним как его *объект*. <...>

Форма ее восприятия: вечность, но действительность (относительно эмпирическое). Погружение в художественный предмет, в особенности эстетическое погружение, предполагает то «слияние» с творческим гением, которое неподдельно чувствуется как «общность». Отсюда (в связи с *претерпеваемой отрешенностью* наслаждающегося) проистекает и *актуальность* переживаемого. «Прошрое» перестает быть историческим прошлым; художественное впечатление в целом — актуализировано. Само художественное произведение, отрешаясь от действительности и идеализируя ее в себе, все-таки исходит из нее, но как знание — в своем элементе знания — оно уже не направляется обратно на действительность, не возвращается к ней (туда посылается теперь объективное познание по пути воплощения и объективации творческой потенции в художественном произведении), а обращается к другому термину своей внутренней формы, к беспредметной субъективности, к актуальной общности самочувства. Созерцаю-

* *ἐνεργεια* (др.-греч.) — энергия. Акт, действие, близлежащее понятие — «динамис». — Прим. публ.

** *δύναμις* (др.-греч.) — потенция, сила. По Аристотелю, динамис — принцип движения или изменения, которое находится в другой вещи или той же самой, поскольку она другая. — Прим. публ.

щий произведение искусства и наслаждающийся им, погружаясь в него и его отрешенность, претерпевая собственное отрешение, возвышается над собой социально-эмпирическим и над другими эпохами и временами, возвышается, можно сказать, до переживания в художественном произведении и в себе *вечно*, до конгениального сочувствия, симпатии с увековеченным гением. Художественное произведение в своей целостности созерцается *sub specie aeternitatis**. Самоутверждение личности в общности означает, однако, только то, что она *есть*, но это еще не есть знание того, *что* она есть. Другими словами, здесь непосредственно постигается существование общего сознания, но не его *сущности*. Это и значит, что оно постигается в его *актуальности* (но не в активности) и притом в актуальности эмпирической, а не идеально необходимой, хотя и абсолютно эмпирической.

Мы не можем говорить о сущности (*essentia*), эйдосе или идее чистого актуального бытия именно потому, что оно актуально в своем абсолютно эмпирическом существовании. В лучшем случае для выдержанности терминологической мы могли бы лишь сказать, что его *essentia* и есть его *existentia*. Требуемое Гегелем соединение — до тождества, но зато диалектика в свою противоположность: не действительность, а актуальность, не временное бытие, а вечное, не длящееся становление, а вечное, как мгновение, или мгновение, как вечное — мгновенный этап! Но это не исключает возможности говорить о его *sui generis формах*. (Иначе его нужно было бы признать бытием *абсолютной материи*!) Предикат «бытия» в данном случае не есть свойство или вообще что-либо входящее в содержание («*что*») актуально существующего самосознания, он предписывается последующему, используя термин Канта, аналитически. Но поскольку само бытие практически утверждено, оно утверждено в своей *форме бытия*. Отрешенная форма бытия художественного произведения как такового предопределила эту форму как форму *вечности* («Шекспир — вечен»). Но эта «вечность» не есть простая *длительность*, присущая относительно эмпирическому, хотя бы и длительность без конца, а это именно *актуальная вечность* — как определял вечность Гоббс: *non temporis sine fine succession, sed nunc stands***! Следовательно, вечность — не представляемую во времени, что было бы самым противоречием, а чувствуемую вне его, как *nunc stans*. Через это *nunc* актуальное бытие есть в то же время *диалектически-вечное становление* в смысле его осуществления, но не предметно (*что* присуще актуальному бытию), а субъективно-практически, вечно становящейся общности самосознания. <...>

* *Sub specie aeternitatis* (лат.) — с точки зрения вечности. — Прим. публ.

** Gobbbs Th. Leviathan. — Прим. Шпета. — *Non temporis sine fine succession, sed nunc stands* (лат.) — нет времени вне границ, но только образ движения. Гоббс пишет: «Что касается смысла слова "вечность", то указанные метафизики и теологи не хотят понимать его как бесконечную последовательность времени, ибо тогда они не были бы способны объяснить, каким образом божественная воля и предопределение будущего не предшествовали его предвидению будущего, подобно тому как действующая причина предшествует следствию или как агент предшествует действию; точно так же они не могли бы указать основания многих других их смелых взглядов относительно непостижимой природы бога. Но они хотят учить нас, что вечность есть *застывшее настоящее* — *nunc stans* (застывшее теперь), как называют это школы, и этот термин как для нас самих, так и для кого-либо другого не более понятен, чем если бы они обозначали бесконечность пространства словом *hic stans* (застывшее здесь)». [3, с. 472]. — Прим. публ.

*** Психологи: вот так и надо сделать, так я и сделал бы. — Прим. Шпета.

Не воплощение «идеи», а *само воплощение* как воплощение некоторой творческой общности.

α) Понятия — условие как действительного об- щения, так и самостоятельного творчества, реализующего «идею» и культурный смысл.

β) Чистое творчество, но уходим с новым самосознанием, преображенные. — Само беспредметное — *на пользу* — потом приложимо ко всякому предмету!

Искусство как знание «практично», а не теоретично, знание того, что *есть* вопрос, а *в чем* он — мы еще не знаем (тут начинается определение и теоретическое знание), хотя, конечно, уже переживаем и это «в чем», его содержание, как некую *данность*, хотя бы для познания и загадочную. Если мы удерживаемся от объективного (и теоретического) познания, останавливаясь на контемплации, мы только чувствуем, отдаемся чистым чувствам, подставляем свое Я, себя, на место «чего-то»***, живем в этой стихии чувств, вызываемых содержанием и формой художественного произведения. Через искусство как знание мы уходим от теоретического познания и прагматического, вообще от объективного! Признанием актуального бытия художественной вещи мы поглощаемся им, через отрешенность ее отрешаемся и сами от прагматической и теоретической жизни своей, и только *наслаждаемся*, — мы сами здесь в своей полной и безусловной чистоте. В этом — незаинтересованность, самоцель, самоценность искусства, в этом — относительная правда формулы: искусство для искусства. Но его бесполезность превращается в высшую полезность, когда мы вновь возвращаемся к прагматической и теоретической жизни очищенными и обогащенными новым опытом, новым знанием, возвращаемся новыми и с новой жизнеспособностью, с новым в целом самосознанием. Таким образом, это, действительно, есть знание, которое расширяет наш опыт, и в этом смысле знание *синтетическое*. Сама его беспредметность идет, так сказать, на пользу нам, ибо очищающее и обогащающее в новом знании может теперь простираться на всякий предметный опыт и на всякое теоретическое и прагматическое познание. <...>

Раскрытие мировоззрения → Искусство — источник. → Выше было сказано, что для знания объективного воплощение — объективация. Не только для научного знания это первостепенно важно, но и для раскрытия мировоззрения эпох и людей. Философия культуры — диалектика мировоззрений; искусство — источник незаменимый.

γ) Новое самосознание и действительный синтез. Отдаемся наслаждению.

Художественное произведение — *данность*. Воздерживаясь от прагматического и теоретического, *отдаем*ся наслаждению. Начинаем жить в стихии чувств, вызываемых художественным произведением! Незаинтересованность и бесполезность, превращающиеся в высшую полезность, когда возвращаются к прагматической и теоретической жизни очищенные и обогащенные, с новым самосознанием: его знание начинает действовать преобразующе! Действительно, расширяет опыт — синтетический.

Искусство и культура — не только предмет изучения. → Искусство и культура — не только объект изучения и независимое бытие, но так же жизненный факт, неискоренимый ингредиент социальности, общение, в котором мы противопоставляем себя другому, есть момент вторичный, — практически общение индивидов предполагает их актуальную общность, единство, существующее между ними «сообщение». Оно — не фактор в культурной истории человека, но оно — условие ее фактического бытия. Искусство как знание открывает бытие этой общности, наличности «сообщения» между творческими потенциями*, и восстанавливает то, что теряется по пути объективного знания. Искусство, поэтому, не только коррелирует и добавление к объективному знанию, служащее расширению нашего культурного кругозора, но еще и средство, и путь актуального восстановления, разрушенного в борьбе за «предмет» и за овладение им, в борьбе, поднявшей брата против брата, исконного единства культурного бытия.

Борьба за предмет. — Фидлер: человек в искусстве борется за культурное существование. В этой борьбе, заполнявшей до сих пор всю историю культурного человека, каждый хотел быть собственником и свое личное право возводил в священный закон. Но если познавательный объект — ничей, именно потому, что он — объективен, то творчески создаваемый объект — ничей, потому что он общ; все и каждый участвуют в его созидании, и именно через это обнаруживают и свою изначальную общность культурно-осмысленного и оправданного бытия, существования. Эпохи подъема и жизненного расцвета искусства — эпохи наиболее высокого и твердого самосознания личности, но также непременно в ее общности и единстве с другими личностями, а не в изолированности и замкнутости индивида; вне общности личности грозит неудачничество и отщепенство, потеря личности. Культурно-творческое «лицо» — не индивид, а общность и общение — таково практическое знание, непосредственно доставляемое искусством. Его практичность состоит в том, что такое знание безмерно повышает интенсивность и полноту нашего жизненного чувства и жизнотворчества. Если присоединить к этому то знание, которое, хотя и переводимо в объективное познание, но черпается прежде всего и преимущественно из искусства (знание «идеалов» и жизненно-значительных образов), легко понять, как практичность контемпливативного знания, действитель-

но, переходит в силу очищающую и преобразующую, и направляющую все культурное сознание в его не только историческом, но и космическом осуществлении. И та же практичность — в той смертной угрозе, которая, как рок, нависает над каждым, кто теряет свою изначальную данную ориентацию в ней, и чьи идеалы от этого лишаются питающей их почвы и рушатся, как рушатся когда-то священные, а затем профанированные идеалы: до смерти непереносимое страдание и сама смерть, наступает прекращение творчества, принесится жертва искусством, а не через искусство. Отрыв от своей культурной общности в потере чувства ее истинной наличности. Вместо того, чтобы до конца самоосознать и утвердить себя и нас, гений совершает самоубийство и отказ от себя.

Практичность художественного знания: повышение жизнотворчества. Я созерцаю художественное произведение и наслаждаюсь им, следовательно, я культурно существую. Отрыв — потеря себя, самоубийство. <...>

Искусство (продукт, деятельность) — прежде чем стать деятельностью, производящей продукт, есть *sui generis* познание его = исследование и оформление (по Фидлеру); это есть если не в полном смысле «познание», то зачаток (созерцаемый) его; фантазирующая контемплиция, хотя и *quasi*-познание, но — аналогон его; сколько художественное созерцание отличается от научного (цельное, не аналитическое, от аналитического и подобного), столь предопределен и дальнейший путь связей и прочего. Это есть познание *цельного предмета целью личности* в их взаимной *характерности*, если от этого получается наслаждение, а не умение действовать, это — второй вопрос, но главное — это не есть познание в смысле простого упорядоченного «переживания», не двусмысленное «познание Евы» (*conception ejus*), и это есть раскрытие порядка в вещах и возможностях, хотя и взятое отрешенно, и это познание включает, как всякое, которое — не просто переживание — *понимание* (выражение — сообщение). Познание — *sui generis*, но и философское познание, как раскрытие ведомого, не есть познание вещного мира; через это философия — искусство, но и искусство — познание. Поэтому научное философское и художественное познание, как единое — высшее (абсолютное) абсолютно-философское, философское культурное; отсюда философия искусства, как аспект философии культуры, есть философия *самопознания* («само» — не только эмпирически-историческое, но + всегда конкретный идеал [эпос и т. п.] эпохи и прочего) в значительности этого *самого*. В этом смысле наслаждение искусством есть самонаслаждение, но не эмпирическим собой, а идеальным, откуда уже самоотдача, освобождение и прочее. — Так, познание требует *особого* способа выражения (символического, поэтического), отличного от научно-познанного и в то же время похожего; особый способ и понимания сообщения о нем!

* Общение — момент вторичный, первичный: сливанное общение через сообщение, которое и есть условие. — Прим. Шпета.

Gustav Shpet Archive as Phenomenon of Cultural-Historical Psychology

Preface to the publication of the article by G.G. Shpet 'Art as a Form of Knowledge'

T.G. Shchedrina

Ph. D. In Psychology, Associate Professor at the Moscow State Pedagogical University

Gustav Gustavovich Shpet (1879-1937) was a great Russian philosopher, psychologist and theorist of culture. He was a pioneer in cultural-historical psychology in Russia. His works on philosophical issues in psychology are widely known among psychologists. Like many of his contemporaries, Shpet could not express and publish all his ideas due to objective reasons, which makes it even more interesting to explore his archives that include sketches, drafts and unfinished articles on philosophy of word and methodological issues of human sciences. His reconstructed report 'Art as a Form of Knowledge' (1926) contains relevant ideas concerning the problems of studying cultural-historical phenomena (art, literature, poetry etc) that can serve as a 'tuning-fork' in present-day discussions. In the preface to this report T.G. Shchedrina analyses the main conceptual attitudes of G. Shpet taking into account the historical and cultural situation that existed in the 1920s and specifies the features of the reconstructed archival text that differs from the publication.

Key words: cultural-historical approach, art, cultural consciousness, philosophy of word, inner form of word, self-discovery, experience, understanding, archive of epoch, historical and philosophical reconstruction.

Литература

1. Гадамер Г.-Г. Искусство и подражание // Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. М., 1991.
2. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа: Пер. с нем. Г.Г. Шпета // Гегель Г.В.Ф. Сочинения. Т. IV. М., 1959.
3. Гоббс Т. Левиафан. М., 1936.
4. Густав Густавович Шпет. Архивные материалы. Вспоминания. Статьи / Под ред. Т.Д. Марцинковской. М., 2000.
5. Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г., Рубцов В.В., Марголис А.А. Вступительное слово. К авторам и читателям журнала // Культурно-историческая психология. 2005. № 1.
6. Рид Т. Исследования человеческого ума на принципах здравого смысла. СПб., 2000.
7. Степун Ф.А. Бывшее и несбывшееся. СПб., 1994.

References

1. Gadamer G.-G. Iskusstvo i podrazhanie // Gadamer G.-G. Aktual'nost' prekrasnogo. M., 1991.
2. Gegel' G.V.F. Fenomenologiya duha / Per. s nem. G.G. Shpeta // Gegel' G.V.F. Sochineniya. T. IV. M., 1959.
3. Gobbs T. Leviafan. M., 1936.
4. Gustav Gustavovich Shpet. Arhivnye materialy. Vospominaniya. Stat'i / Pod red. T.D. Marcinkovskoi. M., 2000.
5. Zinchenko V.P., Mesheryakov B.G., Rubcov V.V., Margolis A.A. Vstupitel'noe slovo. K avtoram i chitatel'nyam zhurnala // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2005. № 1.
6. Rid T. Issledovaniya chelovecheskogo uma na principah zdravogo smysla. SPb., 2000.
7. Stepun F.A. Byvshee i nesbyvsheesya. SPb., 1994.

8. Чичагова О. Конструктивизм // Корабль: Литературно-художественный двухнедельник. 1923. № 1—2 (7—8).
9. Шпет Г.Г. Искусство как вид знания // Декоративное искусство. 1996. № 3.
10. Шпет Г.Г. Мудрость или Разум // Шпет Г.Г. Philosophia Natalis: Избранные психолого-педагогические труды. М., 2006.
11. Шпет Г.Г. Явление и смысл // Шпет Г.Г. Мысль и Слово. Избранные труды. М., 2005.
12. Шедрина Т.Г. Комментарий к «Явлению и смыслу» // Шпет Г.Г. Мысль и Слово: Избранные труды. М., 2005.
13. Шедрина Т.Г. Коммуникативное пространство русского философского сообщества (опыт реконструкции философского архива Густава Шпета) // Вопросы философии. 2003. № 8.
14. Simmel G. Rembrandt. Lpz., 1916. S. III f.
15. Walzel O. Gehalt und Gestalt im Kunst des Dichters // Handbuch der Literaturwissenschaft. 1923. S. 27 f.

8. Chichagova O. Konstruktivizm // Korabl'. Literaturno-hudozhestvennyi dvuhnedel'nik. 1923. № 1—2 (7—8).
9. Shpet G.G. Iskusstvo kak vid znaniya // Dekorativnoe iskusstvo. 1996. № 3.
10. Shpet G.G. Mudrost' ili Razum // Shpet G.G. Philosophia Natalis. Izbrannye psihologo-pedagogicheskie trudy. M., 2006.
11. Shpet G.G. Yavlenie i smysl // Shpet G.G. Mysl' i Slovo. Izbrannye trudy. M., 2005.
12. Shchedrina T.G. Kommentarii k "Yavleniyu i smyslu" // Shpet G.G. Mysl' i Slovo. Izbrannye trudy. M., 2005.
13. Shchedrina T.G. Kommunikativnoe prostranstvo russkogo filosofskogo soobshchestva (opyt rekonstrukcii filosofskogo arhiva Gustava Shpeta) // Voprosy filosofii. 2003. № 8.
14. Simmel G. Rembrandt. Lpz., 1916. S. III f.
15. Walzel O. Gehalt und Gestalt im Kunst des Dichters // Handbuch der Literaturwissenschaft. 1923. S. 27 f.

Память художника

А.А. Мелик-Пашаев

доктор психологических наук, заведующий лабораторией психологических проблем художественного развития Психологического института РАО

В статье описывается феномен родовой, или исторической эмоциональной памяти, аналогичной эмоциональной памяти, относящейся к личному опыту человека, но простирающейся на события, далеко выходящие за пределы его опыта. Вспышки такой памяти погружают человека в историческое прошлое как в его собственное, совершающееся «здесь и теперь». Не претендуя на каузальное объяснение этого явления, автор показывает, что память такого рода является основой исторического чувства художника и непременным условием творческих удач в тех случаях, когда содержание произведения связано с событиями и образами прошлого. Рассматриваются конкретные проявления такого отношения к прошлому в художественных текстах. Приводятся также примеры того, как подобное исчезновение временной дистанции между человеком и событиями далекого прошлого приводило к выдающимся научным открытиям, в частности, в палеоархеологии и истории.

Ключевые слова: эмоциональная память, родовая память, историческое чувство, историческая тема в искусстве.

Проблема, обсуждаемая в этой статье, подсказана художественными произведениями так называемого исторического жанра. Правда, искусствоведческие критерии принадлежности к этому жанру весьма неопределенны, но ясно, что в таких случаях автор имеет дело с прошлым, и чаще всего лежащим за чертой его прижизненного опыта.

Многие большие художники обращались к сюжетам из прошлого и создали значительные произведения, без которых невозможно представить историю изобразительного искусства. Но спросим себя: всегда ли, всматриваясь в эти картины, мы чувствуем, что нас подхватывает «поток минувшего» и замирает душа от ощущения, что вспоминаешь полузабытое прошлое, приобщаешься к другой жизни, незнакомой и в то же время родственной, открытой тебе? Когда становишься старше, взрослее, серьезнее, словно история в эти минуты проходит через тебя.

Скорее всего, память подскажет каждому немного таких картин. Кто-то назовет полотна В.И. Сурикова, другой — видения старой Москвы, запечатленные А.П. Рябушкиным, или некоторые ранние вещи Н.К. Рериха... Но чаще подобного приобщения не происходит, и мы с большим или меньшим интересом рассматриваем картины прошлого со стороны, сохраняя дистанцию: как правдоподобное изображение того, что могло происходить когда-то с другими людьми, как выраженную средствами живописи оценку исторического события, как археологическую или этнографическую реконструкцию и т. д. А искусственный зритель не раз заподозрит в исторических персонажах то переодетых натурщиков, то

актеров реалистической школы, окруженных театральным реквизитом. Или заметит элементы стилизации, всегда отчуждающей.

Может быть, эти картины писали просто менее талантливые художники? Нет, среди них были большие мастера жанровой картины, портрета, пейзажа. Бывало и так, что художник, способный воскрешать в своем воображении волнующие образы прошлого, не создавал ничего столь же значительного за пределами этой области. Как видно, речь должна идти не о таланте вообще, а о специфической его грани или скорее о своеобразной и редко встречающейся черте личности художника, о его особом отношении к прошлому, особой «исторической памяти». В чем же она состоит? Начну издалека.

Когда мы говорим о свойствах человеческой памяти, то чаще всего имеем в виду способность «запечатлеть, хранить и воспроизводить» объективную информацию и отмечаем индивидуальные различия между людьми в отношении этой способности. Правда, хрестоматийные примеры воспоминаний под гипнозом, с одной стороны, восточные практики управления собственной памятью — с другой, позволяют предполагать, что она запечатлевает и хранит практически «всё», но в отношении способности произвольно пользоваться этим хранилищем мы сильно отличаемся друг от друга.

Все, что определяет эти индивидуальные различия, силу и избирательность памяти (от возрастных факторов до мотивационных, от природных свойств до рода деятельности человека), — всё это вызывает интерес у психологов, педагогов, врачей многих поколений. В частности, зрительную па-

мять не без оснований рассматривают как предпосылку успешных занятий многими видами художественного творчества.

Но существует и другое измерение памяти, которому уделяют куда меньше внимания, хотя еще в позапрошлом веке его заметил и описал известный психолог Т. Рибо [1]. И касается оно характера воспроизведения прошлого опыта.

Одни люди помнят объективные обстоятельства, последовательность событий, возможно, вызывавших у них в прошлом определенные душевные состояния. Другие, вспоминая, бывают заново охвачены прошлым, вновь проходят через переживание во всей его полноте, на эмоциональном и соматическом уровне. Иногда даже с большей остротой, чем в то время, когда событие происходило в действительности и необходимость действовать не позволяла вполне предаться чувствам.

Нельзя, конечно, утверждать, что этот аспект человеческой памяти не привлекает исследователей. Терапевт-психоаналитик, например, целенаправленно добивается того, чтобы забытая ситуация, травмирующая пациента, была воспроизведена «здесь и сейчас» во всей ее аффективной мощи, с «отреагированием» заблокированных эмоций. Эта традиционная особенность психоаналитической практики остается вполне актуальной и по сей день [2]. Нейропсихологи сталкиваются с тем, что люди с определенными нарушениями мозговой деятельности «вновь видят, вновь слышат — вторично переживают моменты прошлого» [3, с. 49], то выпадая из реального пространства и времени, то существуя в двух параллельных хронотопах. При этом описание мелких деталей и подробностей прошлого опыта может сочетаться с яркой эмоциональной окрашенностью повторных переживаний [4].

Но почему сильные проявления «эмоциональной памяти» оказываются прочно привязанными к болезни? Разве нельзя увидеть в них и положительную ценность, даже творческий потенциал, которым мы пока не овладели? Между прочим, уже Т. Рибо заметил, что память такого рода преимущественно свойственна людям художественного склада, и это далеко не случайно.

Художественное творчество в определенном смысле почти всегда обращено в прошлое, питается уже обретенным опытом, и этот опыт должен оставаться полнокровным и живым. Если бы художник не был способен вновь и вновь настраиваться на определенную эмоциональную волну, оживлять в себе эстетическое переживание, испытанное в момент зарождения и первичного оформления замысла, как бы он мог продуктивно вести длительную работу над картиной?

Такая эмоциональная память даже более важна для художника, чем зрительная. Слабость последней можно возместить работой с натуры, произвольным запоминанием подробностей, набросками, записными книжками, видеоматериалами, тогда как эмоциональную память не заменить ничем.

Это относится, конечно, и к представителям других видов искусства. Знаменитый писатель М. Пруст, например, описывал опыт погружения в прошлое настолько полно, что оживали даже испытанные когда-то конкретные ощущения. Театральные режиссеры и педагоги, вслед за К.С. Станиславским, утверждают, что эмоциональная память — показатель артистической одаренности и т. д., и т. п.

Во избежание недоразумений подчеркну: эта особенность памяти — не «готовая» творческая способность, а лишь необходимая предпосылка художественного творчества. Ее материал должен претерпеть такую же эстетическую трансформацию, какую претерпевает, претворяясь в художественные образы, вся совокупность жизненного опыта художника. Автор не просто заново погружается в эмоционально-ценностный опыт прошлого (это не могло бы привести к созданию произведения искусства), но занимает по отношению к нему «позицию вненаходимости», которая только и делает возможным эстетическое оформление опыта. (Напомню: именно с таких позиций М.М. Бахтин критиковал влиятельную в его время эстетику вчувствования [5].) Это мы будем постоянно иметь в виду, но не станем специально обсуждать в рамках данной статьи.

А сейчас вернемся к нашей главной проблеме. Все сказанное выше об эмоциональной памяти относится к прижизненному опыту человека и, несмотря на некоторую экзотичность, легко укладывается в рамки привычных представлений об индивидуальном сознании. Но действительно ли возможна подобная эмоционально-ценностная память не личная, а родовая, историческая? Можно ли «вспомнить» и прожить далекое прошлое так живо, как если бы оно реально было и твоим прошлым? И как это возможно?

Сразу скажу: я не буду даже пытаться ответить на вопрос «как?» Не буду искать рациональных или квази-рациональных объяснений и «оправданий» сверхличной эмоциональной памяти: ни в анфиладах величественных пещер юнгианства; ни в бесхитростном учении о перевоплощении с его необозримой феноменологией; ни в попытках современных ученых по-другому интерпретировать эту феноменологию, не довольствуясь «примитивными моделями» (В.В. Налимов). Ни даже в универсальной идее Всечеловека (Адама библейской традиции), весь опыт которого каждый из нас несет в себе как частицу некой духовной «голограммы». Замысел этой статьи несопоставимо скромнее: не объяснить или тем более доказать что-либо, а просто привлечь внимание к самому феномену родовой или историко-культурной памяти, присущей отдельному человеку, и к ее проявлениям в творчестве. А для этого нужно прежде всего прислушаться к самим носителям этой памяти.

Историческая тема присутствует не только в изобразительном искусстве, и я не буду в даль-

нейшем ограничиваться высказываниями живописцев и даже только людей искусства, — ведь не только в искусстве прошлое становится поводом для творчества и материалом творческих преобразований.

Что же говорят художники о своем отношении к прошлому? В.В. Суриков в конце жизни рассказывал М.А. Волошину: «Я как в Москву приехал ... прямо спасен был ... Я на памятники, как на живых людей, смотрел, расспрашивал их: «Вы видели, вы слышали — вы свидетели». Только они не словами говорят. ...В Москве очень меня соборы поразили. Особенно Василий Блаженный: все он мне кровавым казался» [6, с. 182—183].

А вот как писал о встрече с Москвой совсем юный М.П. Мусоргский: «Вас[илий] Блаж[енный] так приятно и вместе так странно на меня подействовал, что мне так и казалось, что сейчас пройдет боярин в длинном зипуне и высокой шапке... Вообще Москва заставила меня *переселиться в другой мир* — мир древности... (Здесь и далее курсив мой. — А.М.) Знаете что, я был космополит, а теперь — какое-то перерождение; мне становится близким все русское...» [7, с. 43—44].

Так сибирский мужик и петербургский офицер вступили в один поток прошлого и проникли в ту область действительности, с которой будут связаны их лучшие творения. Одновременно проникли они и в глубину собственного Я, по-новому узнали самих себя: недаром один из них говорит о *спасении* (от чуждого и потому ложного пути в искусстве), другой — о *перерождении*, связанном с пробуждением чувства Родины.

Но отклонимся немного в сторону. Действительно ли в таких переживаниях есть что-то характерное именно (и только) для художника, в отличие, например, от ученого, исследующего прошлое в том или ином аспекте? Мы не можем, конечно, анализировать различие методов, которыми наука и искусство осваивают мир, а ограничимся несколькими примерами.

Прежде всего, преобладание «научности» или «художественности» в подходе человека к прошлому не всегда прямо определяется родом профессиональной деятельности. Например, многое в творчестве художника Ап.М. Васнецова выглядит главным образом как разработка научных проблем истории Москвы, хотя и ведется она средствами изобразительного искусства (это, конечно, не принижает значения его деятельности). Показательно, *что* сам Ап. Васнецов считал основной причиной своей приверженности теме старой Москвы: «... я вообще люблю науку: собирать материал, классифицировать факты, изучать их, в данном случае факты археологического значения» [8, с. 147—148].

В отличие от Мусоргского и Сурикова, для Васнецова московская старина — «факты археологического значения», относящиеся к давно отшумевшей жизни и подлежащие объективному изучению, а не источник острого, неожиданного переживания сопри-

частности с этим прошлым. Не повод «расспрашивать» бессловесные памятники и «переноситься в мир древности» (что, как мы увидим ниже, может быть свойственно и археологу).

Иногда эти два подхода не просто различаются, но чуть ли не исключают друг друга. Педантичный исследователь порою видит признак отсутствия исторического чувства именно в том, что для художника составляет самую его суть: в переживании действительности прошлого, его живого присутствия в сегодняшнем дне. Так что же, ученый лишен чувства сопричастности к прошлому? Или оно, даже будучи присуще ему, как человеку, не имеет отношения к его труду? Конечно, нет. Правда, оно может не возникать постоянно в процессе исследовательской работы, но у истоков пути большого ученого, у истоков его открытий тоже лежат живые встречи с прошлым, подобные тем, какие переживают и талантливые художники.

Крупные археологи рассказывают, насколько значимы для них моменты рационально необъяснимого реального соприкосновения с жизнью людей далекого прошлого.

Выдающийся исследователь каменного века О. Бадер в глубокой старости ответил, какое из своих бесчисленных открытий он считает самым важным: «Пожалуй, то, которое я сделал, когда мне было, наверное, лет шестнадцать... Эта картина до сих пор стоит у меня перед глазами... Поляна, глухое лесное озеро... деревянная церквушка за ним, а рядом — большой курган... Курган был таким скрытым, явно затаившим какую-то чужую, неведомую жизнь, что мне вдруг захотелось узнать про эту жизнь все, сделать ее такой же ясной и близкой, как это озеро, эта церквушка, как мы сами... Это, я думаю, и было мое самое важное открытие: *прошлое оказывается реально, оно здесь, где-то рядом с нами*» [9].

А что сказать о Г. Шлимане, который, может быть, один среди всех своих современников откуда-то «точно знал», что баснословная Троя и троянская война — это историческая реальность, и, высадившись на побережье незнакомой страны, верно указал, где вести раскопки?

Прислушайтесь, как знаменитый путешественник и ученый Тур Хейердал описывает главное озарение, которое пришло к нему после беседы со старым островитянином: «Глухие удары прибоа аккомпанировали моим мыслям; казалось, голос седой старины, рокочущий там, в ночи, хочет что-то поведать. Я не мог уснуть. Как будто *время перестало существовать*, и Тики (обожествленный древний вождь. — А.М.) во главе своей морской дружины *в эту самую минуту* впервые высаживается на сотрясаемый прибоем берег. И вдруг меня осенило...» [10, с. 15].

Вернемся, однако, к высказываниям мастеров искусства. «Везде что-то было, каждое место полно минувшего, — пишет о Старой Ладогe Н.К. Рерих. — Вот оно, историческое настроение... Настроение, словно при встрече с почтенным старцем... Поэзия

старины, кажется, самая задушевная» [11, с. 78]. («Самая задушевная», разумеется, для Рериха; у других художников могут быть другие приоритеты и другие области наибольших удач.)

Одно из самых развернутых описаний пробуждения «родовой памяти» при соприкосновении с прошлым принадлежит чилийскому поэту Пабло Неруде и посвящено развалинам Мачу-Пикчу: «Я почувствовал себя бесконечно маленьким в центре ... мира гордого и возвышенного, к которому в какой-то степени принадлежал и я. Мне показалось, что *и сам я* когда-то в далекие времена работал здесь, прокладывая борозды, обтесывал скалы. Я почувствовал себя чилийцем, перуанцем, американцем... Я обрел веру, столь необходимую мне, чтобы продолжать мою песнь. Так родилась поэма «Вершины Мачу-Пикчу» [12, с. 147].

И еще: «Я не мог больше отделить себя от этих сооружений. Я понимал, что раз уж мы ступали по одной и той же, доставшейся нам в наследство земле, то, значит, мы в какой-то мере должны быть причастны к этим благородным усилиям народов Латинской Америки... Я думал о древнем человеке американского континента. И битвы древности представились мне в живой связи с борьбой сегодняшней. Так у меня зародилась мысль написать “Всеобщую песнь Америки” [12, с. 30]. Как видим, остро пережитое чувство сопричастности с прошлым обладает побудительной силой, заставляет художника братья за кисть или перо. И возникает вопрос: можно ли в законченном произведении найти следы, свидетельства своеобразного переживания, которое стало причиной его создания? При первой попытке разобраться в этом мы вправе ждать подсказки скорее от произведений, которые «словами говорят», чем от безмолвных холстов живописца.

С детства знакома каждому первая строка пушкинской «Песни», властно уносящей в незапамятный мир князей и волхвов, дремучих лесов и голых валунов: «Как ныне сбирается вещий Олег...». Легко убедиться, что не только в «Песни о вещем Олеге», но почти в каждом истинно поэтическом произведении, посвященном времени минувшему, повествование ведется, постоянно или эпизодически, во времени настоящем: прошлое как бы не завершено, совершается при нас, «как ныне».

Я не хочу сказать, что сила художественного воздействия достигается именно благодаря таким приемам, тем более что их можно заимствовать в готовом виде и применять формально. Я лишь стараюсь показать, что в тексте выдающихся произведений содержатся конкретные проявления того «сопричастного» отношения автора к прошлому, благодаря которому историческая тема пробуждает его вдохновение. (Замечу: повествование в настоящем времени возникает порой и в текстах талантливых историков, и у вас возникает ощущение присутствия, если не участия, в событии, исход которого, как и в реальной жизни, никому еще не известен.)

Если перед нами лирическое стихотворение, то можно быть почти уверенным, что автор так или иначе соотнесет события прошлого с самим собой, даже если в этом не было логической необходимости:

Я не слышал рассказов Оссиана,
Не пробовал старинного вина —
Зачем же мне мерещится поляна,
Шотландии кровавая луна?

О. Мандельштам

Поэт либо сам уносится в прошлое, предстает как его участник, либо вызывает из прошлого своих героев, окликает их. Почти всегда в стихотворении звучит прямое, поверх временных границ, обращение к историческому персонажу:

...прощаясь с римской славой,
С Капитолийской высоты
Во всем величьи видел ты
Закат звезды ее кровавой?..

Ф. Тютчев. «Цицерон»

Или автор дает слово герою, и тот говорит с нами от первого лица.

Таким образом, человек другого времени выступает как участник диалога, обращенный к нам лицом, как «я» или «ты», а не только как «он».

Интересно с этой точки зрения не самое популярное стихотворение А. Блока «Клеопатра»:

Открыт паноптикум печальный
Один, другой и третий год.
Толпою пьяной и нахальной
Спешим... В гробу *царица* ждет. <...>
Она раскинулась лениво —
Навек забыть, навек уснуть...
Змея легко, неторопливо
Ей жалит восковую грудь... <...>
Тебя рассматривает каждый,
Но, если б гроб *твой* не был пуст,
Я услышал бы не однажды,
Надменный вздох истлевших уст:
«Кадите *мне*... Цветы рассыпьте.
Я в незапамятных веках
Была царицею в Египте.
Теперь — *я* воск. *Я* тлен. *Я* прах». <..>

Заметили ли вы, как персонаж древней истории постепенно приближается, оживает, обретает голос, вовлекается в диалог? Вначале — «царица», потом «она», «ты», и наконец — «я».

Историческое событие предстает в поэзии как незавершенное, длящееся, готовое отозваться на сего-

дняшнюю жизнь, в иных обличьях проявиться в ней. Такова, например, Куликовская битва у А. Блока:

Опять над полем Куликовым
Взошла и расточилась мгла,
И, словно облаком суровым,
Грядущий день заволокла.
За тишиною непробудной,
За разливающейся мглой
Не слышно грома битвы чудной,
Не видно молнии боевой.

То есть великая битва, недоступная обычному взгляду и слуху, длится в историческом пространстве — времени России. И поэт угадывает, «узнает» ее в новых поворотных событиях истории своего народа:

Но узнаю тебя, начало
Высоких и мятежных дней!
Над вражьим станом, *как бывало*,
И плеск, и трубы лебедей.

Лирический герой Блока занимает место, тождественное месту древнего ратника, наследует его доспехи. История проходит сегодня через него:

Не может сердце жить покоем,
Недаром тучи собрались.
Доспех тяжел, как перед боем.
Теперь твой час настал. — Молись!

Вероятно, в произведениях изобразительного искусства на историческую тему также можно обнаружить «языковые» средства, приемы, особенности построения картин, по-своему преодолевающие «бездну времени». Пока ограничусь несколькими разрозненными примерами.

Во многих картинах исторического жанра искусствоведы с большей или меньшей уверенностью находят анонимные автопортреты художников среди участников какого-либо важного исторического события.

Художник XVIII в. Юбер Робер изображает самого себя с мольбертом среди своих излюбленных оживленных руин. В работах живописца XX в. М. Аветисяна, похожих на лирические стихотворения, угадывается порой образ самого художника, словно бредущего дорогами тысячелетней архаичной Армении. В. Попков в известной картине «Шинель отца» буквально «примеряет себя» недавнее драматическое и героическое прошлое.

Исторические картины эпического плана тоже, пусть в неявной форме, соотносят прошлое с настоящим и заставляют чуткого зрителя, погружаясь в прошлое, постоянно вспоминать о себе, о своем времени. Поэтому, например, художник И. Остроухов, говоря о картине Н. Рериха «Город строят», настойчиво подчеркивает как отличие изображенных людей и их бытия от нашего, так и то, что они живут «под тем же солнцем, которое и нам светит, среди той же природы, в которой тысячелетия спустя родились и мы с нашей цивилизацией» [8, с. 227–228].

Так в чем же состоит своеобразие исторической памяти, того отношения к жизни, которое присуще художнику или человека иной профессии, который творчески разгадывает и воссоздает те или иные аспекты минувшей жизни? Я бы сказал: в том, что прошлого как такового для него не существует. Не существует того, что всерьез и окончательно ушло, завершилось, остыло, в чем нельзя принять никакого участия; что не влияет на нашу жизнь непосредственно, а лишь связано с нею долгой цепью каузальных зависимостей.

Прошлое для художника, во всяком случае в моменты творчества, существует «здесь и сейчас». Он словно бы вспоминает самого себя как включенного и ответственного участника прошлого и как причастника его ценностных доминант, разделяющего его судьбу. Но он остается и человеком своего времени, он венаходим этому (своему же!) прошлому и потому способен эстетически оформлять и завершать свои произведения, обращенные к зрителям-современникам. Можно сказать, он существует в том двойном хронотопе, о котором в ином контексте говорилось в начале статьи, только здесь это не патология, а высокая норма — проявление *вневременной сущности человека*.

Человек *существует* во времени, но, как это в частности убедительно показывает выдающийся философ и психолог Н.О. Лосский, *сущность* человека имеет вневременную природу [13 и др. соч.]. Это проявляется уже в нашей постоянной, незаметной, как воздух, способности сохранять идентичность собственного Я в непрерывном потоке временных изменений внутри и вне нас. Трансцендируя границы прижизненного опыта, человек «расширяет свое бытие во времени», вбирая в него и время человеческой истории, и даже бесконечное время Вселенной [16, с. 77].

А творчество такого человека переводит самое прошлое во «вневременное настоящее», где все и всегда совершается «как ныне». И это может пробуждать историческую память, а значит и вневременную сущность каждого человека, которому достаются плоды такого творчества.

Что подобное чувство прошлого потенциально свойственно многим, и не только художникам, видно уже из того, как действует на нас художественное произведение. Если, например, мы вслед за Рябушкиным перелетаем в XVII век, если испытываем необъяснимое щемящее и праздничное чувство, видя, как «ввязнут спицы расписные в расхлябанные колеи», значит, не только Рябушкин и Блок, но и мы причастны к прошлому. А образы, создаваемые художником, помогают этому чувству пробуждаться в нас и возрастать — подобно тому как живописцы и поэты, остро чувствующие родственность и ценность природы, помогают и нам открыть в себе это родство.

... Достаточно упомянуть о «родстве с природой» — и начинают резонировать еще более древние струны памяти, уже не родовой, не культурно-исторической, а скорее мировой, универсальной, и также если не в еще большей степени присущей художникам. Но это уже другая тема.

Литература

1. Рибо Т. О чувственной памяти. Казань, 1895.
2. Решетников М.М. Психическая травма. СПб., 2006.
3. Пенфилд В., Робертс Л. Речь и мозговые механизмы. М., 1964.
4. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. Функциональная асимметрия мозга и индивидуальное пространство и время человека // Вопросы философии. 1978, № 3.
5. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
6. Суриков В. Письма. Воспоминания о художнике. Л., 1977.
7. Мусоргский М. Литературное наследие: В 2 кн. Кн. 1. М., МСМИ LXI.
8. Мастера искусства об искусстве. Т. 7. М., 1970.
9. Машина времени доктора Бадера // Советская культура, 12.07, 1979.
10. Хейердал Т. Экспедиция Кон-Тики. Ра. М., 1972.
11. Рерих Н.К. Избранное. М., 1979.
12. Неруда П. О поэзии и жизни. М., 1974.
13. Лосский Н.О. Чувственная, интеллектуальная и мистическая интуиция. М., 1995.
14. Философско-психологические проблемы развития образования. М., 1981.

Artist's Memory

A.A. Melik-Pashaev

Ph.D. in Psychology, Head of the Laboratory of Psychological Problems of Art Development at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education

The article describes the phenomenon of ancestral (or historical emotional) memory; it is similar to emotional memory that is a part of one's personal experience, but it covers events that transcend the limits of individual experience. Flashes of such memory plunge a person in the historical past as if it was his/her own past that is happening "here and now". With no intention of giving any causal explanations of this phenomenon, the author shows that this kind of memory is the base of artist's historical sense and the essential condition of creative success in those cases when the subject matter of a work of art is related to events or images of the past. The author also draws concrete examples of such attitude towards the past from literature and describes how the disappearance of time distance between a person and various events of the past resulted in great scientific discoveries, for instance, in history and paleoarchaeology.

Key words: emotional memory, ancestral memory, historical sense, historical theme in art.

References

1. Ribo T. O chuvstvennoi pamyati. Kazan', 1895.
2. Reshetnikov M.M. Psihicheskaya travma. SPb., 2006.
3. Penfild V., Roberts L. Rech' i mozgovyie mehanizmy. M., 1964.
4. Bragina N.N., Dobrohotova T.A. Funkcional'naya asimmetriya mozga i individual'noe prostranstvo i vremya cheloveka // Voprosy filosofii. 1978, № 3.
5. Bahtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva. M., 1979.
6. Surikov V. Pis'ma. Vospominaniya o hudozhnike. L., 1977.
7. Musorgskii M. Literaturnoe nasledie v dvuh knigah. Kn. 1. M.: «Muzyka», MSMI LXI.
8. Mastera iskusstva ob iskusstve. T. 7. M., 1970.
9. Mashina vremeni doktora Badera. Sovetskaya kul'tura, 12.07, 1979.
10. Heierdal T. Ekspediciya Kon-Tiki. Ra. M., 1972.
11. Rerih N.K. Izbrannoe. M., 1979.
12. Neruda P. O poezii i zhizni. M., 1974.
13. Losskii N.O. Chuvstvennaya, intellektual'naya i misticheskaya intuiciya. M., 1995.
14. Filosofsko-psihologicheskie problemy razvitiya obrazovaniya. M., 1981.

Culture, Cognition, and Pedagogy: Evolving A Discourse of Possibility

Gaysu R. Arvind

Reader in Elementary and Social Education at the Department of Education, University of Delhi

Культура, познание и педагогика: раскрывая дискурс возможного

Гайсу Р. Арвинд

доцент кафедры образования Университета г. Дели (Индия)

В статье поднимается вопрос об особенностях когнитивного развития детей из бедных районов Индии. По утверждению автора, в современных науках о человеке по-прежнему господствует мнение, будто дети из семей, принадлежащих к низшим слоям общества (и к притесняемым этническим группам), заведомо отстают в когнитивном развитии от своих сверстников из более благополучных семей. Исследование, представленное в статье, ставило своей целью выяснить, правомерны ли подобные утверждения. Для этого были собраны данные, характеризовавшие образ мышления работающих детей 10–14 лет, не посещающих школу: информация об уличных играх этих детей, о том, как они справляются с заданиями в видеоиграх (это распространенное среди работающих детей развлечение), об их стратегиях в решении повседневных задач, а также о специфике их математических познаний. Опираясь на теорию деятельности, культурно-историческую психологию, теорию практики и постмодернистские концепции знания и образования, автор анализирует полученные данные и приходит к выводу, что, хотя когнитивное развитие работающих индийских детей и обладает своей спецификой, говорить о запаздывании или отставании в развитии было бы в корне неверно.

Ключевые слова: когнитивное развитие, этноцентризм, игра, школьное обучение, теория деятельности, культурно-историческая психология, теория практики, постмодернизм.

The Context

Non-negotiable agenda of any contemporary psychological theorizing should be to promote human dignity and dismantle the theoretical constructs that affirm the existing social order. However, it is well documented that empiricist-positivist methodology was originally designed precisely to make social transformation and equalization difficult. Research projects are conceptualized to substantiate the prefigured ethnocentric deductions that till today continue to hold, 'those people suffer from general cognitive deficits as a consequence of cultural inadequacies'. Evidences can be garnered to substantiate that mainstream psychological theorizing is still elitist and skewed against the non-Caucasian modes of thought and social relations. For instance, Galtonian axioms are *still* sought to justify the prevailing social distribution of cognitive and personality traits across class, gender, and ethnic groups.

Rise and support to the IQ testing movement further edged out the humanity from the agenda of psychological and educational theorizing. Contextualist voices pointing at the erroneous nature of the IQ tests in equating cultural *difference* with cultural *deprivation*

were muzzled by the political declarations of the positivists that children of the lower classes and the despised ethnic groups share and perpetuate the mental characteristics of their classes and groups, while children of the superior classes and favoured ethnic groups share and reproduce the traits of theirs. (Joravsky, 1989; Cole 1996). Widespread endorsement of Herrnstein and Murray's *The Bell Curve* further consolidates the unabated continuance of the racist ideology in contemporary human science theorizing. Feuerstein and Kozulin (1995) strongly contested the veracity of such socio-politically motivated claims: «to present intelligence in this reified way — as a concrete stable quantity — is a scientific anachronism». Challenging *The Bell Curve's* pessimistic prognosis, they advocate that intelligence is a propensity, a tendency or the power of the organism to change itself to adapt to a new situation. It is multi-dimensional, modifiable and amenable to change, the very qualities that have enabled humans to adapt so effectively to a multitude of environments. Reifying psychological phenomena not only disavow the possibility of social change and transformation, but also serves the rightist agenda of maintaining existing social hegemony.

However, what is more worrying is that in its most frightening form, such spuriously generated myths not only tend to get legitimized at the national policy level but continue to have wide-ranging bearing on political ideology, social reform and praxis, and educational theorizing. It erroneously interprets the education problems of failing children of the poor and working classes in terms of competencies or incompetencies of children, not inadequacies or adequacies of schools and other societal institutions, national educational policies and goals. Projected crises in the successive public budgets can further attest the diminishing economical support to the social welfare policies of the State, including that of the provision of public education for underprivileged or excluded groups, and hence the unequal access to accompanying opportunities of upward mobility from birth to achievement criteria in determining status and life chances.

Locating 'Subject' in Social Theorising: Evolving a Discourse of Possibility

Most of the officially sponsored and available studies tend to reduce the working child to a socially disempowered 'non-actor', a deterministic product of statistical combination of hereditary and environment, instead as an active agent and self-conscious organizer of his socio — economical conditions. The present research study was conceptualized to construct a more encompassing social theory that can be developed in a chain of interconnected conceptual propositions like: that in order to gauge how working children behave, think, and act, 'they' should be regarded as legitimate subjects in their own right and not in comparison with their superiors and norms; analysis should be grounded in the subjects' 'life — spaces' — in their homes, schools, streets, and working places; working children are active agents in their own development; mind emerges in the joint activity of people and is an important sense, 'co-constructed'; and any critical theory of education in its explanatory framework should create space for transaction of education processes that legitimizes rather marginalizes the working children's lived — world. Implicit in the social construction of experience is the 'discourse of possibility' that offers hope for emancipatory forms of social research that could eventually lead to a more egalitarian and democratic social order. For then, each human being is a source of cognition, of conscious relation, and of action, all of which constitute the central characteristics of subjectivity.

The more pressing strategic need in the discourse of possibility is to develop theoretical frames and research methodologies to comprehend the complex inter relationships of all aspects of human cognitive engagement with their worlds. If thinking is produced in practices, we need to understand what practices are and how participation in social interactional processes promotes individual knowledge production. To achieve this, two bodies of work were drawn upon: Vygotsky inspired

Cultural-Historical Activity Theory (Cole, 1996; Engeström, 1999; Leont'ev, 1981; Scribner 1984; Wertsch, 1981) and Lave's notion of Practice Theory (Lave, 1988, 1991) as grounded in critical anthropology and informed by Bourdieu (1977, 1984). Combining of these two mutually informing perspectives has provided an enhanced theoretical language for studying cognition as it gets culturally and socially constructed (Fig. 1).

Activity Theory: Cultural-Historical Activity Theory (CHAT)² is an interdisciplinary approach to human sciences that has its threefold historical origins in classical German philosophy (from Kant to Hegel), in the writings of Marx and Engels, and in the Soviet Russian cultural-historical psychology of Vygotsky, Leont'ev and Luria. It is fundamental to activity theory that the relation of individuals to every aspect of the world around them is essentially societal. Focus is on the societal nature of the human individual, as distinct from the social. Leont'ev elaborated upon human sociability by stating that «in studying development of the child psyche, we must ...start by analyzing the development of the child's activity, as this activity is built up in the concrete conditions of its life (Leont'ev, 1981, p. 395). The societal nature of the individual human being, as engaged in cultural practices constitutes the *concrete conditions of life*. This approach necessitates shift in focus from either the individual or the larger social context to an activity system that allows an examination of the inter relationship between the individual and the cultural setting. With culturally organized *human activities* as the primary unit of analysis, social settings are not viewed as discretely circumscribed phenomena but instead occur as a part of interwoven social phenomena that occur in the moment and across time and space (Gutierrez et al., 1995; Putney et al., 1995). Engeström (1987, 1999) has defined activity system as a social practice that includes the norms, values, division of labour, and goals of the community.

Another essential tenet of the cultural-historical school is that the process of the historical development of human behaviour and the process of biological evolution do not coincide; one is not a continuation of the other. Rather, each of these processes is governed by its own laws (Cole, 1999, p. 90). For Valsiner (1989), «the *historical* portion of the label cultural — historical refers specifically to the developmental nature of all psychological phenomena», along with the recognition that historical thinking implies a connection not just with the past, but with the present and future as well (p. 60). In addition, the forms of activity associated with labour, as well as the resultant material conditions of the encapsulating context, serve to situate development. For Portes and Vadeboncoeur (2003), «the *cultural* portion of the term refers to the dialectical nature of instrumental human activity, in particular, the way in which people act upon their social contexts aided by cultural tools» (p. 374). Action is thus dialectical and shapes the environment while it transforms human development across various fields and contexts.

Practice Theory: Lave's (1988) social practice theory symbolizes a struggle against the academic posturing of

the mainstream individualistic psychology that is entrenched in mind-body dualism. Viewing the world of a person's ideas, beliefs, and (intellectual) knowledge as autonomous – essentially disengaged from their bodily (i.e., lived) experience, and hence from their socio-cultural context--- provides broadly for a devaluing of lived experience in favour of 'higher' (abstracted) contemplative activity (Kirshner and Whitson, 1997). Lave offers a cogent critique of conventional cognitive theory by moving out analysis of cognitive activity from laboratory into the domain of everyday-life. The result is a new way of understanding human thought process, a view of cognition as the dialectic between persons-acting and the settings in which their activity is constituted, a subtle interaction that shapes both the human subject and the world within which it acts. Knowledge-in-practice, constituted in the settings of practice shaped by rich experience generated over time, is the site of the most powerful knowledgibility of people in the lived-in world. Practice theory, in short, suggests a different approach to cognition and to schooling than that entailed in individualistic functional – schooling theories, educational ideologies and cognitive theory.

Practice theory has eclectic roots in the work of Marx, Bourdieu, Sahlins, Giddens and other critical social theorists and anthropologists. Theorizing about social practice, praxis, activity, and the development of human knowing through participation in an ongoing social world is inspired by Marxist tradition in social sciences. Lave has further advanced the discourse with the infusion of Bourdieu's central organizing principles of capital (accumulable social-symbolic resources), field (the arenas of social life and struggle), and habitus (embodied social structures).

Thus expanded framework entails a crucial possibility to break from the dualisms that have kept persons reduced to their minds, mental processes to instrumental rationalism, and learning to the acquisition of knowledge. For Lave and Wenger (1991), a theory of social practice emphasizes that «learning, thinking, and knowing are relations among people in activity in, with, and arising from the socially and culturally structured world. This world is socially constituted, objective forms and systems of activity, on the one hand, and agents' subjective and inter-subjective understanding of them, on the other, mutually constitute both the world and its experienced forms. Knowledge of the socially constituted world is socially mediated and open ended» (p.51). Emphasis is on the inherently socially negotiated character of the thought and actions of persons-in-activity. This implies that understanding and experience are in constant interaction- indeed, are mutually constitutive.

Postmodernism, Knowledge and Education: Streaks of the postmodernism constructs can be visualized in the theorization of knowledge construction as explicated in the practice theory. However, juxtaposition of the postmodernism ideas into the social practice theory is *provisional* and needs to be treaded with caution. Bauman (1992) while critiquing the universal rationality, knowledge and truth of modernity had argued that «the post-

modern perspective reveals the world as composed of an indefinite number of meaning-generating agencies, all relatively self-sustained and autonomous, all subject to their own respective logics and armed with their own facilities of truth-validation. Their relative superiority may be argued solely, if at all, in pragmatic and overtly self-referential mode, with no claim to supra-communal authority» (Bauman as quoted in Usher and Edwards, 1994, p. 198). According equal value to the experiential and learning engaged in as part of everyday life, knowledge validation cannot be judged merely in the valency of what is 'right' or 'wrong' learning; all is contingent on an individual's situatedness in the social formation and the sense an individual brings to and appropriates from it, their con-text, pre-text and sub-text. There is no single, ordered view of the world to be imparted, but multiple 'realities' to be constructed through an already interpreted experience (Usher and Edwards, 1994).

Need is to reconfigure discourses in social science that tend to underplay what Foucault called 'subjugated knowledges' or local, unelaborated knowledge and experience because it was considered as having failed to pass the test of universality and scientificity. Knowledge constructed through participating in practices at work place is an instance of a 'subjugated knowledge'. From disciplinary standpoint, this knowledge is judged as anecdotal, situationally-specific (and hence ungeneralisable), lacks scientificity and thus not worth researching about. In other words, practitioner knowledge is excluded from the agenda of mainstream theorizing.

Education as a social-cultural structure and process, in all its various forms, intimately connected with the production, organization and dissemination of knowledge tends to uncritically accept assumptions grounded in the modernist discourse. Even within this modernist perspective where education is seen as inherently emancipatory and empowering, it is unwittingly becoming the site of social control through its 'uniform view of schooling'. According to the uniform view, as much as possible all students should study the same subject matter, that ought to be conveyed in the same way to all students and progress in school ought to be assessed by formal tests administered under uniform conditions (Gardner, 1999). This homogenized view of the practice of education, its theorization, structures and processes based on only one perspective or mode of rationality needs to be contested.

Henry Giroux (1988) and other critical education theorists have maintained that schools can become institutions where forms of knowledge, values, and social relations are taught with the objective of educating young people for critical empowerment rather than subjugation. He criticized Marxist scholars like Samuel Bowles and Herbert Gintis for their view that schools are capitalist agencies of social, economic, cultural, and bureaucratic reproduction. From Girouxian perspective, schools could become sites of resistance and democratic possibility through concerted efforts among teachers and students to work within a liberatory pedagogical framework (Kincheloe and McLaren, 2000).

- Activity theorists (Engestrom, Leont'ev)
- Situated Cognitists (Brown et al, Forman, Minick and Stone, Pea, Salomon)
- Vygotskians (Cole, Davydov, Kozulin, Scribner, Van der Veer, Wertsch)
- Post Modernists (Derrida, Foucault, Lacan, Lyotard)
- Practice Theorists (Bourdieu, Giddens, Lave, Wenger, Walkerdine)

Fig. 1. Zone of theorizing subject: A critical social theorist perspective

An Interpretive Framework: Essential Features

Need is to strategically blend theoretical constructs from the Activity and Practice theories to create a theoretical platform that can further advance the understanding of learning and knowledge as processes that occur in a local, subjective and socially constituted context. Social construction of knowledge has implications for how one views the nature of knowledge, the context of learning and the assessment practice. The resultant syncretic framework, having postmodern moments then, is dependent upon a rich theoretical network that evolves from the goodness of fit between proposed theoretical constructs and the complexity of social phenomena. (Gutierrez and Stone, 2000). This goodness of fit allows us to examine naturally -occurring cognitive activity not as it appears through isolated mental tasks, but as it unfolds in situ, functions in the larger, purposive life activities that are carried out in constant interaction with social and material resources and constrains. This syncretic perspective allows us to move across and within various levels of analysis in the *activity system*. The crux of the synthesis is that it recognizes individuals in all of their complexity, while simultaneously crediting the intrinsically social nature of cognition and learning. Essential tenets of this interpretive framework are:

• Child-In-Activity-In-Context is the unit of study. There is a strategic shift in focus from the child as the unit of analysis towards the view that child-in-context participating in some event is the smallest meaningful unit of study. The social-cultural-historical context defines and shapes any particular child and her experience. At the same time children affect their contexts. The child and the context are mutually co-constitutive or dialectically related. The context is conceptualized as a system of nested structures, ranging from the immediate face-to-face interaction with another person to general all encompassing cultural practices. Cultural practices are meaningful activities that occur routinely in everyday life and are widely shared by members of the group. Culturally organized human activities are enduring, intellectually planned sequences of actions that are directed towards specific objective. They can be analyzed on a molar level---as for instance, artistic activities, work activities, play activities and they can also be analyzed in terms of their lower levels --- the goal-directed actions that constitute them or the specific operations by which actions are carried out (Scribner, 1985/1997).

• The economic practices determine children's working conditions and social interactions, which in turn influence their cognitions. In this formulation, thinking is no longer located exclusively within the human subject. It is distributed across minds, persons, the symbolic and physical environments, the social and economic practices. The whole activity system constituting the subject and the available cognitive tools realizes the thinking process. The economic collectivist principal of shared goods is paralleled by socially shared cognition.

• Rather than a single, universal and invariant mode of rationality, there is a need to see rationality as having many forms, validated in many different human practices. We are all producers of knowledge, but through participation not disengagement. Knowledge generated from a wide number of sources, including everyday life should be accorded equal status. Work is an educational site in which pedagogical and learning practices have always taken place.

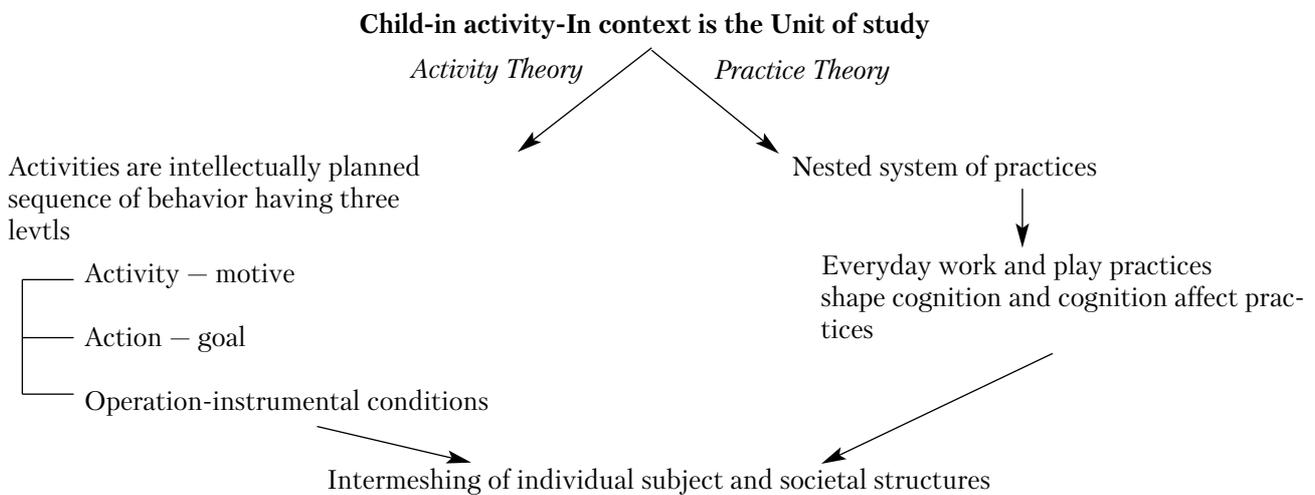


Fig. 2. Syncretic framework emphasizing the dialectic character of work practices and cognition in the socially constituted lived-in activity system

The Project: Site, Participants and Method

The study is localized at Jehangirpuri, one of the biggest cluster of slums at outskirts of the North Delhi. In spite of a fairly good accessibility to education in terms of availability of state schools, incidences of educational failure, non-enrollment, school exclusion, and children engaged in labour activities of various sorts are alarmingly high in Jehangirpuri. The socio-economic identity of these children is not difficult to discern: they are children of landless agricultural labourers, subsistence peasants, village artisans, urban workers, employed in household industries, informal jobs and building construction activities. Generally, the basic earnings of a family are insufficient to cover even the most basic daily subsistence needs, let alone saving for unexpected emergencies. Thus, many children resort to informal work practices whenever the economy of the household needs them.

Over the years, the Jehangirpuri has become the dumping-site for refuse generated by the nearby commercial and industrial set-ups. Hence, the most preferred work practice for children is selling the scrap collected by scouring through the streets and dumping-sites. Scrap-selling entails many advantages over the other work-practices: an instant generation of much needed cash, its unskilled nature, convenient timings, investment and stake free practice, an abundant availability of raw material i.e. refuse, and an allowance for an occasional, free-willed, or limited engagement. Because of these features, this work activity can be undertaken with the schooling. However, a sizable number of children never survive the schooling beyond grade-two.

There are two polarized thoughts of school on why child works and forgo schooling. The *poverty* school views child work as primarily a family's response to poverty and hence no space for schooling processes. The *education* school views a dysfunctional education system as the main hazard in the way of schooling.

The study attempted to empirically contest the most widely held a-priori notions like: working children lag

cognitively and hence are incapacitated to benefit from formal schooling; institutional arrangements (such as schools) are the only sites to inculcate legitimate knowledge, and practical knowledge produced and acquired at work place is different, inferior by the normative standard of the social science theorizing. By combining ethnographic studies with simulated experiments across settings, framework of this prototypic research was designed to create data sets that describe life trajectories of working children in terms of their relationship among cognitive development, indigenous literacy, schooling, and work practices.

The study generated the data to explain thinking patterns of out-of school, working children (10 to 14 years old) in the context of nature of street games played by them; their ability to solve algorithms in the video-game mode; problem solving strategies used in everyday reasoning; and to map the characteristics of working children's mathematics. Data was obtained by employing quasi-experimental research methodology that entailed ethnographic analyses of naturally-occurring cognitive activity as manifested by working children in their engagement with socio-economic practices, combined with experimental cognitive tasks designed according to analyses of socio-economic practices. Children were tested on practice-related mathematical problems that are meaningful and relevant to them, something significant for their daily survival. A preliminary analysis of data is being attempted to unfold the cognitive, educational, economical and socio-spatial dynamics of working children in the complex nested systems of social processes, and the social order as a whole.

Data Analysis and Result

Mathematics as a social construction

The study is guided by a basic assumption: Working children's participation in economic practices creates a context for children to construct their own understand-

School Mathematics
Unitary Method

Example 1:

If 1 kg of Iron Scrap costs Rs. 15
Find the cost of 4 kg

Solution: Cost of 1 kg Iron = Rs. 15
Cost of 4 kg Iron = 15×4
= Rs. 60

Or alternatively

Question: Cost of 7 kg of Iron Scrap is Rs. 105
Find the cost of 4 kg of Iron

Solution: Cost of 7 kg = Rs. 105
Cost of 1 kg = $\text{Rs. } 105 \div 7 = \text{Rs. } 15$
Cost of 4 kg = $\text{Rs. } 15 \times 4 = \text{Rs. } 60$

Working Mathematics

Units and Method devised by children

Solution Example 1:

Rs. 50 is equal to 3 kg of Iron + Rs. 5
Rs. 20 is equal to 1 kg of Iron + Rs. 5
 $\Rightarrow 4 \text{ kg of Iron} = \text{Rs. } 50 + 20 - 5 - 5$
= Rs. 60

Example 2: How much money will be obtained
By selling 8 kg of Paper scrap @ Rs. 5.25 per kg

Step 1: Rs. 20 approximates 4 kg of Paper
Rs. 20 approximates 4 kg of Paper

Step 2: $25 + 25 + 25 + 25 = \text{Rs. } 100$
 $25 + 25 + 25 + 25 = \text{Rs. } 100$

Step 3: $\text{Rs. } 20 + 20 + 1 + 1 = \text{Rs. } 42$

Table 1: School mathematics versus Working mathematics
Legend: Kg – Kilogram; Rs. – Rupee: the basic monetary unit of the Indian currency.

ing of what counts as mathematics. To examine mathematics as a social construction, children's actions spread over all artifacts constructed on that day (for particular students) were documented. This was enabled by an intensive period of participant observation that was undertaken that day, followed up by focused periods of data collection across distinct phases of activity. Through data analysis, an attempt was made to identify what meanings, processes and forms count to working children, how they construct form, process, and meaning; and how meanings are related to, and constituted by, the forms of interaction constructed (Putney et al., 2000).

'Scrap-gathering' practice has three distinct activity phases: sourcing, sorting and selling. During the *sourcing* phase, the children scour through the trash in garbage-dumping sites and collect an assorted mass of scrap items that are saleable. During the *sorting* phase, the undifferentiated collected refuse is organized into groups as per the market specification entailed in their sale-ability. For instance, the plastic refuse is further organized into: plastic bottle (cosmetic/drink/medicines), plastic tubes and pipes, plastic parts obtained from white goods, polythene packaging. During the *selling* phase, the specifically organized items are sold to a scrap dealer at the prevailing market rate.

The study further supports the researches on everyday math initiated by Acioly and Schliemann (1985), Carraher, Carraher, and Schliemann (1982-1983), de la Rocha (1986), Lave (1988), Saxe (1989,1994) and Scribner (1984). However, what is intriguing in the present study is the ability of working children to devise their own units for calculation. These devised units are grounded in the organization practices of their work rather than in the domain of mathematical specificity.

To elaborate, working children tend to peg the value of scrap to be sold to the scrap dealer in terms of the currency bills of denominations of Rupees (Rs.) 10,20,50 and 100 rather than cost calculated on the basis of rate per unit. For instance, iron scrap gets sold @ Rs. 15 per kg. For children, rate per unit is not the calculating unit, rather the currency bills of denomination of 10,20,50 and 100 are the benchmarking units against which the scrap is to be sold.

These examples illustrate that ballpark strategies devised by working children entail calibrating their measuring unit in terms of the money value of currency bills against which the value of scrap is to be assessed. This ability of 'mathematizing' the problem and a ballpark sense of its solution lie in the socio-economic compulsions and context of the children. When availability and management of economic resources is the constant pressing problem, money value then tends to become the more tenable unit to trade goods. How much wheat flour, rice sugar or tea can be procured in Rs. 20 makes more sense than calculating cost in terms of rate per kg. of essential commodities. This is in sync with Lave's (1990) view that «when people own problems about quantities and their relations, they act to relate them in ways that make sense within ongoing activity. They do not 'pop out' to represent them in mathematical formu-

las, which furnish only an impoverished representation when the world is available as a 'model' of itself» (p. 27). In this formulation, knowing and doing mathematics is an inherently social and cultural activity entailing both a process of active individual construction and a process of enculturation. Mathematical learning occurs as students develop effective ways to solve problems and cope with situations.

From this perspective, there is a basic structural difference between formal, academic thinking and practical thinking at work. Textbook notion of school mathematics is essentially that of a domain — specific algorithmic competency concerned with abstract conceptualization of number, quantity and space. However this research suggests that quantitative relations are constructed inventively and effectively in everyday situations. Working children's ability to free themselves from rules, and to invent flexible strategies stands in sharp contrast to the kind of 'schooled' thinking exemplified in the use of a single algorithm to solve all problems of a given type.

Play and its cognitive consequences

For Vygotsky, play is not the predominant feature of childhood but it is a leading factor in development. Through play, a significant shift is engineered in child's thought process that consequentially gets changed from predominance of the imaginary situation to predominance of rules in the development of play itself. This tantamounts to internal transformation in the child's cognition development that essentially moves the child forward. The defining character of play is that at the end of development, rules emerge, and the more rigid they are, the greater are the demands on the child's application and regulation of activity. It is incorrect to conceptualize play as an activity without any meaning as simply running around without purpose or rules does not appeal to children. For Vygotsky (1978, p.103), «a complex of originally undeveloped features come to the fore at the end of play development ---features that had been secondary or incidental in the beginning occupy a central position at the end, and vice versa». Thus, play contains all potential tendencies in a condensed form and is itself a major source of cognitive development.

Play is a social activity in which human relations are essential and are expressed together with peers. It paves the way for the child's transition to a new level of development (Leont'ev, 1981, p. 369). All three mediating factors, that is, tools, signs, and other people are active in the child's play activity. Children are engaged in an interaction with peers and adults; they use tools and artifacts, and represent the culture through signs and symbols. From this perspective, in play children raise the demand on themselves and with that bring themselves into the zone of proximal development (zpd). Play's context raises children's action to a more advanced level, which in turn initiates a new process of development. For Vygotsky (1978, p.96), «the development from games with an overt imaginary situation and covert rules to games with overt rules and a covert imaginary situation outlines the evolution of children's play».

In play activity, children often overshoots the current contextual frame. Children not only appropriate the social surrounding world, but they also make unexpected creative changes (Brostrom, 1999). Observations of play indicate that children not only adopt to and internalize the local institutional culture but expand beyond it as well. Through this activity new knowledge, skills, and actions often emerge. According to Engestrom (1987), this kind of activity is dramatic and radical for the future life of the individual; it is a turning point, a revelation. Engestrom calls this kind of learning activity *learning by expanding*. It takes shape as if it is a «voyage through the zone of proximal development» (Engestrom, 1987, p. 175).

Bagh – Bakri (Tiger – Goat): the street-game

With this conceptual background, an attempt is made to analyze the defining features of the rule-bound game activity – Bagh-Bakri scripted by the working children. The game is played on a ground and its contours are sketched by a chalk (see figure 3). The game contour is punctuated by 36 holes, where the marbles rest. Two players can play the game with each player's home at star base, each having 18 same-coloured marbles.

Rules: The goal is to move all marbles of your colour from your starting point to the positions on the opposite side. A marble can move by rolling to a hole next to it or by jumping over one marble, to a free hole, along the lines connecting the hole. The player can make several jumps in a row, but only one roll. The player cannot both roll the marble and jump with it at the same turn. When the player has moved one of his marbles, the turn passes on to the next player. Since it is allowed to make several jumps in a row, it is *strategically* important to make it happen. By building structures for the marbles to jump on, it is possible to quickly move a marble to the opponent's side. The ability to recognize the opportunity to make a long jump is critical for playing a good game.

In this turn-based game, when one player had made his move the other player has some time to think before making his move. The value of each possible move is calculated and the move that gives the best result is selected. For instance, it is equally important not to leave any marbles behind when the others have been rolled ahead. The marbles left behind will need more turns to cross as their opportunities to make long jumps will be fewer.

Scripting and playing this rule-based game is a no mean cognitive act for out-of-school children. It signifies an intricate organization of thought processes in which abilities to think algorithmically, strategies for planning and making a successful move, and construction of complex rules have come into an active play. It is in the context of play that a dialectic engagement with others, artifacts and symbols has led to the emergence of a higher level of cognition.

Cognition in video-game setting

For recreation, the working children frequently visit the video-game parlours. Working children's engagement with video-games further supports the claim about

sophisticated facets of their mental processes. The ability to manipulate and transform symbols into a rule-bound cognitive form propels children further in context of video-game and cognition entailed in it, i.e., levels-of-difficulty in video-game tends to engineer corresponding levels-of higher mental organization. From this perspective, video-game creates a zone of proximal development for the child. Children try out various rules or strategies in their attempts to attend to, comprehend and undertake task analysis entailed in that particular setting of the video-game. They learn how to select the most efficient routes to solving a problem. Rejection of useless methods and retention of efficient ones signifies emergence of evolved cognition. The ease and speed with which children dealt with multiple, simultaneously acting stimuli in video-game mode tends to dismantle the widely held misconception that the ability of such children to engage in complex multi-causal reasoning is limited. Analysis of rule bound 'street games' that children themselves have scripted further confirms that some settings (street games vs. schooling context) result in more effective forms of cognition than others because they elicit different strategies or activate different knowledge structures that allow for more efficient processing.

Working children and school practices

School observations and interviews with out-of-school children suggest that socio-economically disadvantaged children in Jehangirpuri are compelled to seek admission into resource-starved, under-staffed, academically ineffective schools. If, for the disadvantaged children, the school remains one of the few mechanisms to offset the negative impact of the other adverse societal pressures by providing a compensating boost then, it is ironical, that selective access to a dysfunctional school will further cumulate their already handicapped situations. How do socio-disadvantaged children in Jehangirpuri experience schooling: in the primordial phase of children's implantation and acclimatisation to the school culture, many teachers and educational personnel instead of chalking out compensatory strategies to facilitate children's social, psychological, and cognitive adaptation, assign them labels on the basis of their socio-ethnic origin. Labelling not only infringes on certain basic rights of children but also massively damage their future prospects in life by tracking them into a virtual situation where they begin to accept the predetermined status that the dominant culture of society has decided that they will fulfil as adults. Schools, instead of liberating and destigmatizing children, have further formalised their ethnicity by stamping them as culturally different, deprived or disadvantaged. Strategically, such institutionalisation of labelling keeps the forces of social homogenisation at bay. That is to say, the non-disadvantaged develop an explicit set of beliefs, images and expectations about the 'disadvantaged', and very often the disadvantaged confirm their labelling by developing a similar set of beliefs about themselves. Thus, the existing social arrangements and stratification continues unhindered.

At the level of educational interactions and practices, many schools invariably tend to compound the handicap by themselves providing experiences that are similar to the disadvantaged homes in terms of impoverished language and near absence of strategies for developing critical thinking skills. The incredible irony is: schools, instead of compensating for the lack of appropriate experiences to anchor and sustain the prerequisite of formal academics, themselves have adopted the interactional patterns so often attributed to disadvantaged homes. The deprived ethnic background of the children which is at variance with the middle-class ethos of school is often evoked as a cover to hush-up the administrative failure to seed and nurture such children. Reiteration of dominant culture's images, messages, representations and modes of knowledge construction are the few other educational retardants.

Working children seem to be very well capable of sensing the real world, handling/coping with uncertain and unpredictable environments, often relying on approximate or qualitative data and reasoning to make decisions and to successfully accomplish their objectives. They seem to gather information in what can be referred to as the 'approximate first' fashion: they look for and/or perceive first some 'general-type' information, of a symbolic, iconic, approximate, or even 'blurry' nature, and then progressively focus their attention on details, or further precision as they judge necessary to supplement the 'general' information. This is quite contrary to the conventional atomistic form in which school knowledge is dispensed and cognition is structured.

Conclusion

The study illustrated the negotiated and constructed nature of working children's consciousness as it gets unfolded in their work, play and education practices. Children do not passively grow into a preexisting world; rather they construct the world in which they live and the opportunities for learning within this world. From the perspective of the syncretic activity-practice framework, the formation of working children — their identities, cognition, and knowledgeable skills had occurred through their participation in some subset of these

activity systems- family, school, work and play. Thus, children are critically dependent on these activity systems for appropriating the consciousness, knowledge, and skills that are enacted in participation. However, as the study illustrates the education theory, structure, and practice has yet to adequately respond to the resources that children bring to the school situation.

The study also tends to demonstrate the possibility of re-conceptualizing the notion of human nature as that of human potentials. Generalized ability to perceive, remember, and think are only open-ended statements that yield a limited view of human consciousness. Potentiality of human cognition can only be fully comprehended by studying structure and development of psychological processes as they emerge through culturally mediated practical activity. Shifting to this perspective will enable psychology to redeem itself as a science of subject that will not only deconstruct nonsocial account of human thinking that resists the possibility of psychological and social transformation but will also silence the ethnocentric deductions that 'those people' lag cognitively as a consequence of cultural inadequacies. For then, it is not necessarily the lag between the thinking pattern of us and those, easterns and westerns, blacks and whites, primitives and technologically advanced, literates and non-literates, men and women; the consciousness is held to be different by the horizon of culture and experience within which each subject is situated.

Note

¹ Children who do not survive initial years of schooling often tend to get engaged in labour activities prevalent in the neighbourhood in order to contribute to the household income.

² For a historical -theoretical analysis of the evolution of the concept of activity in Soviet psychology, its revisionist version by Leontiev, and its contemporary epistemological positioning as a generator of consciousness, refer to Alex Kozulin (2005). In context of the present study, Cultural — Historical Activity Theory (CHAT) is used as a generic framework that has scope to extend the work of Vygotsky, Leont'ev and Luria. Emphases on mediated activity, dynamic developmental analyses, as well as the role of activity setting in the co-construction of mind are the focus.

References

1. Apple Michael W. 1995. *Education and Power*. N.Y.: Routledge, 1993.
2. Bourdieu P. 1973. Cultural reproduction and social reproduction. In R. Brown (ed.), *Knowledge, Education, and Cultural Change*, p. 71–112. London: Tavistock Publications.
3. Bourdieu P. 1977. *Outline of a Theory of Practice*. N.Y.: Cambridge University Press.
4. Bronfenbrenner U. 1986. Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32—513—531.
5. Brostrom S. 1999. Drama games with 6-year-old children. In Engstrom et al (eds.), *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
6. Bruner J.S. 1987. Prologue to the English edition. In L. S. Vygotsky. *Collected Works (V. 1, p. 1—16)* (R. Rieber & A. Carton, eds.; Minick N., transl.). N.Y.: Plenum.
7. Chaiklin S. and Lave J. 1996. *Understanding Practise: Perspectives on Activity and Context*. N.Y.: Cambridge Univ. Press.
8. Cole M. 1996. *Cultural Psychology*. Cambridge: Harvard Univ. Press.

9. Cole M. 1999. Cultural Psychology: Some general principles and a concrete example.
10. In Y. Engestrom, R. Miettinen, and R. Punama Ki (eds.), *Perspectives on Activity Theory* (p. 87–106). Cambridge: Cambridge University Press.
11. Cole M. and Engestrom. 1993. A cultural-historical approach to distributed cognition. In G. Salomon (ed), *Distributed Cognition*, p. 1–46. N.Y.: Cambridge Univ. Press.
12. Cole M., Engestrom Y., and Vasquez O. 1997. *Mind, Culture, and Activity*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
13. D'Andrade R. 1995. *The Development of Cognitive Anthropology*. N.Y.: Cambridge Univ. Press.
14. Davydov V.V. and Zinchenko V.P. 1993. Vygotsky's contribution to the development of psychology. In H. Daniels (ed.), *Charting the Agenda: Educational Activity after Vygotsky*. London: Routledge.
15. Engerstrom Y. 1987. *Learning by expending: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta – Konsultit.
16. Feuerstein R. and Kozulin A. 1995. *The Bell Curve: Getting the Facts Straight*. Educational Leadership, p. 71–75.
17. Gardner H. 1993b. *Multiple intelligences: The Theory in Practice*. N.Y.: Basic Books.
18. Giroux H. (1988). Critical theory and the politics of culture and voice: Rethinking the discourse of educational research. In R. Sherman and R. Webb (Eds.) *Qualitative research in education: Focus and methods* (p. 190–210). N.Y.: Falmer.
19. Gutierrez K. D. and Stone L.D. 2000. Synchronic and diachronic dimensions of social practice: An emerging methodology for cultural-historical perspectives on literacy learning. In C. D. Lee and P. Smagorinsky (eds.), *Vygotskian perspectives on literacy research*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
20. Hermans H.J.M., Kempen H.J. and Van Loon R.J.P. 1992. The dialogical self: Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47, 1, 23–33.
21. Herrnstein R. and Charles Murray. 1994. *The Bell Curve*. N.Y.: The Free Press.
22. Hoselager W.E.G. 1997. *Cognitive Science and Folk Psychology*. London: Sage Publications.
23. Jensen A.R. and Inouye A.R. 1980. Level I and Level II abilities in Asian, White, and Black Children. *Intelligence*, 4: 41–49.
24. Joravsky D. 1989. *Russian Psychology: A Critical History*. Oxford: Basil Blackwell.
25. Kincheloe J.L. and McLaren P. (2000). Rethinking critical theory and qualitative research. In N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research* (p. 279–313). Thousand Oaks: Sage Publications.
26. Kozulin A. (2005). The concept of activity in Soviet Psychology: Vygotsky, his disciples and critics. In Harry Daniels (Ed.). *An introduction to Vygotsky* (p. 101–124). London: Routledge.
27. Kozulin A., Gindis B., Ageyev V. and Miller S. (eds.) 2003. *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
28. Kozulin A. 1986. The Concept of Activity in Soviet Psychology: His Disciples And Critics. *American Psychologist*, 41(3), 264–274.
29. Kozulin A. 1990. *Vygotsky's Psychology*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
30. Krishner D. and Whitson J. A. 1997. *Situated Cognition: Social, Semiotic and Psychological Perspective*. London: LEA.
31. Laboratory of Comparative Human Cognition. 1983. *Culture and Cognitive Development*. In W. Kassen (ed.), *Handbook of Child Psychology, Volm.1*; p. 295–356. N.Y.: Wiley.
32. Lave J. 1988. *Cognition in practice, Mind, mathematics and culture in everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
33. Lave J. 1997. The culture of acquisition and the practice of understanding. In David Kirshner and James A. Whitson (eds.), *Situated Cognition: Social, Semiotic and Psychological Perspective* (p. 17–36). London: LEA.
34. Lave Jean and Wenger E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. NY: Cambridge Univ. Press.
35. Lee C.D. 2000. Signifying in the zone of the proximal development. In Carol D. Lee and Peter Smagorinsky, *Vygotskian Perspectives on Literacy Research: Constructing Meaning through Collaborative Inquiry* (p. 191–225). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
36. Lee C.D. and Smagorinsky P. 2000. *Vygotskian Perspectives on Literacy Research: Constructing Meaning through Collaborative Inquiry*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
37. Leont'ev A.V. 1997. On Vygotsky's creative development. In Rieber R.W. and Wollock J. (eds). *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Problems of the Theory and History of Psychology, Volume III* (p. 9–49). N.Y.: Plenum Press.
38. Leont'ev A.N. 1978. *Activity, consciousness, and personality*. Engelwood Cliffs: Prentice-Hall.
39. Luria A.R. 1976. *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. (M. Lopez Morillas & L. Solotaroff, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
40. Luria A.R. 1994. The problem of the cultural behaviour of the child. In R. Van Der Veer & J. Valisiner (Eds.), *The Vygotsky Reader* (p. 46–56). Oxford: Blackwell. (Original work published in 1928).
41. Minick N. 1989. Mind and activity in Vygotsky's work: An expanded frame of reference. *Cultural Dynamics*, 2, 162–187.
42. Moll L.C. 2000. Inspired by Vygotsky: Ethnographic experiments in education. In Carol D. Lee and Peter Smagorinsky, *Vygotskian Perspectives on Literacy Research: Constructing Meaning through Collaborative Inquiry* (p. 256–268). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
43. Ochs E. 1987. Input: A socio-cultural perspective. In M. Hickmann (ed.), *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. Orlando, FL: Academic Press.
44. Portes P.R. and Vedeboncoeur, J.A. 2003. Mediation in cognitive socialization: The influence of socioeconomic status. In Alex Kozulin et al (eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
45. Ratner C. 1997. *Cultural Psychology and Qualitative Methodology: Theoretical and Empirical Considerations*. N.Y.: Plenum Press.
46. Rieber R.W. 1997 (ed.). *The Collected Works of L.S. Vygotsky: The History of the Development of Higher Mental Functions, V. IV* (Marie J. Hall; Translator). N.Y.: Plenum Press.
47. Rieber R.W. 1999 (ed.). *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Scientific Legacy, V. VI* (Marie J. Hall; Translator). N.Y.: Plenum Press.
48. Rieber R.W. and Carton A.S. (eds.). 1987. *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Problems of General Psychology, V. I* (Norris Minick; translator). N.Y.: Plenum Press.

49. Rogoff B. 1995. Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J.V. Wertsch P. del Rio and A. Alvarez (Eds.). *Sociocultural studies of mind* (p. 139–164). Cambridge, England: Cambridge University Press.
50. Salomon Gavriel. 1993. *Distributed Cognitions*. N.Y.: Cambridge Univ. Press.
51. Saxe G.B. 1994. Studying cognitive development in sociocultural context: The development of a practice-based approach. *Mind, Culture, and Activity*, 1 (3), 135–157.
52. Scribner S. 1997. *Mind in action: a functional approach to thinking*. In E. Tobach et al. (eds.), *Minds and Social Practice: Selected Writings of Sylvia Scribner* (p. 296–307). N.Y.: Cambridge University Press.
53. Scribner S., Cole M. 1981. *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard Univ. Press.
54. Stigler J., Shweder R.A. and Herdt, G. 1990. *Cultural Psychology*. NY: Cambridge Univ. Press.
55. Tobach E. et al (eds.) 1997. *Mind and Social Practice: Selected Writings of Sylvia Scribner*. N.Y.: Cambridge University Press.
56. Valsiner J. 1996. *Cultural Organization of Cognitive Functions*. In M.P. Friedman and E.C. Carterette (eds.), *Handbook of Perception and Cognition* (2nd ed.) Vol. 3 (p. 29–58). San Diego, CA: Academic Press.
57. Van Der Veer R. & Valsiner J. 1994. *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell.
58. Vygotsky L.S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner and E. Soubberman, eds.). Cambridge: Harvard University Press.
59. Vygotsky L.S. 1962. *Thought and Language* (E. Hanfmann and G. Vokar, Trans). Cambridge MA: MIT Press. (Original work published in 1930, 1933, 1935).
60. Wells Gordon. 1999. *Dialogic Inquiry: Toward a socio-cultural Practice and Theory of Education*. NY: Cambridge Univ. Press.
61. Wertsch J.V. and Penuel W.R. 1996. The individual society antimony revisited: productive tensions in theories of human development, communication and education. In David R. Olson and Nancy Torrance (eds.). *The Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling* (p. 415–433). Oxford: Blackwell Publishers.
62. Wertsch J.V. 2000. Vygotsky's two minds on the nature of meaning. In Carol D. Lee and Peter Smagorinsky, *Vygotskian Perspectives on Literacy Research: Constructing Meaning through Collaborative Inquiry* (p. 19–30). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
63. Wertsch James et al (eds.) 1995. *Socio-cultural Studies of Mind*. N.Y.: Cambridge Univ. Press.
64. Yaroshevsky M.G. and Gurgenidze G.S. 1997. Epilogue. In Rieber, R.W. and Wollock J. (eds). *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Problems of the Theory and History of Psychology*, V. III (p. 345–369). N.Y.: Plenum Press.
65. Zinchenko V.P. 1995. *Cultural-historical psychology and the psychological theory of activity: retrospect and prospect*. In James V. Wertsch, Pablo Del Rio and Amelia Alvarez (eds.), *Sociocultural Studies of Mind* (p. 37–55). Cambridge: Cambridge University Press.

Culture, Cognition, and Pedagogy: Evolving A Discourse of Possibility

Gaysu R. Arvind

Reader in Elementary and Social Education at the Department of Education, University of Delhi

The article addresses the problem of cognitive development in working children from poor Indian families. There are still many erroneous notions in contemporary human science concerning this issue; for instance, it is assumed that children of the lower classes and the despised ethnic groups share and perpetuate the mental characteristics of their classes and groups, while children of the superior classes and favoured ethnic groups share and reproduce the traits of theirs. The study attempted to empirically contest the most widely held a-priori notions like: working children lag cognitively and hence are incapacitated to benefit from formal schooling; institutional arrangements (such as schools) are the only sites to inculcate legitimate knowledge, and practical knowledge produced and acquired at work place is different, inferior by the normative standard of the social science theorizing. The study generated data to explain thinking patterns of out-of-school working children (10 to 14 years old) in the context of nature of street games played by them; their ability to solve algorithms in the video-game mode; problem solving strategies used in everyday reasoning; and to map the characteristics of working children's mathematics. Basing on cultural-historical activity theory, practice theory and postmodernist constructs, the author shows the specificity of working children's cognitive development arguing against ethnocentric deductions that these children lag cognitively as a consequence of cultural inadequacies.

Key words: cognitive development, ethnocentrism, play, school education, cultural-historical activity theory, practice theory, postmodernism.

Некоторые проблемы и результаты изучения проблемного поля старшеклассников

И.А. Мещерякова

доцент Московского городского психолого-педагогического университета

Представлены теоретические основания, методика и основные результаты изучения проблемного поля старшеклассников. Обосновывается правомерность введения понятия «проблемное поле старшеклассника». Описан оригинальный опросник «Мир переживаний», с помощью которого было исследовано около 500 учащихся VIII–XI классов. Оценена острота переживаний по семи основным проблемным областям, что позволило очертить контуры проблемного поля старшеклассников. Показано, что наиболее острой проблемной областью является для старшеклассников будущее, а наименее острыми — внешний облик и здоровье, общение со взрослыми и сверстниками, а также бытовые проблемы. Проблемы, связанные со школой, собственным Я и духовным становлением, занимают промежуточное положение в проблемном поле. Обнаружено, что общий уровень переживаний невысок и, фиксируя существование проблемных ситуаций в своей жизни, старшеклассники не обязательно остро переживают их. При этом в охваченной выборке выделяются группы, различающиеся по началу переживаний, причем общие контуры проблемного поля остаются постоянными, что дает основания считать проблемное поле старшеклассников относительно инвариантным.

Ключевые слова: проблема, проблемное поле, переживание, старшеклассник, подросток.

Жизнь человека — постоянная встреча с множеством проблем. Каждый психологический возраст можно охарактеризовать не только при помощи ведущей деятельности, психических новообразований, но и посредством тех типичных проблем, с которыми люди сталкиваются и которые пытаются решить в тот или иной период жизни. Для обозначения предмета обсуждения (не вдаваясь в возможные терминологические и научно-исторические тонкости) дадим рабочее определение термина «проблема». В дальнейшем мы будем обозначать как **проблему** такую жизненную ситуацию, которая затрагивает интересы личности и воспринимается (переживается) ею как неудовлетворительная и требующая разрешения*. Возникновение проблемы, как правило, рождает у человека напряженные размышления и эмоциональные переживания, при этом проблема не всегда вызвана «объективными» — реально имеющими место — неуспешностью или обстоятельствами. В свою очередь, для обозначения сложного психического отражения жизненных проблем можно воспользоваться термином «проблемный комплекс»; однако подчеркнем, что, в отличие от юнгианского понятия комплекса, проблемный тип комплекса отнюдь не обязательно должен быть вытесненным в бессознательное, хотя такую судьбу нельзя полностью исключить.

Являясь одновременно субъектом нескольких деятельности, множества взаимоотношений и выполняющая спектр социальных ролей, на любом дискретном отрезке своего жизненного пути каждый человек чаще всего сталкивается не с одной проблемой, а с несколькими. Будем называть **проблемным полем субъекта** совокупность проблем, которые тревожат личность на протяжении достаточно длительного периода времени (например, месяцев); это поле допустимо рассматривать как определенным образом упорядоченное множество проблемных комплексов личности. Естественно, что проблемы, составляющие проблемное поле, могут различаться по своей интенсивности. Кроме того, каждая из них не дает о себе знать ежесекундно, однако в рассматриваемый период жизни все они значимы для человека, что проявляется в переживаниях, размышлениях, надеждах, опасениях.

Проблема и проблемное поле представляют собой фиксацию неких жизненных реалий личности (или группы) и могут быть исследованы на разных уровнях и разными методами, в частности, психологически, социологически, геронтологически и т. д. Нам представляется интересным подойти к психологическому анализу проблемного поля и составляющих его проблем через призму переживаний. Понятие переживания, возможно, относится к

* Фактически мы лишь приравниваем трактовку к масштабу личности, поскольку проблема определяется как «теоретический или практический вопрос, требующий разрешения, исследования» (Словарь иностранных слов. 15-е изд., испр. М.: Рус.яз., 1988. С. 400).

категории сложнейших в психологии. Оно фиксирует не только эмоционально окрашенное состояние, стремления и страхи, желания, ценности, но и представленность их в сознании личности и в ее жизни. Этот аспект отражен Ф.Е. Василюком (1984) в концепции переживания-деятельности и базируется на давней традиции российской психологии и философии (С.Л. Франк, В.В. Зеньковский, М.М. Рубинштейн, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, В.П. Зинченко и др.). Фактически идея переживания устойчиво противостоит разнообразным методам психологической вивисекции и воссоединяет, сплавляет воедино аффект, интеллект и активность (деятельность, поведение).

Известно, что Л.С. Выготский неоднократно подчеркивал значимость конструкта переживаний, выделяя его комплексный и целостный характер. «Переживание надо понимать как внутреннее отношение ребенка как человека к тому или иному моменту действительности. Всякое переживание есть всегда переживание чего-нибудь. Нет переживания, которое не было бы переживанием чего-нибудь, как нет акта сознания, который не был бы актом сознания чего-нибудь. Но всякое переживание есть мое переживание. В современной теории переживание вводится как единица сознания, т.е. такая единица, где основные свойства сознания даны как таковые, в то время как во внимании, в мышлении не дано связи сознания» [5, с. 382]. Кроме того, Л.С. Выготский писал о переживании усилия, а вслед за ним Б.Д. Эльконин — о «претерпевании усилия» — «претерпевание действующим своего действия, страдание от него» [см.: 7, с. 252]. Хотя речь шла об усилиях двигательных, но это же применимо и к усилиям ума и души. Тогда мы получаем собственно наш контекст — стоящая перед личностью проблема как переживание, претерпевание усилия понять, совладать, справиться с ситуацией.

Определив психологическое содержание переживания как единицы сознания и одновременно единицы изучения личности и среды, Л.С. Выготский давал психологическую характеристику возраста и возрастных кризисов именно через переживания. В частности, он использовал особенности переживаний при сопоставлении детского и подросткового возрастов и отмечал, что для подростка характерен сильный подъем субъективных переживаний, разрастание и углубление интимной жизни, приводящих к возникновению особого, своего внутреннего мира [4, с. 26–33]. В конечном счете с именем Выготского связана еще одна важная линия в понимании переживаний. «Исследования аффективно-потребностной сферы ребенка, — пишет Л.И. Божович, — с которых началась деятельность нашего научного коллектива, привели к выводу, что развитие этой сферы происходит принципиально по тем же самым законам, что и развитие познавательных процессов», т.е. «проходит тот же путь культурно-исторического развития» [1, с. 114–115].

С этой точки зрения особый интерес представляет этап перехода переживания в свою высшую форму, что опосредствовано развитием рефлексии и понятийного мышления. Очевидно, есть основание для заключения, которое сам Л.С. Выготский в явной форме не сделал: развитие переживаний в онтогенезе следует по общему, магистральному для высших психических функций пути. На определенном этапе происходит интеллектуализация переживаний (т.е. рефлексивное осознание и овладение ими), и в результате субъект получает возможность более или менее успешно осуществлять сознательную саморегуляцию переживаний. Таким образом, возникает новый мир собственных переживаний, который можно рассматривать как одно из новообразований отрочества, и только в этом возрасте (благодаря овладению понятиями) становится возможной их систематизация, упорядочение и познание. Возникновение интеллектуализированных переживаний обеспечивает дальнейшее развитие личности. Однако для подростка образование понятий — молодое и нестойкое приобретение интеллекта — скорее начало большого пути; его мышление ни в коем случае не «проникнуто» понятиями. Очевидно, при нормальном развитии этот процесс должен укорениться и упрочиться уже на следующей возрастной стадии развития, в юношеском возрасте.

А.В. Запорожец также рассматривал эмоции как внутренний психологический механизм связи между мышлением и чувственно-предметной деятельностью индивида. В.П. Зинченко уточняет: «Это такое «между», которое может приобретать власть и над мышлением, и над деятельностью. С этой точки зрения «эмоциональное переживание» не отблеск состояний индивида, а то, что им, индивидом, не только воспринято и понято, но и действительно прожито и пережито. Это витальный опыт успехов и неудач, побед и поражений, который человек приобрел как личность, вступая в многообразные отношения с предметным миром и окружающими людьми» [6, с. 92].

Естественно, что интерес к проблемам и переживанию проблем в подростковом и юношеском возрасте возник не сегодня и даже не вчера. В 20–30-е гг. XX в. большое внимание этой теме уделяли педологи и психологи, из чьих работ можно сделать, по крайней мере, один вывод: переживаний у молодежи было не мало. Многие авторы того времени сочетали научный подход и литературный стиль изложения, оставив описания, которые заслуживают нашего внимания и вместе с тем требуют критического отношения, дополнения и уточнения. Отметим характерные черты подобных описаний. Как правило, они опираются на данные, полученные из дневников и наблюдений; имеют качественный, феноменологический характер, в них отсутствует точная количественная информация о частоте, длительности, интенсивности переживаний; явно преобладают характеристики эмоциональных состояний и недостаточно четко обозначено предметное содержа-

ние проблемного поля; многие авторы ограничиваются одной общей схемой возрастных особенностей, в лучшем случае делая попытки детализировать ее по полу (Ш. Бюлер, М.М. Рубинштейн и др.). На основе проведенного М.М. Рубинштейном анализа юношеских дневников и ретроспективных автобиографических записей 129 человек к основным переживаниям, чувствам и состояниям следует отнести чувства одиночества, покинутости; сетования: «никто меня не любит», «никто меня не понимает»; тоску; ужас; страх; апатию; бурные перепады настроения; потребность все осмыслить, «наплыв дум»; переживания несправедливости; сомнения в своих силах; веру в свои силы; борьбу с собой; страх перед потерей рассудка («иногда мне кажется, что я схожу с ума»); презрение к людям; обиду на окружающих; честолюбивые мечты; стремление служить человечеству; потребность в друге; потребность в любви; стыд.

Уместно задаться вопросом: насколько случайны и насколько типичны эти переживания? Что в них является историческим и что — универсальным, что — возрастным, а что — индивидуальным? Ответить на этот вопрос могли бы исследования, проведенные с разными возрастными и социокультурными группами, однако именно в таких исследованиях ощущается явный недостаток. Данное положение отчасти можно объяснить перемещением фокуса внимания к практической психологии, что предполагает скорее выявление индивидуальных «здесь-и-теперешних» переживаний. Помимо этого, значительный массив эмпирических исследований — как за рубежом, так и у нас — посвящен изучению отдельно взятых проблем (отношения с родителями, избыточный вес, экзаменационный стресс, профессиональное самоопределение и многое, многое другое), а также изучению отдельно взятых групп несовершеннолетних (правонарушители, больные диабетом и т. п.).

Определенное представление о проблемах и переживаниях подростков можно получить, анализируя исследования жизненных стрессоров, тревог и жизненных проблем. Ф. Райс приводит результаты проведенного в Великобритании опроса солидной (более 3300 чел.) выборки старшеклассников. И у девушек, и у юношей первое место среди стрессоров занимают экзамены, а второе — собственная смерть. Помимо этого, независимо от пола респондента, в первую десятку входят (но у юношей и девушек занимают разные места): ядерная война; учеба в школе; СПИД; безработица; болезни; смерть в семье. Гендерные различия состоят в том, что юноши вносят в список десяти важнейших стрессоров работу по дому и неприятные ситуации, а девушки — семейные проблемы и плохие отношения с друзьями [8]. Шкала жизненных стрессоров Р. Иаурта, Дж. Йорка и М. Хассей содержит 31 пункт. Первые четыре позиции связаны со смертью (родителя, сиблинга, друга, родственника); на пятом месте — развод или разбег родителей; после чего помещены арест; провал на эк-

замене; проблемы с алкоголем и потеря любимого домашнего животного [8, с. 36–40].

Знакомство с этими списками позволяет констатировать некоторые особенности: во-первых, их обширность, во-вторых, тематическую разнородность, в-третьих, частичное совпадение с аналогичными шкалами стрессоров для взрослых, в частности, со шкалой социальной адаптации Холмса-Рея [см., напр.: 10, с. 43]. Наконец, в шкале стрессоров Р. Иаурта и его коллег легко обнаруживается ряд специфических, характерных для молодежи проблем — таких, как провал на экзамене, изменение внешнего облика, прыщи, начало менструации, ссоры с сибсами. Заметим, что, с одной стороны, далеко не все из этих проблем квалифицируются как таковые взрослыми, а с другой, многие из перечисленных стрессоров «узурпируются» взрослыми — расцениваются не как «детские».

Большинство исследований жизненного стресса у подростков проводилось в США, Великобритании и ориентированных на запад странах. Считается, что в западных культурах несовершеннолетние испытывают сильные переживания, сталкиваются с более стрессующими жизненными событиями и, как следствие, имеют более высокий риск физических и психологических заболеваний и наркомании. Однако в последние годы появляется все больше исследований, проведенных на несовершеннолетних в азиатских и африканских странах [11, 15, 16]. Безусловно, эти исследования выявили ряд отличий в проблемных областях подростков, живущих в различных культурах.

Оказалось, что для подростков Зимбабве основными стрессорами являются школьные занятия, отношения с людьми, общественная жизнь и финансовые затруднения [15]. Авторы связывают это с историко-экономическими особенностями (сильный экономический спад). Только ученики с превосходной успеваемостью имеют некоторые шансы на трудоустройство по окончании школы, поэтому в школьной системе наблюдается чрезвычайно жесткая конкуренция. Семьи часто рассматривают траты на обучение детей как финансовое инвестирование будущего, а это накладывает на подростков дополнительные обязательства перед родителями и сиблингами. Развитие молодежи происходит под тенью СПИДа, что проявляется не только в потере близких (в результате пандемии осиротели 900 000 ребят в возрасте до 15 лет), но и в ухудшении материального положения и вероятности заболеть самому. Вследствие этого нормальное половое развитие тоже может стать стрессором. Наиболее вероятно, что именно эти особенности «социальной ситуации развития» определяют отличие жизненных стрессоров (и, соответственно, жизненных проблем) зимбабвийских подростков от, к примеру, британских.

Кросс-культурное исследование китайских и американских старшеклассников выявило внекультурное единство доменов (или проблемных областей): наиболее значимыми проблемными областями ока-

зались семья, сверстники, школа и соседское окружение. Различия проявляются в том, что на вовлечение в проблемное поведение у американских подростков наибольшее влияние оказывают проблемы с семьей и сверстниками, а у китайских — проблемы со сверстниками и в школе [11]. То, что не было выявлено влияния ни гендера, ни возраста, позволило Ф. Коста и его соавторам сделать вывод о не зависящей ни от пола, ни от возраста, ни от культуры картине уровней риска и психологической защиты подростка по каждой из проблемных областей. В исследовании, выполненном Дженифер Унгер, Ян Ли и др. [16], представлена шкала стрессирующих жизненных событий, полученная на выборке подростков из материкового Китая. Наиболее частыми стрессорами оказались негативные события, связанные со школой (низкий рейтинг в списке учеников; неудача на экзамене или получение плохой оценки; наказание в виде пересаживания на другое место в классе). Далее в списке стрессоров значатся негативные семейные события (смерть родителя; развод родителей; употребление наркотика родителем; попадание члена семьи в катастрофу; недееспособность родителя). Третье место занимают позитивные события, связанные с общением со сверстниками; четвертое — позитивные события, связанные с семьей. Негативные события, вызванные общением со сверстниками, занимают только пятое место; позитивные события, связанные со школой, — шестое. Реже всего называют негативные события, связанные со здоровьем и насилием.

Унгер и ее китайские коллеги полагают, что они подтвердили мнение о более низком уровне переживаемого стресса у китайских подростков по сравнению с американскими. Возможную причину они усматривают в локализации стрессоров в пределах одной проблемной области (домена) — школы, тогда как американские подростки испытывают стресс в различных проблемных областях. Представляется вероятным, что различия в стрессорах вызваны различиями в образовательной ситуации: китайские школьники отдают учебе гораздо больше сил и времени и уже в средней школе вступают в конкуренцию со сверстниками (этот стресс большинство американских несовершеннолетних не испытывает до колледжа). Характер связанного с семьей стресса также не одинаков. По мнению авторов исследования, в США и других индивидуалистических культурах возрастающая автономия и независимость от родителей рассматриваются как неотъемлемая часть пубертатного периода, поэтому многие из важных для американских подростков жизненных событий связаны с сепарацией от родителей (начало вождения машины, зарабатывание карманных денег, проведение каникул без родителей). В Китае же пубертатный период не рассматривается как процесс индивидуализации с целью развития самостоятельной личности, поэтому борьба за сепарацию от родителей или вообще не может быть испытана китайскими несовершеннолетними, или не

может быть испытана с теми же эмоциональными коннотациями. Кроме того, традиции могут сказываться в том, что подростки приписывают своим индивидуальным проблемам меньшую важность и рассматривают свои эмоции как не соответствующие обществу в целом.

Попытки объяснить различия в шкалах стрессоров культурными особенностями представляются нам заслуживающими внимания, тем более что в своем обзоре Дж. Унгер и ее соавторы упоминают примечательный факт, полученный в другом недавнем исследовании: список стрессоров для подростков Гонконга гораздо ближе к американскому, чем к китайскому. Примечательно и то, что американские несовершеннолетние также не представляют собой однородной массы. В частности, были выявлены различия между студентами американцами-азиатами и американцами-европеоидами в чувстве безысходности и суицидальном риске, а также социальном мышлении и перфекционизме, причем первые опережают вторых практически по всем показателям [12]. На пятитысячной выборке подростков от 11 до 18 лет были обнаружены существенные различия в стиле атрибуций и способе компенсации поведенческих проблем между евроамериканскими подростками, с одной стороны, и афро- и испаноамериканскими, с другой [13]. Впрочем, список исследований и различий можно продолжать и продолжать.

Особый интерес для нас представляет исследование, проведенное Д.Б. Харрисом [14]. Уникальность данного исследования заключается в том, что была поставлена цель сопоставить самовосприятие проблем американскими старшеклассниками, принадлежащими к двум разным поколениям. Для этого необходимо было получить результаты, сопоставимые с полученными 22 годами ранее в работе Саймонда (на которую активно ссылается Харрис). Используя ту же методику ранжирования и исследуя близкую по социально-демографическим характеристикам выборку учеников VIII—XII классов, Д.Б. Харрис получил такие сырые данные, которые позволили оценить статистическую значимость различий между оценками своих проблем американской учащейся молодежью в 1935 и 1957 гг. (по t-критерию).

Выяснилось, что в 1935 г. у девочек лидирующей пятеркой жизненных проблем являлись (в порядке убывания ранга): 1) личная привлекательность; 2) здоровье; 3) деньги; 4) личные, моральные качества; 5) учебные навыки + философия жизни + манеры. В 1957 г. пятерку лидирующих проблем у девочек составляли: 1) учебные навыки; 2) деньги; 3) личная привлекательность + психическая гигиена; 4) личные и моральные качества; 5) дом, семейные отношения. Мальчики 1935 г. указывали на следующую пятерку лидирующих жизненных проблем: 1) деньги; 2) здоровье; 3) учебные навыки; 4) личные, моральные качества; 5) философия жизни. Картина, полученная в 1957 г.: 1) учебные навыки; 2) деньги; 3) личные, моральные качества; 4) фило-

софия жизни; 5) манеры. Иными словами, у девочек изменения проявились в повышении проблемности учебных навыков, психической гигиены и понижении значимости личной привлекательности ($p < 0,01$), а у мальчиков — в повышении важности учебных навыков и философии жизни ($p < 0,01$).

Как видим, за два десятилетия у старшеклассниц и старшеклассников в восприятии жизненных и интересующих проблем произошли серьезные изменения: некоторые проблемы и интересы, изменив ранг, сохраняют место в лидирующей пятерке, а какие-то вытесняются новыми. Например, такая девичья проблема, как привлекательность, остается с понижением значимости; а общешкoльная проблема — учебные навыки — перемещается с пятого на первое место, тогда как почти общечеловеческая проблема добывания денежных знаков слегка поднимается в цене, а проблемы философии жизни и манер уходят в тень; проблема со здоровьем трансформируется в проблему психологической гигиены и т. д. И все же, несмотря на отмеченные нами различия (и произошедшие социальные, культурные, экономические и прочие изменения), общая конфигурация подростковых проблем и интересов сохранилась. Об этом свидетельствуют высчитанные Харрисом коэффициенты корреляции Кенделла, составляющие для девочек +0,7 (проблемы) и +0,72 (интересы) и для мальчиков +0,65 (проблемы) и +0,63 (интересы). Благодаря Саймонду и главным образом Харрису мы можем оценить те изменения, которые произошли в проблемном поле и в ценностных ориентациях американских подростков, и то постоянство, которое они сохраняют. К сожалению, нам не удалось обнаружить другие работы, которые позволили бы приоткрыть тайну варианта и инварианта, изменчивости и константности проблемного поля подростков.

Краткий обзор исследований проблем старшеклассников приводит нас к констатации в проблемах старшеклассников черт сходства и различий, обусловленных, скорее всего, влиянием множества факторов. Хотя эти данные еще требуют осмысления, но уже возникла определенная традиция увязывать их с культурными и гендерными влияниями. В то же время необходимо отметить ряд методологических затруднений, возникающих при решении задачи сопоставления несопоставимого, поскольку все эти интересные результаты были получены совершенно разными способами. Препятствием к сравнению выявленных у различных групп подростков переживаний является использование авторами единиц анализа разного масштаба (ср., например, проблему «школа» — т. е. весь массив переживаний, связанных с процессом и результатами учения, отметками, взаимоотношениями с учителями, — и проблему «манеры»). В силу различия образовательных систем и возраст-

ных периодизаций трудно сопоставимы даже категории «старшеклассники» и «подростки». Добавим, что используемые процедуры, как правило, не дают однозначной возможности оценить выраженность переживаний по каждой из выделенных проблемных областей или проследить их изменение во времени.

Попытаемся сопоставить приведенные выше разнообразные представления о проблемах старшеклассников, разложив их по категориям Я-концепции (естественно, отдавая себе отчет в ограниченной допустимости подобной процедуры). В этом случае выясняется, что среди подростковых проблем на первых местах чаще всего указываются проблемы, связанные: со школой и учебой (Райс, Иауорт, Магуа, Унгар, Коста, Саймонд, Харрис); Я Социальным (М.М. Рубинштейн, Райс, Иауорт, Магуа, Унгар, Коста) и Я Физическим (Райс, Иауорт, Магуа, Саймонд). Реже исследователи выделяют проблемы, связанные с Я Психическим (М.М. Рубинштейн, Саймонд, Харрис), Я Духовным (М.М. Рубинштейн, Харрис) и Бытом (Саймонд, Харрис). Интересно, что в этом списке совсем не представлены переживания, связанные с будущим, что провоцирует некоторые сомнения.

Учитывая существующие методологические трудности в диагностике проблем подростков, мы ставили перед собой цель получить такой эмпирический материал, который позволил бы нам в основных чертах представить проблемное поле старшеклассников. Иными словами, были поставлены задачи: во-первых, выявить типичные для старшеклассников жизненные проблемы и, во-вторых, оценить остроту переживаний по каждой из них. Первая была решена посредством критического анализа литературы, вторая — посредством опросного исследования.

Метод

Для эмпирического изучения проблемного поля старшеклассников нами разработан опросник, который получил название «Мир переживаний» (МП)*. Исходя из анализа научной и художественной литературы, учитывая данные собственных наблюдений и бесед со старшеклассниками, мы стремились к тому, чтобы пункты опросника отражали максимально широкий круг жизненных проблемных ситуаций, с которыми могут сталкиваться старшеклассники. Мы полагали, что респондентам гораздо проще оценивать остроту своих переживаний, если утверждения достаточно конкретны («Мой рост слишком мал (или велик)»; «Я не такой как все»; «Часто болею»; «Родители заставляют делать то, что мне не нравится»; «Не могу понять, что такое “хорошо”, что такое “плохо”»; «Я обидчив»; «Наша семья живет гораздо беднее, чем семьи моих друзей»; «Не люблю брата (сестру)»; «Близкие мне люди верят в Бога, а меня мучают сомнения» и т. д.).

* Впервые об опроснике «МП» сообщалось в статье: Мещеряков Б.Г. Психологические проблемы антропологизации образования // Вопросы психологии. 1998. № 1. Подробно концепция опросника «МП» и результаты пилотажа представлены в статье: Мещерякова И.А. Проблемное поле и мир переживаний старшеклассника // Психологическая наука и образование. 1998. № 3—4.

Опросник МП подразделяется на две части. Первая — *Переживания* — нацелена на выявление значимых переживаний и оценку их интенсивности. Респонденту предлагалось оценить, в какой степени предлагаемые утверждения отражают его личные жизненные затруднения. Использовалась пятипозиционная шкала (от «для меня это большая проблема, она постоянно меня тревожит» до «у меня такой проблемы нет, меня это совершенно не тревожит»). Вторая часть — *Констатации* — нацелена на выявление оценки старшеклассником обстоятельств его жизни и его личности. При помощи пятипозиционной шкалы (от «совершенно верно» до «совершенно неверно») респонденту предлагалось оценить, в какой степени данные утверждения отражали его ситуацию. Каждая часть опросника содержит 7 шкал (подразделяющиеся на субшкалы) — Я Физическое, Я Психическое, Я Социальное, Я Духовное, Я Будущее, Учебные проблемы и Бытовые проблемы. Шкалы отражают структуру Я-концепции и основные черты социальной ситуации развития старшеклассника. Помимо этого, введена еще одна, функциональная, шкала лжи. Часть *Переживания* состоит из 195, а часть *Констатации* — из 67 пунктов.

Для удобства в процессе первичной статистической обработки данных осуществлялся переход от пяти- к стопозиционной инвертированной шкале (где

«0» усл. ед. обозначает минимальную, а «100» — максимальную остроту проблемы). При анализе ответов вычислялись средние индивидуальные и групповые значения субшкальных и шкальных показателей. Для статистической обработки использовался пакет SPSS.

В ходе сбора данных в основном применялась групповая, анонимная, очная форма проведения опроса. Всего были исследованы 502 учащихся VIII—XI классов из Москвы, Дубны, Надыма, Анапы, Кимр (рис. 1). Были опрошены 502 респондента. После учета результатов по шкале лжи были отбракованы 22 респондента (4,38%); затем были исключены 6 человек, чей возраст составлял 18 и 19 лет. Численность итоговой выборки составила 474 человека — 236 девочек и 238 мальчиков (рис. 2).

Результаты и обсуждение

В таблице и на рис. 3 проблемное поле исследованной выборки старшеклассников представлено в общих чертах: указаны шкальные показатели, отражающие основные проблемные области.

Отметим характерные особенности проблемного поля исследуемой выборки старшеклассников. Во-первых, общий уровень интенсивности переживаний и констатаций не очень высок. Минимальное значение шкального показателя по переживаниям составляет 16,1 усл. ед. по 100-балльной шкале (шкалы Я Физиче-

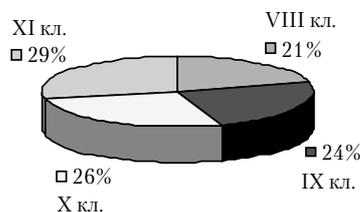


Рис. 1. Распределение респондентов по классам

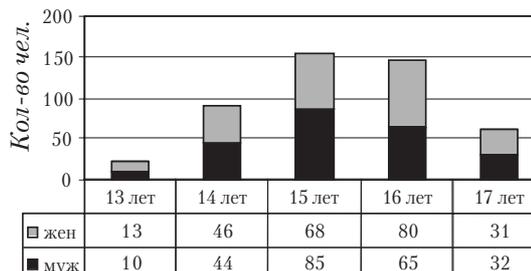


Рис. 2. Распределение респондентов по полу и возрасту (n=474)
■ муж □ жен

Таблица

Средние шкальные показатели остроты проблем (в усл. ед. по 100-балльной шкале) для всей правдивой выборки (n=474 чел.)

Шкалы	Минимум	Максимум	Среднее	Станд. отклонение	Минимум	Максимум	Среднее	Станд. отклонение
	Часть I. Переживания				Часть II. Констатации			
Я Физическое	0,8	82,3	16,1	10,6	0	100,0	19,1	19,4
Я Психическое	1,8	67,5	19,6	12,1	0,8	71,8	26,7	13,2
Я Социальное	0,5	78,0	16,7	12,1	0	67,3	23,0	14,4
Я Духовное	0	79,3	18,9	12,4	0	70,5	24,8	15,4
Я Будущее	0	100,0	32,5	20,1	0	100,0	32,3	22,9
Школьные проблемы	0	87,5	22,1	15,2	0	100,0	31,7	21,4
Бытовые проблемы	0	85,5	16,1	13,9	0	100,0	14,8	18,7

ское и Бытовые проблемы), а максимальное — 32,5 (Я Будущее). Для показателей констатации минимум равен 14,8 усл. ед. (Бытовые проблемы), а максимум — 32,3 (Я Будущее). Во-вторых, для большинства шкал показатели переживаний ниже, нежели показатели констатаций. Исключение составляют шкала «Бытовые проблемы», где показатель переживаний превышает показатель констатаций, и шкала «Я Будущее», где эти показатели практически совпадают. В-третьих, сортировка шкальных показателей переживаний по убыванию дает нам следующий ряд: Я Будущее; Школьные проблемы; Я Психическое; Я Духовное; Я Социальное; Я Физическое и Бытовые проблемы. По остроте проблем шкала «Я Будущее» намного опережает другие шкалы. Разрыв в значениях показателей переживаний между шкалой «Я Будущее», занимающей первое место, и шкалой «Школьные проблемы», занимающей второе место, достаточно велик и составляет 10 пунктов шкалы. Значения показателей по шкалам «Школьные проблемы», «Я Психическое», «Я Духовное», «Я Социальное» и «Я Физическое», занимающих места со второго по седьмое, близки между собой и разницы между соседствующими показателями невелики. Шкальные показатели констатаций выстраиваются в такой же последовательности. И здесь шкала «Я Будущее» также занимает первое место (а значение показателя практически совпадает с показателем переживаний), однако различия между первым и вторым местами (Школьные проблемы) невелики.

Таким образом, мы получаем частичное совпадение и частичное расхождение с данными других авторов. Основное отличие заключается в том, что лидирующее место в проблемном поле занимают проблемы, связанные с будущим, — это не только проблема выбора профессии и поступления в вуз, но и переживания относительно того, как вообще сложится жизнь, удастся ли стать счастливым, независимым человеком, будет ли любовь, семья, дети. Ес-

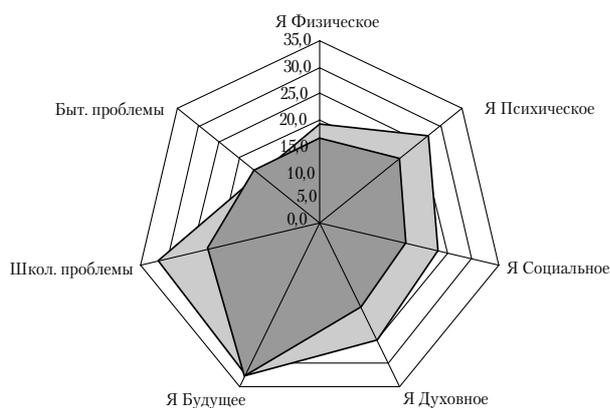


Рис. 3. Проблемное поле старшекласников: переживания и констатации (шкальные показатели в усл. ед.)

ли второе место, занятое Школьными проблемами, вряд ли кого-нибудь удивит, то относительно высокие позиции Я Психического и Я Духовного по сравнению с Я Социальным и особенно Я Физическим могут оказаться сюрпризом для некоторых педагогов и родителей (но, надеемся, не для психологов).

Полученные факты свидетельствуют о существовании определенных расхождений между переживаниями и жизненными трудностями: старшеклассники, фиксируя существование проблемных ситуаций в своей жизни, не обязательно остро переживают их. Проверка различий средних по t-тесту подтвердила статистическую значимость различий как между шкальными, так и субшкальными показателями переживаний и констатаций на уровне значимости $p < 0,01$. Таким образом, и шкальные, и субшкальные показатели переживаний значимо ниже шкальных и субшкальных показателей констатаций. Вместе с тем подтверждена связь между признанием старшеклассниками наличия у них определенных жизненных проблем и испытываемыми ими переживаниями (коэффициент корреляции Пирсона $r = 0,781$, $p < 0,05$), что можно рассматривать как определенное подтверждение законности введения понятий констатаций и переживаний как взаимосвязанных сторон жизненных проблем субъекта, составляющих его проблемное поле. Следует отметить, что эти данные не вполне соответствуют обыденному (разделяемому многими взрослыми) представлению о стремлении молодежи гиперболизировать собственные проблемы, — напротив, исследованные нами старшеклассники продемонстрировали тенденцию к сдержанному переживанию. На основании характера показателей переживаний (количества пиковых, средних и низких значений) мы разбили основную выборку на 8 групп: беспроблемных*; умеренно проблемных; с 1 пиком; с 2 пиками; с 3 пиками; с 4 пиками; с 5 пиками; с 6 и 7 пиками (рис. 4). Как видим, не-

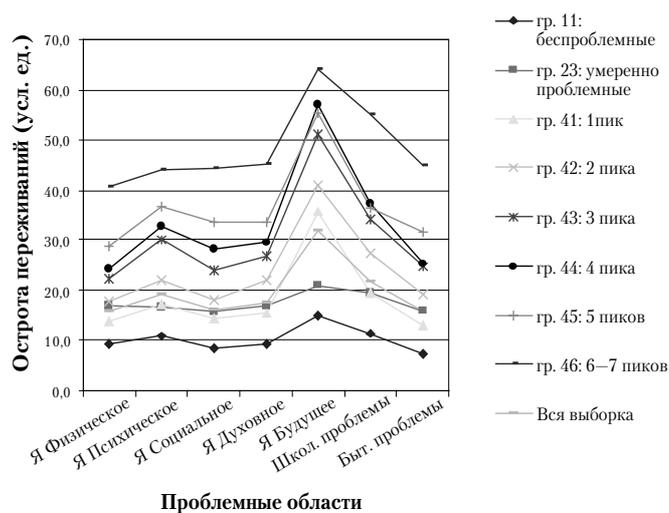


Рис. 4. Профили проблемного поля у всей выборки и восьми выделенных групп

* К группе беспроблемных были отнесены испытуемые, не имевшие максимальных значений ни по одному из шкальных показателей переживаний и имевшие низкие значения по интегральному показателю переживаний, а к группе умеренно проблемных — также не имевшие пиков, но с более высокими значениями интегрального показателя переживаний.

смотря на различие в уровне переживаний, у всех восьми групп проблемности поразительно схожи профили проблемного поля. Близость профилей подтверждается корреляционным анализом. Когда мы вычислили коэффициенты корреляции Пирсона для рядов шкальных показателей переживаний у разных групп, то все без исключения корреляции оказались значимыми, причем не было ни одного коэффициента меньше 0,87, а уровни значимости не превышали 0,02.

Выводы

Полученные нами результаты позволяют по-новому взглянуть на проблемы наших старшеклассников. Удалось наметить контуры проблемного поля старшеклассников. Выяснилось, что наиболее выраженной проблемной областью является будущее. Внешний облик и здоровье, общение со взрослыми и свер-

стниками, а также бытовые проблемы относятся к наименее переживаемым областям проблемного поля. Три домена — школа, собственное Я, духовное становление — занимают промежуточное положение в проблемном поле. Общий уровень переживаний невысок, и старшеклассники, фиксируя существование проблемных ситуаций в своей жизни, не обязательно остро переживают их. При этом в охваченной выборке выделяются группы, различающиеся по накалу переживаний, однако общие контуры проблемного поля остаются постоянными, что позволяет считать проблемное поле относительно инвариантным.

Безусловно, чрезвычайно полезным оказалось сопоставление проблемных полей старшеклассников, различающихся по возрасту, полу, иным социокультурным характеристикам, а также личностным особенностям, однако это предмет специального общения.

Литература

1. *Божович Л.И.* О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и ее значения для современных исследований психологии личности // <http://www.voppsy.ru/issues/1988/885/885108.htm>, с. 114—115.
2. *Бюлер Ш.* Что такое пубертатный период // Педология юности: Сб. статей под ред. И.А. Арямова. М.; Л., 1931.
3. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М., 1984.
4. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Кн. для учителя. 3-е изд. М., 1991.
5. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т.4. Детская психология. М., 1984.
6. *Зинченко В.П.* Александр Владимирович Запорожен: жизнь и творчество (от сенсорного действия к эмоциональному) // Культурно-историческая психология. 2006. № 1.
7. *Зинченко В.П.* Психологическая педагогика: Материалы к курсу лекций. Часть I. Живое знание (2-е испр. и доп. изд.). Самара, 1998.
8. *Райс Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000.
9. *Рубинштейн М.М.* Юность: По дневникам и автобиографическим записям. М., 1928.
10. *Фонтана Д.* Как справиться со стрессом // Фонтана Д. Как справиться со стрессом. Перри Г. Как справиться с кризисом. Брум А., Джеллико Х. Как жить с вашей болью. М., 1995.
11. *Costa F. M., Jessor R., Turbin M. S, Dong Qi, Zhang H., Wang Ch.* The Role of Social Contexts in Adolescence: Context Protection and Context Risk in the United States and China // *Applied Developmental Science*. 2005. Vol. 9. № 2.
12. *Chang E.C.* Cultural Differences, Perfectionism, and Suicidal Risk in a College Population: Does Social Problem Solving Still Matter? // *Cognitive Therapy and Research* .1998. Vol. 22. № 3.
13. *Gerard J.M., Buehler Ch.* Cumulative Environmental Risk and Youth Maladjustment: The Role of Youth Attributes // *Child Development*. November / December 2004, Vol. 75. № 6.
14. *Harris D.B.* Sex Differences in the life problems and interests of adolescents, in 1935 and 1957 // *Child Development*. 1959. Vol. 30.
15. *Magaya L., Asner-Self K.K., James B. Schreiber J.B.* Stress and coping strategies among Zimbabwean adolescents // *British Journal of Educational Psychology*. 2005. Vol. 75.
16. *Unger J.B., Yan Li, Johnson C.A. et al.* Stressful Life Events Among Adolescents in Wuhan, China: Associations With Smoking, Alcohol Use, and Depressive Symptoms // *International Journal of Behavioral Medicine*. 2001. Vol. 8 (1).

Exploring 'Problem Field' in High School Students

I.A. Meshcheryakova

Associate Professor at the Moscow State University of Psychology and Education

The article describes theoretical grounds, techniques and main results of a research on 'problem field' in high school students, substantiating the appropriateness of introducing this notion. About five hundred VIII–XI grade students completed a special questionnaire, 'The World of Feelings', that was used to assess the intensity of adolescents' feelings towards seven main problem areas and therefore to define the contours of the problem field in high school students. According to the results obtained in the research, the most significant problem area for the students is their future, and the least significant areas are their appearance and health, communication with adults and peers, and problems of everyday life. Problems concerning school life, ego development and self-enrichment occupy an intermediate position in the problem field. As it was found, the general level of feelings is not so high, and, while noticing the existence of problem situations in their lives, adolescents do not always tend to experience intense feelings towards them. Moreover, there were several groups within the sample that differed from each other in the level of feelings. The contours of the problem field, however, remained constant, which makes it possible to think that the problem field in high school students is relatively invariant.

Key words: problem, problem field, feelings, high school student, adolescent.

References

1. *Bozhovich L.I.* O kul'turno-istoricheskoi koncepcii L.S. Vygotskogo i ee znachenii dlya sovremennykh issledovaniy psihologii lichnosti // <http://www.voppsy.ru/issues/1988/885/885108.htm>, s. 114–115.
2. *Byuler Sh.* Chto takoe pubertatnyi period // *Pedologiya yunosti: Sb. statei pod red. I.A. Aryamova. M.; L., 1931.*
3. *Vasilyuk F.E.* Psihologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situacii). M., 1984.
4. *Vygotskii L.S.* Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste: Psihol. ocherk: Kn. dlya uchitelya. 3-e izd. M., 1991.
5. *Vygotskii L.S.* Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 4. Detskaya psihologiya. M., 1984.
6. *Zinchenko V.P.* Aleksandr Vladimirovich Zaporozhec: zhizn' i tvorchestvo (ot sensorogo deistviya k emocional'nomu) // *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2006. № 1.*
7. *Zinchenko V.P.* Psihologicheskaya pedagogika. Materialy k kursu lektsii. Chast' I. Zhivoe znanie (2-e ispr. i dop. izd.). Samara, 1998.
8. *Rais F.* Psihologiya podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta. SPb., 2000.
9. *Rubinshtein M.M.* Yunost': Po dnevnikam i avtobiograficheskim zapisyam. M., 1928.
10. *Fontana D.* Kak spravit'sya so stressom // *Fontana D. Kak spravit'sya so stressom. Perri G. Kak spravit'sya s* krizisom. Brum A., Dzhelliko H. Kak zhit' s vashei bol'yu. M., 1995.
11. *Costa F. M., Jessor R., Turbin M. S, Dong Qi, Zhang H., Wang Ch.* The Role of Social Contexts in Adolescence: Context Protection and Context Risk in the United States and China // *Applied Developmental Science. 2005. Vol. 9. № 2.*
12. *Chang E.C.* Cultural Differences, Perfectionism, and Suicidal Risk in a College Population: Does Social Problem Solving Still Matter? // *Cognitive Therapy and Research. 1998. Vol. 22. № 3.*
13. *Gerard J.M., Buehler Ch.* Cumulative Environmental Risk and Youth Maladjustment: The Role of Youth Attributes // *Child Development, November/December 2004, Vol. 75 № 6.*
14. *Harris D.B.* Sex Differences in the life problems and interests of adolescents, in 1935 and 1957 // *Child Development. 1959. Vol. 30.*
15. *Magaya L., Asner-Self K.K., James B. Schreiber J.B.* Stress and coping strategies among Zimbabwean adolescents // *British Journal of Educational Psychology. 2005. Vol. 75.*
16. *Unger J.B., Yan Li, Johnson C.A. et al.* Stressful Life Events Among Adolescents in Wuhan, China: Associations With Smoking, Alcohol Use, and Depressive Symptoms // *International Journal of Behavioral Medicine. 2001. Vol. 8 (1).*

Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития*

Г.А. Цукерман

доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО

Зона ближайшего развития ребенка (ЗБР) — это не естественно существующее явление, возникающее само собой всякий раз, когда взрослый помогает ребенку достигнуть большей самостоятельности. Это особая форма взаимодействия, в котором действие взрослого направлено на порождение и поддержку инициативного действия ребенка. Отношение умелого и неумелого, знающего и незнающего является редуцированной формой совместного действия, способного создать ЗБР. Развитой формой такого взаимодействия выступает сотрудничество равных, но разных, представленное в отношении «взрослый — группа детей». ЗБР описывается не на языке содержания задач, а на языке видов помощи, которые в большей или меньшей степени помогают ребенку решить задачу. Описание разных систем обучения на языке видов помощи показывает, что обучение неминуемо вносит в развитие ребенка асимметрию, поддерживая одни виды детских инициатив и ограничивая другие. Выбор системы обучения — это выбор направления развития ребенка (поколения детей).

Ключевые слова: зона ближайшего развития (ЗБР), помощь взрослого, детская инициатива, неаддитивность интерпсихического действия, развивающее обучение.

Войдем в Мир образования вместе,
а выйдем поврозь.
Каждый в свой Мир <...>
Желательно, чтобы этот мир
был человеческим и человечным.

В.П. Зинченко

1. Зона ближайшего развития — открытие или банальность?

Хорошую вещь в России зоной не назовут.

В.П. Зинченко

Для российской психологии развития Л.С. Выготский — это «наше все», мы трепетно относимся к его идеям, вчитываемся, пытаемся не упростить, не исказить, постигнуть и воплотить замысел неклассической психологии развития в его полноте. А для западного психолога и педагога первое, что вспоминается рядом с именем «Lev Vygotsky», — это понятие «зона ближайшего развития» (ЗБР). При невероят-

ной частоте употребления термин ЗБР остается наименее понятным в современной психолого-педагогической литературе [21]. Чем более размытым, аморфным становится понятие, тем меньше в нем остается объяснительной силы. Между тем именно в этом понятии сфокусирована проблема отношения между обучением и развитием.

Пожалуй, самым цитируемым местом из трудов Л.С. Выготского стало определение ЗБР из статьи «Динамика умственного развития ребенка в связи с обучением»**. Этот текст является стенограммой доклада, прочитанного Л.С. Выготским 23 декабря 1933 г., т. е. за несколько месяцев до смерти. Делясь с коллегами своим последним (и для сегодняшних чи-

* Эта работа была выполнена в рамках «Research Exchange Program» при финансовой поддержке Kajaani University Consortium, University of Oulu и благодаря увлекательным дискуссиям с проф. Pentti Hakkarainen и его коллегами.

** «Условимся называть ... уровнем актуального развития ребенка тот уровень, которого ребенок достиг в ходе своего развития и который определяется с помощью задач, решаемых ребенком самостоятельно... Зона ближайшего развития ребенка — это расстояние между уровнем его актуального развития, определяемым с помощью задач, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослого и в сотрудничестве с более умелыми сотоварищами» [3, с. 399–400].

тателей самым знаменитым) открытием, Лев Семёнович чувствовал, что его новое виденье самой сути отношения между обучением и развитием сформулировано на грани банальности и неизбежно будет выхолощено, примитивизировано.

«Когда путем длительных усилий научной мысли открывается какой-нибудь закон, то кажется, что и так это можно было понять. Ведь школа всегда работает не над тем, над чем мы работаем, тестируя ребят. При поступлении в школу мы требуем, чтобы ученик сделал то, что он умеет сам, а учитель начинает работать так, чтобы ребенок переходил от того, что он умеет, к тому, что он не умеет. Уже из этого чисто эмпирического анализа школьного обучения видно, что оно в гораздо большей мере должно определяться не тем, что ребенок умеет делать сам, сколько тем, что он умеет делать под руководством, <...> с помощью, по указанию, в сотрудничестве» [3, с. 402–403].

И в самом деле, что в понятии ЗБР содержится такого, чего не знает самая темная, но мудрая бабушка, помогая внуку впервые выполнить какое-нибудь новое действия, — надеть штанишки, спуститься по лестнице, сложить пирамидку, соединить буквы в слово, пересчитать пальчики на руках, спеть песенку и даже вдеть нитку в иголку. Ясное дело: когда ребенок чего-то не может сделать самостоятельно, ему надо помочь; чем лучше он умеет спускаться по лестнице, тем меньше помощи ему требуется. Эта бабушка ничего не знает о созревших и созревающих функциях, о соотношении натуральных и культурных факторов развития, об актуальном и потенциальном уровне развития, об общественных ожиданиях, определяющих социальную ситуацию развития каждого возраста, и о драматической проблеме готовности к обучению. Но она общается с ребенком так, что его развитие происходит, случается.

Так было, так есть и так должно быть: учитель не учит тому, с чем ребенок хорошо справляется сам. Ребенок приходит в школу, чего-то не умея, с помощью учителя он обретает все большую самостоятельность и, наконец, может действовать без посторонней помощи, он не нуждается более в руководстве, указаниях, сотрудничестве.

Но что это значит: С ПОМОЩЬЮ? Не это ли слово — такое понятное и бытовое, не это ли действие — такое естественное, непосредственное в присутствии беспомощного малыша — скрывает глубинную суть понятия ЗБР, подменяя трудную новизну заурядной, мгновенно забываемой обыденностью? **Что делает взрослый**, чтобы ребенок принял помощь, т. е. изменил свои действия, пользуясь руководством взрослого? **Что делает ребенок**, чтобы воспользоваться помощью, вступить в сотрудничество, получить указания, стать руководимым? Эти во-

просы с очевидностью вытекают из классических определений ЗБР:

«Показательно для детского ума и его развития не только то, что ребенок может делать сам, но до некоторой степени еще более показательно то, что он может делать при помощи других» [там же, с. 398].

Эти же вопросы в несколько ином словесном облике возникают при вчитывании в столь же классическую, столь же затертую бесконечным цитированием и столь же успешно ускользающую от понимания формулировку общего генетического закона культурного развития:

«Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» [2, с. 145].

Что такое ИНТЕРпсихическое, происходящее МЕЖДУ ребенком и взрослым и несводимое к сумме действий (чувств, мыслей) ребенка и взрослого? Что рождается в точке (моменте) встречи ребенка и взрослого, в их взаимо-действии? Чего не было до этой встречи ни у одного из партнеров взаимодействия? Что делает, на что ориентируется ученик в промежутке между вопросом учителя и собственным ответом? Что делает учитель с ответом ученика? И главное: как нам обустроить такую встречу учителя и ученика, в которой ИНТЕРпсихическое событие произойдет? (Последний вопрос подразумевает, что ИНТЕРпсихическое событие не случается само собой, натурально, всякий раз, когда взрослый чему-то учит ребенка.)

Когда в ответ на эти вопросы я слышу описания восхитительных случаев из жизни класса, когда (чаще всего) мне говорят: «Пойдемте на урок. Там ВСЕ ВИДНО», я понимаю, что практика развивающего обучения, скорее всего, создана. Но она невоспроизводима, ибо отсутствует понятийное описание механизмов ее порождения и становления.

Л.С. Выготский не сомневался в том, что в понятии ЗБР содержится представление о *рукотворных механизмах развития**, действие которых присутствует, проявляется в практических интуициях и житейской мудрости:

«Развитие ума ребенка не проще развития боба или гороха на огороде. А ведь садовник задолго до плода видит стадии, которые ведут к его появлению; и плох садовник, который только по урожаю, по результатам может судить о состоянии растения... Так же плох педагог, который не умеет определять ничего другого, кроме того, что уже произошло в развитии, т. е. того, что подытоживает вчерашний день развития» [там же, с. 400].

* Не стоит обрушиваться на Л.С. Выготского и его интерпретаторов с обвинением в большевистской подмене сокровенных внутренних законов развития внешними, технологическими. Речь идет о том, чтобы, твердо зная разницу, управлять только тем, что в силах человеческих, но управлять разумно — в согласии с законами.

Является ли понятие ЗБР чем-то большим, нежели ученым названием повседневной родительской или учительской практики? Позволяет ли понятие ЗБР усовершенствовать, преобразовать устоявшиеся веками педагогические практики? Что нового удастся увидеть в отношениях между учителем и учеником, если действия неумелого и незнающего под руководством, с помощью умелого и знающего рассмотреть сквозь призму понятия «зона ближайшего развития»?

Чтобы перейти от интуиций и случаев из жизни великих педагогов и мудрых родителей к разумному и систематическому построению обучения, ведущего за собой развитие, хорошо бы превратить затертые цитаты из Л.С. Выготского в вопросы, помогающие додумать то, что он предположил, но не успел развернуто растолковать и неопровержимо доказать. Целесообразно начать с тех вопросов, на которые *по-разному* отвечают разумные родители и педагоги, успешно воспитывающие детей без помощи культурно-исторической теории, и те, кто строит разумную родительскую или учительскую практику на основе культурно-исторической теории, а также описывает отношение обучения и развития на языке этой теории. При этом хочется расхожие словосочетания из текстов Выготского увидеть как тайну, на которую указал нам Лев Семенович, как загадку, отгадка которой еще не найдена. Вот три словосочетания, которые могут стать основаниями новых развивающих практик, а могут оставаться, если не задавать главных вопросов*, для психологов разных кланов опознавательными сигналами «свой — чужой»:

- зона ближайшего развития (кого/чего?),
- обучение ведет за собой развитие (куда?),
- развивающее обучение — это обучение, развивающее кого/что?

2. Кто/что развивается в зоне ближайшего развития?

Личность рождается при решении экзистенциальной задачи освоения и овладения сложностью собственного бытия (...)

К счастью, внутренне замысленный план, преднамеренность, цель будущей личности педагогике неподвластны.

В.П. Зинченко [8, с. 10–11]

Развивается ребенок. Так на вопрос об объекте развития обычно отвечает та психология развития человека, которая полагает, что причину саморазвития содержит в себе индивид. Эта «робинзонада» не сконструирована в понятиях культурно-исторической теории и далее рассматриваться не будет. **Развиваются**

психические функции: из непосредственных они становятся опосредованными. Казалось бы, именно такой ответ содержится в текстах Л.С. Выготского. Однако эти тексты писал человек, который преодолел функциональный подход в осмыслении процессов развития и даже в управлении ходом развития, но не в языке описания. Может быть, именно потому, что мы догматизировали язык любимых текстов любимого психолога, неосвоенными, не востребованными при построении новых психологических практик остаются представления Л.С. Выготского о том, что не перестройка отдельных психических функций, а их системная реорганизация знаменует возрастные события развития, и что единицей развития являются не отдельные функции, а их связи — единство аффекта и интеллекта, мышления и речи и пр.

Тонкий исследователь истории культурно-исторической школы и всего современного контекста переводов и интерпретаций текстов Выготского Н.Н. Вересов напоминает нам, что «всякая высшая психическая функция была внешней потому, что была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической функцией, она была прежде социальным отношением двух людей» [2, с. 145]. Можно не соглашаться с тем, что писал Выготский, но он утверждал именно это: «Всякая высшая психическая функция была <...> прежде социальным отношением двух людей!» Иными словами, социальные отношения, взаимодействия — это не пространство или условия развития, а сама плоть интерпсихической функции: то, что существует лишь МЕЖДУ людьми, не принадлежа никому из них. Интерпсихическое не по-является в отношениях, а является этим отношением! [23] Такое прочтение Выготского помогает избежать еще одного упрощения: не всякое взаимодействие, в которое включен ребенок, автоматически создает интерпсихическую форму высшей психической функции. Это возможно лишь там, где намерения ребенка и взрослого пересекаются в теле знака, символа или орудия.

Два других ответа на вопрос «Кто/что развивается в зоне ближайшего развития?» даны последовательно Л.С. Выготского, взявшими на себя великий и опасный труд развить мысли учителя нешколярски, сделать их инструментальными основаниями конструирования современных человеческих практик — прежде всего образовательных.

Б.Д. Эльконин единицей развития считает проблемно-продуктивное действие, которое имеет двойную ориентацию: на предмет и на партнера [17]. Когда в контексте культурно-исторического подхода речь идет о действии, первое, о чем думается, — это об опосредствованном характере действия. Однако и линия **средств** — лишь одно из измерений **совместного действия**. Как писал в дневниках Д.Б. Эльконин, «знак — нечто вроде подарка. Ведь подарок —

* То, что эти вопросы до смешного напоминают вопросы из грамматических штудий, указывает на их первостепенность: сам язык требует эксплицитного ответа на эти вопросы.

напоминание о том, кто его сделал» [19, с. 514]. Позволю себе еще одну цитату из дневников Даниила Борисовича — как знак его присутствия, как его подарок нам.

«Проблема совместного действия — проблема интерпсихического как у Л.С. Выготского. Но главное — совокупное действие. В нем меняется характер ориентации. Ориентация на действия другого есть одновременно ориентация своего действия. Ориентация на материально-предметные условия действия подчинена ориентации на действия другого <...>

Вот что врачивается! Врачивается Другой.

Совокупное действие и есть единство аффекта и интеллекта. Аффект — ориентация на другого, это социальный смысл. Интеллект — ориентация на материально-предметные условия осуществления действия» [19, с. 518].

Едва ли здесь и сейчас есть необходимость различать термины «совместное действие», «совокупное действие», «взаимодействие» и прочее наименование той реальности, которая в парадигме культурно-исторической психологии выступила как порождающее основание развития. Для того чтобы удержать эту расплывчатую реальность, рассмотрим второй, как бы «конкурирующий», взгляд на объект развития.

С точки зрения В.И. Слободчикова, развивается со-бытийная общность — источник развития субъективности — способности человека* встать в практическое (преобразующее) отношение к собственной жизнедеятельности [13]. Главная характеристика событий, происходящих в детско-взрослой общности — опыты соучастия. Опыт — это такое действие или взаимодействие, из которого неотчуждаемо переживание, в частности, переживание смыслов этих действий и взаимодействий. Эта пометка делается для того, чтобы хотя бы на протяжении данного текста не сводить действие и взаимодействие к его предметному содержанию, знаково-символическим средствам и способам оперирования с этим содержанием.

Ключевой характеристикой опытов соучастия является их неаддитивность, несводимость к сумме предыдущих опытов всех участников, всего того, что они знали, понимали, переживали ДО взаимодействия. (Очевидно, что так называемые «развивающие эффекты» образования существенно зависят от того, что в каждом классе происходит «здесь и сейчас», а не только от того, насколько хорош учебник, по которому занимаются дети.)

Рассмотрев те два современных ответа на вопрос: «Кто/что развивается в зоне ближайшего развития?», которые представляются мне наиболее артикулированными и последовательными, сознаюсь, что перестаю видеть между ними принципиальную разницу. Мне кажется, что речь идет об одной и той

же картине психического развития, в которой по-разному выделяется фигура из фона, по-разному ставятся акценты: Б.Д. Эльконин говорит о событии действия, В.И. Слободчиков — о со-бытий действующих.

Заведомо недоиспользуя всей мощи этих новых понятий, но заостряя их сходство, рискну сформулировать упрощенный, рабочий ответ на вопрос: «Кто/что развивается в ЗБР?» Зона ближайшего развития — это место/время порождения и становления таких взаимодействий, в которых возможна «встреча» (понимание, согласование, преобразование) разных опытов**, разных способов осмысления этого опыта, разных видов опосредствования, отчуждающего предметное содержание опыта от его переживания. В метафоре встречи принципиально то, что встречаются не развитое (взрослое) и недоразвитое (детское) сознание, встречаются именно *разные* сознания. Только такое событие «чревато развитием» — появлением интерпсихического новообразования, которое ранее не принадлежало ни одному из встретившихся. Это становится возможным там, где процесс согласования, координации двух замыслов взаимодействия приводит к результату, интересному, неожиданному, заметному с точки зрения каждого участника взаимодействия. Если средством согласования замыслов были знаки и символы, которыми ребенок ранее не пользовался, то может возникнуть интерпсихическая форма высшей психической функции.

Еще раз подчеркну: понять неаддитивный характер взаимодействия в ЗБР чрезвычайно трудно, если рассматривать отношение «ребенок — взрослый» как отношение неумелого и незнающего с умелым и знающим. При этом действительно трудно увидеть интерпсихическое новообразование взаимодействия как нечто новое для обоих участников взаимодействия. К примеру, неграмотный ребенок под руководством учителя выучился читать. В результате детское действие с буквами в самом деле перестроилось. Но что случилось с действием учителя? Казалось бы, ничего. Иными словами, отношение умелого и неумелого, знающего и незнающего является редуцированной формой совместного действия, творящего зону ближайшего развития ребенка. Развитой формой такого взаимодействия является отношение равных, но присказка о равенстве ребенка и взрослого на территории учения является лишь магическим заговором от беспощадно точной формулы Дж. Оруэлла «Все равны, но некоторые равнее других». Механизмы развивающего взаимодействия целесообразнее изучать не в отношении «ребенок — взрослый», а в отношении «взрослый — группа детей» [14]. Такая единица взаимодействия позволяет избежать представле-

* Со-бытийная общность является источником развития ВСЕХ участников взаимодействия. Так, компетентным отцом девочки-подростка мужчина может стать только в детско-родительской общности. Еще более драматично обстоит дело в учебных общностях. Мария Ивановна может блестяще провести урок в 5А и завалить тот же самый урок в 5Б. Является ли она компетентным учителем? Да, но лишь для одного типа учебных взаимодействий.

** «Опыт — это то, из чего ты сам выходишь измененным» (М. Фуко).

ния о неизменной асимметрии, иерархичности ЗБР, являющейся артефактом метода описания. Когда рассматриваются отношения «мать — дитя», «учитель — ученик», а акцент делается на когнитивных событиях, на «окультурировании», то игнорируется эмоционально-смысловое единство отношений, задающее их реальную динамику (их взаимность, симметричность), которая почти всегда присутствует в организованном взрослым взаимодействии сверстников, равных в незнании и неумелости [22].

Представим себе отношение или взаимодействие как канал*, соединяющий людей с овеянным, опредмеченным в знаках и символах источником человеческого опыта, а встречу как момент открытия шлюза**. При этом зону ближайшего развития как место порождения и становления новых взаимодействий можно увидеть в разных масштабах — от макромасштаба ведущей деятельности до микромасштаба действия, от прокладывания нового канала до открытия одного из шлюзов, когда уровень воды (здесь: созревающая функция) поднимается достаточно высоко. В масштабе ведущей деятельности происходит становление принципиально новых для ребенка типов детско-взрослых взаимодействий***. Благодаря этому ребенку открывается доступ к источнику, из которого можно впитывать совершенно новые пласты человеческого опыта (подчеркиваю: именно опыта как единства аффективно-смыслового и предметно-понятийного содержания деятельности).

Для взрослого задача построить встречу с ребенком на территории игры, учебной деятельности, непосредственно-эмоционального или интимно-личностного общения — это всегда новая задача, как бы ни был искушен взрослый в решении похожих задач. Задача нова для взрослого потому, что он впервые ищет способ подстроить свое действие под действие именно этого ребенка таким образом, чтобы в месте встречи двух действий возникло нечто новое (и по возможности ничего не было разрушено). Забегая вперед, сознаю: этим новым должна стать детская инициатива, направленная одновременно и на новый источник человеческого опыта (новые смыслы, цели, средства и способы действия), и на новый способ построения человеческих взаимодействий. Именно детская инициатива является тем неаддитивным приращением взаимодействия, которое не содержалось в действии взрослого, потому что детскую инициативу взрослый не вкладывал, в принципе не мог

вложить в совместное действие. Приращением действия взрослого становится новый виток педагогической и личностной рефлексии, без которой невозможно построить развивающее взаимодействие.

Далее речь пойдет о детско-взрослых учебных общностях, где наиболее интенсивно развивается круг способностей ребенка, связанных со знаковым опосредствованием собственного действия в процессе добытия знаний. Знание — это такое содержание человеческого опыта, в котором слой опыта, а следовательно — смыслов и переживаний уже отчужден в виде подтекста. И одно из основных направлений образования в школе, ориентированной на живое знание [8], — приучить школьников вычитывать, реконструировать эти смысловые подтексты****, содержащиеся в таблице умножения, в династических списках фараонов или химических формулах.

3. Куда обучение ведет за собой развитие?

Беды начинаются тогда, когда...
формирующие установки
предшествуют или намного опережают
познание человека.
Происходит примерно то же, что
с покорением природы, как будто нам
мало дарованных ею милостей.

В.П. Зинченко [8, с. 39—40]

Вслед за Л.С. Выготским мы не устаем повторять: обучение, которое строится в ЗБР, поддерживает развитие становящихся, созревающих функций****, служит некой опорой их становления. Но в какой момент развития созревает только одна функция? И как вообразить себе систему обучения, которая сможет так ловко лавировать, чтобы обойти абсолютно все функции, находящиеся в становлении? Для того чтобы построить образ обучения, которое в принципе ничего не развивает, придется свести понятие ЗБР к одномерному, линейному представлению о движении из точки «А» (А — актуальное развитие) в точку «Б» (Б — ближайшее будущее) (рис. 1). Однако термин ЗБР становится гораздо более понятным, когда он представлен многомерно: как пространство потенциальных возможностей развития, поддержанных или не поддержанных учебным взаимодействием (рис. 2).

* Именно канал: то, что прокладывается искусственно.

** Столь же ненатуральное, рукотворное событие, в котором участвуют двое: тот, кто вовремя открывает шлюз, и тот, кто вовремя через него проходит. Взаимная согласованность этих разных действий и составляет основное условие их встречи.

*** Подробнее о том, как прочесть каждую ведущую деятельность в терминах взаимодействия и к каким именно пластам человеческого опыта открывает доступ каждый тип взаимодействия, см.: [14].

**** Почему я говорю о смысловых, а не о деятельностных подтекстах? Потому что действия, породившие то или иное знание, можно имитировать, и знание окажется мертворожденным. А смыслы имитировать нельзя. Но удерживаются и восстанавливаются смыслы лишь в деятельностной форме. Понимание этого делает для меня еще более значимым (исполненным смысла, который лишь частично воплощен в практике) основной принцип теории учебной деятельности, к которому В.В. Давыдов постоянно возвращал своих учеников, мучительно ощущая, что недопонимание именно этого тезиса затрудняет воплощение всего замысла учебной деятельности: «Все понятия, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, должны усваиваться детьми путем рассмотрения предметно-материальных условий их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми [7, с. 397].

***** Или их связей, структуры сознания?

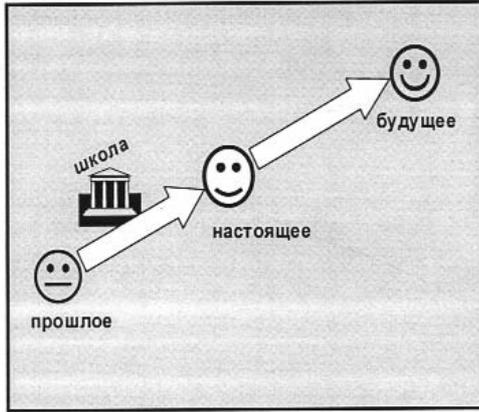


Рис. 1. Одномерное представление о ЗБР, в котором есть место школе, плетущейся в хвосте развития

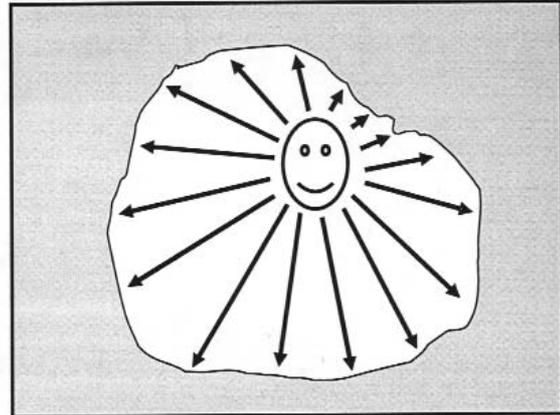


Рис. 2. Представление о ЗБР как пространстве потенциальных возможностей развития, в которое трудно поместить ничего не развивающую школу

Преодолев иллюзию линейности ЗБР, можно немедленно впасть в другую иллюзию, известную среди психологов и педагогов под именами развитие/обучение всестороннее, гармоничное, целостное... За этими именами скрывается утешительный образ ребенка, которого природа и дошкольная жизнь ничем не обделили. Представим, что в школу пришел хороший (гармонично развитый) ребенок (рис. 3). Он физически развит: силен (1) и ловок (2). И азартно включается в любые подвижные занятия, быстро приобретая недостающие двигательные навыки. Он рукастый (3) и умный (4). И с удовольствием расширяет свои знания и умения, как только предоставляется такая возможность. Он тонко эстетически развит: чувствует красоту, выраженную средствами любого искусства (5), и красоту природы (6). Он радостно откликается на приглашение в музей, концерт, театр и с не меньшей охотой устремляется в лес — просто побродить и полюбоваться. Вербальное развитие также на высоте (7). При этом его словарь постоянно пополняется, синтаксис

усложняется, а стиль оттачивается. Он сострадателен (8) и дружелюбен (9), т. е. социальным развитием также не обделен. Попадая в новую компанию, легко схватывает новые социальные навыки, а плохих компаний сторонится. Отношения с самим собой тоже ровные, спокойные, неконфликтные (10). Описанная таким образом зона актуального и ближайшего развития этого ребенка должна быть представлена идеальной формой круга (рис. 3).

Вопрос о том, куда образование должно направить развитие такого ребенка, кажется праздным. Надо окружить его насыщенной образовательной средой и предоставить возможности пробовать и совершенствовать себя во всех направлениях. Ну, а если в жизни ребенка до школы не все складывалось оптимально, то школа гармоничного развития постарается восполнить дефициты. Например, если у мальчика нелады с мелкой моторикой и постоянно развязанные шнурки, то школа предоставит ему и уроки художественного труда, и заманчивые игровые уголки с ЛЕГО, конструкторами, мозаиками, и

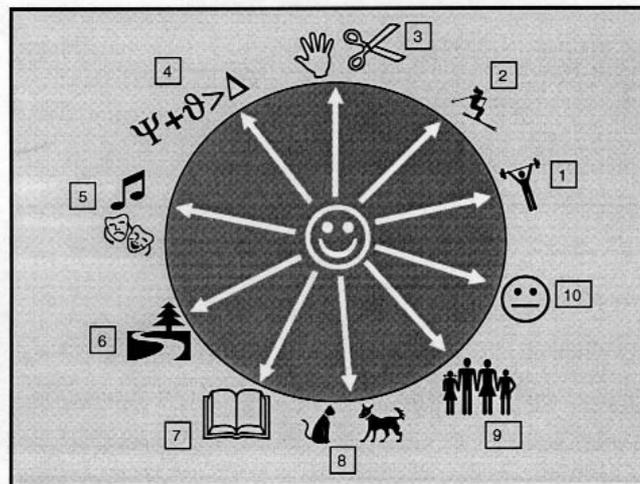


Рис. 3. Зона ближайшего развития «гармонично развитого ребенка», описанная на языке содержания задач, которые ребенок решает сам и с помощью взрослых

кружки лепки, оригами, кулинарии, и всевозможные мастерские, и услуги психолога, проводящего тренинги глазо-двигательной координации.

И все выглядит очень стройно* и гуманно, до тех пор, пока обучение (и предполагаемое развитие) описывается в терминах содержания. Однако ЗБР описывается совсем другим языком:

«Принято думать, что показательным для степени развития детского ума является решение ребенком задач самостоятельно, без посторонней помощи. Если ему поставили наводящие вопросы или показали, как надо решать задачу,... или учитель начал решать задачу, а ребенок закончил или решил ее в сотрудничестве с другими детьми; короче, если ребенок чуть-чуть уклонился от самостоятельного решения задачи, то такое решение уже не показательно для развития детского ума...» [3, с. 398].

ЗБР описывается не на языке содержания задач, а на языке **видов помощи**, которые в большей или меньшей степени помогают ребенку решить задачу [10, 11, 16]. Именно виды помощи (типы взаимодействия) являются той типологией обучения, внутри которой можно честно ответить на вопрос: куда обучение ведет за собой развитие. Первая дихотомия в типологии учебного взаимодействия — это способ представления нового знания. В традиционном обучении знание задается в готовом виде, в других образовательных системах ребенку помогают самостоятельно добыть новое знание. Проведем мысленный эксперимент, позволяющий ощутить, как изменяется представление об обучении, ведущем за собой развитие, если обучение описывать не на языке содержания задач, которые ребенок решает без помощи взрослого или с его помощью, а на языке видов помощи, характера взаимодействия ученика и учителя при решении задачи, с которой ребенок не справляется в одиночку**.

Люся росла жизнерадостной, добродушной, общительной и доверчивой девочкой. Немного робкая в новой обстановке, она охотно пряталась за спину брата или мамы, когда незнакомые обращались к ней с вопросом. Общаясь с другими детьми, девочка никогда не вступала в конфликты, была уступчивой и дружелюбной.

Когда Люсе исполнилось пять лет, пришла пора готовить ее к школе. Рядом с домом были две подготовительные группы. Одна помещалась в здании школы, и занятия там вела добрая пожилая учительница — спокойная, ласковая и очень опытная. Она уже не одну сотню детишек превосходно научила читать, писать, считать, рисовать, создавать прелестные поделки, петь песенки, играть в разные игры. Каждому малышу она умела показать, как надо решать новую задачу, ювелирно разбивая задание на шажки, поильные именно этому ребенку. Она так точно умела

формулировать инструкции, что все ее ученики понимали и запоминали новый материал.

Другая подготовительная группа располагалась в маленьком уютном домике, на крыльце которого детей встречала красивая молодая улыбчивая женщина, чем-то похожая на фею. Она вводила ребенка и его маму в домик и показывала, где лежат игрушки, книжки, краски, музыкальные инструменты, все, что необходимо для поделок или для кукольного театра, где удобнее всего кувыряться или строить замки, а где можно перекусить. И еще она знакомила новенького со своими помощниками — студентами педагогического факультета местного университета. В те часы, когда домик был открыт для детей и их родителей, здесь царил лишь одно правило для взрослых: не вреди. Все дети являются творцами — реально и/или потенциально. Задача взрослых — подсмотреть или слегка (незаметно для ребенка) приблизить момент, когда ребенок сам потянется к делу, из которого может вырасти творческое действие.

Иными словами, Милде Бредикайте и ее коллегам [20] удалось

- построить такую образовательную среду, которая прочитывается всеми, кому внятен язык творцов как приглашение к творчеству;
- научиться видеть мельчайшие проявления детской инициативы, из которых может вырасти что-то новое, ранее отсутствовавшее в поведенческом репертуаре ребенка;
- поддержать, продлить, удержать эту инициативу, прийти на помощь ребенку именно в точке его собственной инициативы;
- никогда не подменять детский замысел своим собственным, но строить практику согласования замыслов.

Люсиной маме показалось, что это место может помочь ее робкой дочке стать свободней и уверенней в общении, а главное — раскрепощенней в игре и в собственных фантазиях. Через два месяца Люся полностью пообвыкла в уютном домике, где предпочитала рисовать и заниматься поделками. Ее рисунки были довольно стереотипны, а в поделках она охотно руководствовалась советами взрослых, с удовольствием следуя их образцам и инструкциям.

На рис. 4 представлена ЗБР этой девочки, описанная в терминах видов помощи и поддержки, которые наиболее и наименее охотно принимала Люся.

Действия по образцу (A1) и по словесной инструкции (A2) составляли сильную сторону возможностей девочки, она легко откликалась на полезные советы и наставления, осваивая все новые и новые сферы человеческого поведения. Действия по собственному замыслу (A3) и самостоятельный поиск способов реше-

* Правда, в памяти сразу всплывает: «Драмкружок, кружок по фото, // А мне еще и петь охота! // За кружок по рисованию // Тоже все голосовали». Но этот ехидный голос памяти можно заглушить. И язык содержания обучения работает как самая мощная глушилка.

** Превосходное описание case study, на основании которого можно ставить мыслительные эксперименты, любезно предоставила мне Милда Бредикайте — психолог, построивший образовательную среду для развития творческих возможностей детей [20]. Предлагаемый эксперимент является мысленным только наполовину. Мама отдала пятилетнюю Люсю в одно из двух описанных здесь учебных заведений.

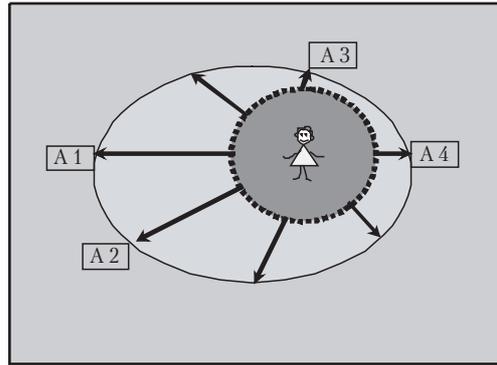


Рис. 4. Зона ближайшего развития Люси*, описанная на языке видов помощи, которые ребенок принимает легче/труднее

ния новых проблем (A4) практически не входили в ее ЗБР (здесь она была не чувствительна к помощи и поддержке взрослых и сверстников).

Представим себе, что Люсиная мама отвела дочку в традиционную «подготовительную» школу (рис. 5). Люся охотно сидит за партой, как надо, поднимает руку, как надо, отвечает на вопросы, как надо (как показала учительница). На вопрос папы: «Почему ты так думаешь?» отвечает: «Нам так сказали», а на предложение папы решить новую задачку говорит: «Мы этого еще не проходили».

Люсиная мама отвела дочку в центр игры и творчества (рис. 6). Вначале Люся редко проявляет инициативу, в игре и в общих занятиях со взрослыми и сверстниками охотно берет на себя роль исполнителя чужих замыслов. Свое мнение высказывать стесняется, предпочитает отмалчиваться. К своим собственным творческим потенциалам ребенок приближается медленно, нетвердыми короткими шажками. Но приближается.

Очевидно, если эту девочку поместить в принципиально разные образовательные среды, то ближайший шаг ее развития будет различаться и по величине, и по направлению**. Не станем спекулировать тем, в какую образовательную среду было бы лучше поместить этого ребенка на шестом (предшкольном) году жизни. Это вопрос ценностного выбора: какие детские потенции поддерживать, усиливать (и, может быть, даже развивать) в первую очередь — сильную склонность девочки к повиновению и следованию правилу, образцу и инструкции или слабо выраженную направленность на действие по собственному замыслу, по своему разумению.

Делая подобные судьбоносные для ребенка выборы, следует понимать, чем они отличаются от выборов житейских (например, выбора нового платья, которое будет висеть на вешалке рядом с другими). Речь идет о таких выборах направления развития средствами образования, которые делают невозможным движение в ином направлении, и о том, что эти выборы делает НЕ ребенок.

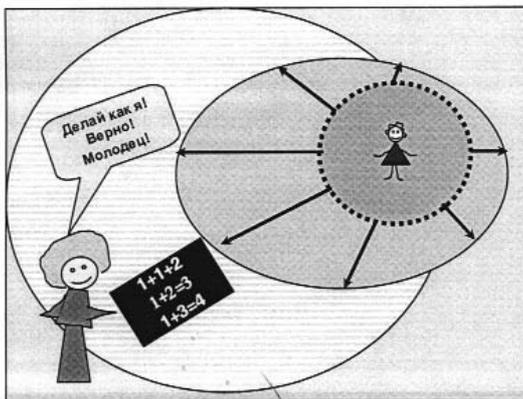


Рис. 5. Люся в традиционной школе (Образовательная среда усилит тенденции девочки действовать по образцу и ослабит тенденции действовать по собственному замыслу.)

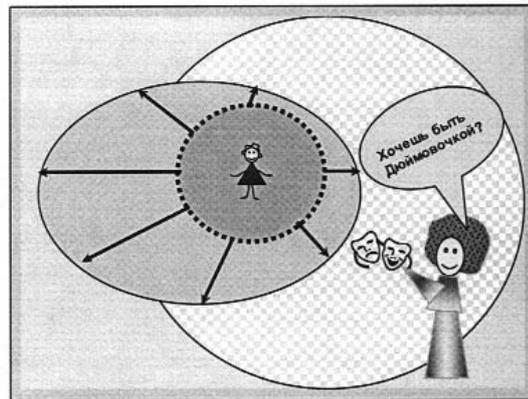


Рис. 6. Люся в детском центре игры и творчества (Образовательная среда поддержит тенденции девочки действовать по собственному замыслу и ослабит ожидание образцов и инструкций.)

* Зона актуального развития обозначена здесь пунктирной окружностью; у нас нет данных о круге задач, которые девочка могла решать сама, без помощи партнеров. Разумеется, реальная зона актуального развития конкретного пятилетнего ребенка не может быть «круглой»: какие-то классы задач всегда будут решаться лучше/хуже других.

** Предоставляю читателю самостоятельно сделать следующий шаг в этом эксперименте: нарисовать ЗБР Люси через три года пребывания в каждом из описанных учебных заведений.

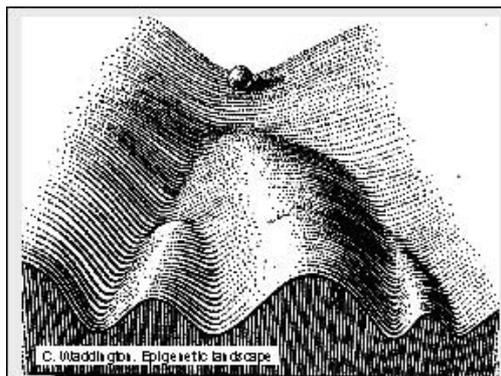


Рис. 7. Образ катящегося вниз шарика был предложен биологом С. Уоддингтоном для иллюстрации идеи необратимости выбора направления развития

Этот мыслительный эксперимент был поставлен для того, чтобы высказать догадки, которые ни в коем случае не следует проверять в реальных экспериментах с живыми детьми:

1) система образования — это выбор общества: какие потенциальные возможности ребенка (поколения детей) поддерживать и, следовательно, какие не поддерживать. Речь идет о возможностях ребенка вступать в различные типы взаимодействия с партнерами, с большей или меньшей эффективностью пользоваться различными видами поддержки и помощи для построения собственного действия. Смыслы вновь строящегося действия будут заданы типом взаимодействия, внутри которого ребенок впервые совершил нечто сам (выполнил интерпсихическое действие);

2) усиливая одну из возможных потенций **возрастного** развития, образовательная система неизбежно блокирует противоположные тенденции (рис. 7). Иными словами, любая образовательная система одновременно способствует и препятствует психическому развитию ребенка. К примеру, образовательная система Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова поддерживает поисковые тенденции школьников, снижая установки на репродуктивное действие, а традиционная школа поддерживает противоположные установки [6];

3) разные образовательные системы задают различные векторы развития ребенка, каждый из кото-

рых может соответствовать (или не соответствовать) **индивидуальным** особенностям ребенка, адресоваться более или менее выраженным тенденциям его ЗБР;

4) не надо низводить пространство возможностей детского развития до представления о «всестороннем гармоничном» развитии, описанном на языке содержаний задач, которые ребенок решает сам или с помощью взрослого. Не стоит полагать, что если ребенка отдать в спортивную секцию, в театральную студию, в кружок технического творчества и в физико-математический класс, а кроме того, пригласить учителя музыки и иностранного языка, то вырастет человек, «всесторонне» развитый. Если все перечисленные образовательные пространства будут предлагать ребенку действовать по образцам, правилам и инструкциям, то его развитие будет искривлено в одну сторону, если же во всех кружках, студиях и классах ребенка будут побуждать к поиску и инициативе, то его развитие будет тоже перекошено, но совсем в другую сторону;

5) обучение неминуемо вносит в развитие асимметрию (рис. 8). И чтобы не ставить ни ученика, ни учителя в ситуацию непродуктивного и неразрешимого противоречия, следует запретить попытки вести ребенка одновременно направо и налево*, предлагая ему взаимоисключающие виды помощи и не ориентируясь при этом на инициативное действие самого ребенка.

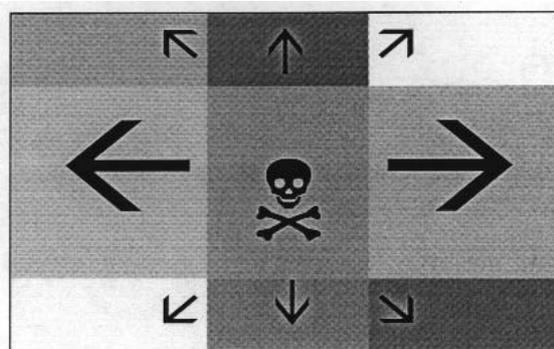


Рис. 8. Знак педагогического моратория на соединение взаимоисключающих педагогических практик помощи детям

* Вспомните притчу о суде Соломона.

Сказанное, увы, будет немедленно искажено в силу чрезвычайной болезненности мысли о педагогическом выборе направления развития. Лучшим способом вытеснения этой неприятной мысли является *натурализация представлений об обучении как форме развития*. Таковая происходит особенно незаметно при ответе на вопрос о том, куда обучение ведет развитие, т. е. на уровне обоснования целей образования. Вопрос из будущего: «ЗАЧЕМ (ради усиления каких потенциалов развития) строится та или иная система образования?» обычно подменяется вопросом из прошлого: «ПОЧЕМУ ребенка определенно возраста следует учить так, а не иначе?» В ответ на вопрос: «Почему?» принято рассказывать, каков ребенок «на самом деле». Этот рассказ ведется на языке естественнонаучного описания натурально создающих духовно-душевных сил ребенка.

В ответ на вопрос: «Зачем?» взрослые создатели образовательных систем должны обсуждать не детские, а свои собственные намерения на языке описания природы социальной, в терминах культурно-исторических целей и ценностей. Лишь в этом смысле можно говорить об обучении, плетущемся в хвосте развития: таковое воспроизводит, консервирует существующие социальные цели и ценности, помогая следующему поколению приобрести способности, с помощью которых эти цели можно достигать все более и более эффективно. При этом затрудняется приобретение способностей, которые эти цели позволили бы изменить. Именно такое обучение справедливо называется *традиционным*: оно удерживает в новом поколении традиционный склад социальных отношений. В этом смысле несокрушимая советская школа является оплотом тоталитарного прошлого в стране, пытающейся измениться.

Позволю себе немного злободневной патетики. Реформа образования — это выбор нового направления развития будущего поколения средствами обучения. И этот выбор положен перед нами не по принципу шведского стола, а гораздо жестче и ответственней (чаще всего — как выбор из двух зол). Здесь предлагается понять развитие средствами обучения как расширение одних возможностей детского действия при одновременном ограничении других возможностей. Кто делает этот страшный, необратимый выбор направления детского развития? Социум — руками образовательного сообщества, включающего и семью, и школу [4]. В этом, культурно-историческом, смысле можно говорить о ведущих деятельности как об артикулированной и педагогически обустроенной декларации общественных намерений. Отправляя детей в традиционную* школу с шести (а не с семи) лет, общество тем самым сообщает: «Нам

нужны еще менее самостоятельные и творческие люди, еще более надежные, ответственные и дисциплинированные исполнители. Мы хотим, чтобы в поведении подрастающего поколения были усилены репродуктивные тенденции и ослаблены творческие установки, воспитываемые в игре». Естественно, такая «голая» правда никогда не выносится в ясный план сознания не только педагогов и родителей сегодняшних первоклассников, но и тех, кто вершит судьбы школьных реформ.

4. Что развивает развивающее обучение?

За одним шагом обучения следует два шага развития, так что еще не ясно, кто кого ведет.

В.П. Зинченко [8, с. 139]

Чтобы ответить на этот вопрос, давайте рассмотрим предельный случай — неразвивающее обучение (как бы каждый из нас ни представлял себе эту невидаль). Это позволит избежать еще одной банализации идеи ЗБР — отождествления развития и обучения**. Пример такого отождествления взят из разговора молодых мам, случайно услышанного автором в московском метро: «Мой так за этот год развился: начал читать!», «Мой тоже быстро развивается: ему еще двух лет нет, а он уже выучил все буквы!» Разумеется, пример шуточный, но он отражает некоторые клише обыденного и профессионального сознания.

Рассмотрим четыре этапа становления навыка чтения:

- 1) ребенок выучил несколько букв;
- 2) ребенок выучился складывать буквы в слова;
- 3) ребенок научился читать бегло;
- 4) ребенок читает запойно...

В каком случае можно сказать, что шаг обучения повлек за собой хотя бы один шаг развития, только если с ребенком случилось то, чего НЕ формировал учитель. Обычно все признают, что последнее событие как-то с развитием связано. Во-первых, ребенок освоил мощное культурное средство (письменность). Во-вторых, он использует это средство «самостоятельно», без помощи взрослых. Причем использует не по принципу: «надо будет — прочту», а по принципу «не могу НЕ читать». Иными словами, освободившись от педагогической опеки, ребенок попался в сети культуры. Или, словами Д.Б. Эльконины: «Всякая новая ступень в развитии самостоятельности, в эмансипации от взрослых, есть одновре-

* Традиционной я называю ту школу, в которой (1) знания передаются детям в готовом виде, (2) действие по образцу, правилу и инструкции является основной формой участия ребенка в учебном взаимодействии; ученики не допущены к участию в выборе целей, средств и способов своей учебной работы, в контроле и оценке результатов своей работы, (3) успешность работы педагога оценивается по тому, как ее (его) ученики справляются с типовыми задачами из учебников, рекомендованных Министерством просвещения.

** Рецидивы такого рода участились у некоторых особо рьяных «формировальщиков»: психологов, которые метод формирования используют не как один из методов исследования развития, а как единственно верный.

менно возникновение новой формы связи ребенка со взрослыми, с обществом» [18].

В-третьих, благодаря письменности ребенок получает какой-то свой лично значимый результат, неважно, что именно он ищет в тексте — эстетическое удовольствие, информацию, грезы под руководством автора, «воспоминаний ли мятежных, отдохновения ль от трудов, живых картин или острых слов, или грамматических ошибок»...

Эти характеристики не исчерпывают природы ИНТРАпсихической способности, но, безусловно, являются сущностными признаками присвоенного, «врощенного» в плоть детской деятельности человеческого средства. Но событие, с которого начинается долгий путь читательской самостоятельности (ребенок запомнил, выучил несколько букв), практически никогда не связывается с развитием. Впрочем, об истинности этого утверждения можно судить лишь в контексте ИНТЕРпсихического взаимодействия, которое разворачивается вокруг букв, на материале букв.

Родители, гордо рассказывающие, что их ребенок выучился читать как-то сам, без помощи и специального обучения, нередко делятся такими наблюдениями:

- Она меня все время теребила: «Мам, это какая буква? Мам, здесь написано СОК?»

- Я из-за него все время опаздывала: он застревал возле каждой вывески. Ни за что не уходил, пока не прочтет все, что написано большими буквами. Очень сердился, когда я быстренько все сама читала вслух.

- Он приносил буквы из магнитной азбуки (я их специально прилепила к холодильнику) и хитренько говорил: «Скажи пять слов для этой буквы, а то она спрячется!»

Подобные случаи настойчивости детей в добывании знаний, необходимых им для достижения их собственных целей, позволяют нащупать грань между обучением и развитием, которая начала размываться от злоупотребления словами «развивающее обучение». Не важно, сколько букв (стихов, языков, музыкальных пьес, танцев, игр) выучил ребенок, главное — что он с ними делает *по собственной инициативе*. Инициатива — это именно то, чего взрослый не вкладывал и в принципе не может вложить в действия ребенка с буквами. Но такая инициатива иногда появляется, и в этом случае мы имеем право говорить о развивающем характере обучения, а иногда не появляется, и тогда мы говорим о шаге обучения, которое не

стало условием развития (точнее, развивающие эффекты обучения остались незаметными для наблюдателя). Развитие при этом, разумеется, происходит, но независимо от обучения.

Итак, на вопрос, возможно ли обучение, которое не ведет за собой развитие, я отвечаю новым вопросом. Возможно ли обучение, в котором ребенок не проявляет никакой собственной инициативы? С одной стороны, этот вопрос кажется риторическим, если забыть, что мы проверяем, когда принимаем ребенка в школу или когда оцениваем развивающие результаты обучения теми диагностическими средствами, которыми владеет сегодняшняя экспериментальная психология и педагогика, еще не научившаяся (за редкими исключениями) изучать живое* взаимодействие. С другой стороны, знающие люди печально кивнут: да, обучение, в котором ребенок не проявляет никакой собственной инициативы, возможно, и мы видели множество классов, где операция по удалению инициативы была виртуозно произведена. Увы, это скорее правило, нежели исключение. Им вторят искушенные наблюдатели**: если мы встречаем ребенка, у которого не удается заметить никаких инициативных побуждений, значит, мы сильно зажмурились и нарочно сняли те «понятийные очки», сквозь которые видна рукотворная природа такой пассивности — *выученная беспомощность**** [1, 12]. Иными словами, безынициативность ученика — это дидактогения, и то, что она не является уголовно наказуемой, свидетельствует лишь о примитивности нашего педагогического сознания.

Если в психолого-педагогической диагностике актуального и потенциального уровней развития ребенка мы не выясняем *характер детской инициативы*****, тип детских ожиданий по отношению к учителю, установки, реализуемые ребенком в учебной ситуации, то мы практикуем теорию «*tabula rasa*», вне зависимости от того, какой символ веры при этом произносим — культурно-исторический, деятельностный, конструктивистский или какой-либо еще более модный. А значит, натурально относимся к процессам обучения, полагая, что если знание разбить на малюсенькие порции и скормить его ребенку по расписанию, не силком, а с добрыми прибаутками, заботясь о том, чтобы он хорошенько пережевывал пищу, то знание будет переварено и усвоено растущим организмом. И как-то само собой приведет к развитию.

* Понятно, что работа с умерщвленным лабораторным препаратом тоже дает достоверное и существенное знание, но из него все время ускользает сама природа живого.

** Мне кажется, что наблюдение, встроенное в формирующий эксперимент, остается основным инструментом диагностики живого взаимодействия. Современные методы фиксации (к примеру, видеозаписи) наблюдений с последующим многослойным анализом наблюдаемого события позволяют многократно «входить в одну и ту же воду». Поэтому профессиональные case studies по-прежнему наиболее информативны там, где изучается взаимодействие.

*** Особенность поведения, приобретаемая при систематическом негативном воздействии, избежать которого нельзя. Характеризуется тем, что наступает торможение моторной активности, ослабляется биологическая мотивация, теряется способность к научению, появляются соматические расстройства. Имеет тенденцию к генерализации, возникнув в одной сфере жизнедеятельности, переносится на другие — происходит отказ от попыток решения задач, которые могут быть решены на основе внутренних ресурсов. Приводит к депрессии. (Кондаков И.М. Психологический словарь. М.: Столичный гуманитарный институт, 2000).

**** Образец такой диагностики предложили Н. А. Короткова и П. Г. Нежнов (2000).

Но дело в том, что понятие ЗБР, идея развивающего обучения — это не описание натурально существующих процессов, а проектный замысел совсем другого взаимодействия. Оно описывает встречу (или не-встречу) двух *разных* сознаний*, каждое из которых *по-своему* отражает всю полноту бытия. При этом «по-своему» никогда не означает хуже или лучше, чем «по-моему». И главное условие встречи и диалога этих сознаний — направленность взрослого на то, что в момент встречи у ребенка ЕСТЬ**

- латентная (скрытая от наблюдателя) картина мира;
- способ построения этой картины, способ связывания атомов опыта в ощущение (знание) собственной непрерывности и самотождественности;
- установка на преобразование этой картины на основе опыта действия и взаимодействия;
- установка на определенную форму предметного взаимодействия с обучающим взрослым;
- умение инициировать и поддерживать эту форму взаимодействия.

Литература

1. Аршавский В.В. Различия, которые нас объединяют. Рига, 2001.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М., 1983.
3. Выготский Л.С. Динамика умственного развития ребенка в связи с обучением // Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991.
4. Венгер А.Л. Соотношение возрастных и индивидуальных закономерностей психического развития ребенка // Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2002.
5. Венгер А.Л., Поливанова К.Н. Особенности отношения шестилетних детей к заданиям взрослого // Вопросы психологии. 1988. № 4.
6. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Установка на поиск как развивающий эффект учебной деятельности // Вопросы психологии. 2007.
7. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
8. Зинченко В.П. Живое знание: психологическая педагогика. Изд.1. Самара, 1998.
9. Короткова Н.А., Нежнов П.Г. Отслеживание развития ребенка-дошкольника в образовательном процессе. Самара, 2000.
10. Кравцова Е.Е. Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития // Психологический журнал. 2001. № 4.
11. Обухова Л.Ф., Корепаева И.А. Зона ближайшего развития: пространственно-временная модель // Вопросы психологии. 2005. № 6.

Если такая направленность у взрослого есть, если педагогическое (родительское) действие ориентировано на эти характеристики детского сознания, то весьма велика вероятность, что обучающее взаимодействие породит развивающие эффекты.

Для судеб будущей учебной самостоятельности выпускника школы существенно не то, сколько материала будет усвоено в первом (четвертом,..., седьмом...) классе, сколько задач из учебника ребенок может решить индивидуально или с помощью взрослого. Важно, что он делает с этим знанием или умением сам, по собственной инициативе. Каковы установки ребенка в ситуации обучения, каковы его ожидания по отношению к взрослому, занимающему позицию учителя***? Отвечая на эти вопросы, мы сможем приблизиться к решению основной задачи проектировщиков развивающего обучения: как обустроить встречу ребенка и взрослого, ученика и учителя так, чтобы она произошла именно в зоне ближайшего развития детских инициатив в новом типе взаимодействия****.

12. Ротенберг В.С. Сновидения, гипноз и деятельность мозга. М., 2001.
13. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М., 2000.
14. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться. Рига, 2000.
15. Цукерман Г.А. Класс как учебное сообщество. М., 2003.
16. Шотина Ж.П. Психологические закономерности формирования и актуализации зоны ближайшего развития // Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.
17. Эльконин Б.Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии. 2004. № 1.
18. Эльконин Д.Б. Детская психология. М., 1960.
19. Эльконин Д.Б. Из научных дневников // Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
20. Bredikyte, M., Hakkarainen P. (2006). Creative Acts in Play as a Unit of Child Self-Development (in print).
21. Chaiklin S. The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction // Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context (ed. by A. Kozulin et al.). Cambridge University Press, 2003.
22. Kutnick P. Expanding the predominant interpretation of ZPD in schooling context: learning and mutuality // Learning in Classrooms: A Cultural-Historical Approach (ed. by Mariane Hedegaard). Aarhus University Press, 2001.
23. Veresov N. Zone of proximal development (ZPD): the hidden dimension? // Language as Culture — Tensions in Time and Space. (ed. by Anna-Lena Ostern and Ria Heildal-Ylikallio). Vol. 1. Rapport fran Pedagogiska fakulteten vid Abo Academi. Nr. 11. Vasa, 2004.

* Сразу напрашивается деятельностная поправка: двух субъектов.

** Я не уверена, что сказанное относится к периоду новорожденности. Впрочем, само отношение будущей матери к своему еще не появившемуся на свет ребенку как к полноценной личности позволяет сделать такое допущение.

*** Вспомним эксперимент А.Л. Венгера и К.Н. Поливановой (1988), в котором ярко, парадоксально проявилось влияние ожиданий ученика по отношению к учителю на характер ученической работы. В первой серии этого эксперимента взрослый, дав ребенку задание, отходил со словами: «Сейчас поработай сам». Во второй серии взрослый приближался и говорил: «Сейчас я тебя буду учить». При этом в одной из серий взрослый ничему ребенка не учил и никак не реагировал на то, что реально делал испытуемый. Тем не менее во второй серии некоторые дети улучшали, а некоторые ухудшали свои «самостоятельные» результаты.

**** Ответ на этот вопрос см. в статье «О поддержке детской инициативы» в следующем номере этого журнала.

Child-Adult Interaction: The Creation of Zone of Proximal Development

G.A. Tsukerman

Ph.D in Psychology, Leading Researcher at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education

The zone of proximal development is not a naturally existing phenomenon that occurs every time an adult tries to help a child to become more independent. It is a special form of interaction in which adult's action is aimed at generating and supporting child's initiative action. The relationship between a skilled one and an unskilled one, between an experienced one and an inexperienced one is a reduced form of conjoint action that can create the zone of proximal development. The advanced form of such relationship is cooperation between equal, but different persons, as in 'adult - group of children' relationship. The zone of proximal development is described not by means of tasks subject, but through types of assistance that help, in a greater or lesser degree, a child to solve tasks. Describing different education systems through types of assistance rendered shows that education itself introduces asymmetry into child's development supporting some types of children's initiatives and restricting the other ones. Choosing the education system means choosing the direction of child's development (or that of children's generation).

Key words: zone of proximal development, adult's help, child's initiative, non-additivity of intermental action, developmental teaching.

References

1. *Arshavskii V.V.* Razlichiya, kotorye nas ob'edinyayut. Riga, 2001.
2. *Vygotskii L.S.* Istoriya razvitiya vysshih psichicheskikh funkci. Sobranie sochinenii v 6 tomah. T. 3. M., 1983.
3. *Vygotskii L.S.* Dinamika umstvennogo razvitiya rebenka v svyazi s obucheniem. Pedagogicheskaya psichologiya. M., 1991.
4. *Venger A.L.* Sootnoshenie vozrastnyh i individual'nyh zakonomernostei psichicheskogo razvitiya rebenka // Avtoref. doktorskoj disser. M., 2002.
5. *Venger A.L., Polivanova K.N.* Osobennosti otnosheniya shestiletnih detei k zadaniyam vzroslogo // 1988. № 4.
6. *Venger A.L., Cukerman G.A.* Ustanovka na poisk kak razvivayushii effekt uchebnoi deyatel'nosti // Voprosy psichologii. 2007.
7. *Davydov V.V.* Vidy obobsheniya v obuchenii. M., 1972.
8. *Zinchenko V.P.* Zhivoe znanie: psichologicheskaya pedagogika. Izd. 1. Samara, 1998.
9. *Korotkova N.A., Nezhnov P.G.* Otslezhivanie razvitiya rebenka-doshkol'nika v obrazovatel'nom processe. Samara, 2000.
10. *Kravcova E.E.* Kul'turno-istoricheskie osnovy zony blizhaishego razvitiya // Psichologicheskii zhurnal. 2001. № 4.
11. *Obuhova L.F., Korepanova I.A.* Zona blizhaishego razvitiya: prostanstvenno-vremennaya model' // Voprosy psichologii. 2005. № 6.
12. *Rotenberg V. S.* Snovideniya, gipnoz i deyatel'nost' mozga. M., 2001.
13. *Slobodchikov V.I., Isaev E.I.* Psichologiya razvitiya cheloveka. M., 2000.
14. *Cukerman G.A.* Kak mladshie shkol'niki uchatsya uchit'sya. Riga, 2000.
15. *Cukerman G.A.* Klass kak uchebnoe soobshestvo. M., 2003.
16. *Shopina Zh.P.* Psichologicheskie zakonomernosti formirovaniya i aktualizacii zony blizhaishego razvitiya // Avtoref. kand. disser. M., 2002.
17. *El'konin B.D.* Deistvie kak edinica razvitiya // Voprosy psichologii. 2004. № 1.
18. *El'konin D.B.* Detskaya psichologiya. M., 1960.
19. *El'konin D.B.* Iz nauchnyh dnevnikov // Izbrannye psichologicheskie trudy. M., 1989.
20. *Bredikyte, M., Hakkarainen P.* (2006). Creative Acts in Play as a Unit of Child Self-Development (in print).
21. *Chaiklin S.* The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction // Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context (ed. by A. Kozulin et al.). Cambridge University Press, 2003.
22. *Kutnick P.* Expanding the predominant interpretation of ZPD in schooling context: learning and mutuality // Learning in Classrooms: A Cultural-Historical Approach (ed. by Mariane Hedegaard). Aarhus University Press, 2001.
23. *Veresov N.* Zone of proximal development (ZPD): the hidden dimension? // Language as Culture – Tensions in Time and Space. (ed. by Anna-Lena Ostern and Ria Heilda-Ylikallio). Vol. 1. Rapport fran Pedagogiska fakulteten vid Abo Academi. Nr. 11. Vasa, 2004.

Концепция И. Энгestrёма — вариант прочтения теории деятельности А.Н. Леонтьева

И.А. Корепанова,

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии
Московского городского психолого-педагогического университета

Е.М. Виноградова

аспирантка международной кафедры культурно-исторической психологии
Московского городского психолого-педагогического университета

Данный материал предваряет собой публикацию статьи Д. Бэхёрста, посвященной развитию теории деятельности на Западе и в России, и ставит своей целью познакомить читателя с основными идеями И. Энгestrёма, финского ученого, использующего деятельностный подход в системе образования, в сфере работы различных учреждений и организаций с целью повышения эффективности их работы. Представлена краткая биография Энгestrёма, приведена библиография основных его работ.

Ключевые слова: теория деятельности, И. Энгestrём, деятельностный подход к работе организаций, опосредование, культурно-историческая психология.

Психологическая теория деятельности, возникнув в России, распространилась далеко за ее пределами. Основные концепты используются современными авторами для решения различных задач. Финский вариант понимания теории деятельности (и работы Ирjö Энгestrёма, Yrjö Engeström), как это ни странно, практически неизвестен в России. Научные контакты между Финляндией и Советским Союзом активно осуществлялись еще с 50-х гг. XX в., а в 80-х гг. даже организовывались совместные финско-советские конференции по психологии образования, в которых принимали участие коллеги В.В. Давыдова. На факультете психологии МГУ им. М.В. Ломоносова училось много студентов и аспирантов из Финляндии (например, Пенти Хаккарайнен и др.).

Как уже говорилось, работы И. Энгestrёма в России известны чрезвычайно мало, ни одна из них до сих пор не переведена на русский язык. О его теоретических конструктах и практических разработках мы узнаем опосредованно: из отчетов ISCAR (Международного общества культурно-деятельностных исследований), чтений, посвященных Л.С. Выготскому, из немногочисленных литературных обзоров. Между тем на Западе И. Энгestrём — известный исследователь, успешно работающий в области как теории, так и практики, ученый, на которого ссылаются и с которым дискутируют. И чаще всего именно с его именем (а не с именем А.Н. Леонтьева) на Западе ассоциируется теория деятельности*.

И. Энгestrём родился в 1948 г. в Лахти (Финляндия). В 1987 г. он защитил кандидатскую диссертацию по педагогической психологии в Хельсинкском университете. В этом же университете на протяжении многих лет он читает курс «Обучение взрослых». И. Энгestrём является директором «Центра теории деятельности и исследований работы организаций» при Хельсинкском университете, почетным профессором «Факультета образования» Университета г. Бирмингема (Великобритания). В Калифорнийском университете (г. Сан-Диего, США) И. Энгestrём также ведет большую научно-исследовательскую и преподавательскую работу, читает курс «Коммуникация».

Научная деятельность И. Энгestrёма тесно связана с культурно-деятельностной теорией (на Западе культурно-историческая и деятельностная теории традиционно воспринимаются как единое целое), и это неудивительно: в 70–80-х гг. XX в. значительно усилился интерес к культурно-деятельностной теории в Скандинавии, который сам И. Энгestrём объясняет политическими и идеологическими процессами в сфере среднего и высшего образования [2]. В исследованиях, выполненных в свете реформы среднего образования в начале 70-х гг., широко использовались идеи Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, а в 80-е гг. новая волна интереса поднялась в педагогике и педагогической психологии под влиянием работ В.В. Давыдова. В 1981 г. состоялась совместная

* Мы лишь констатируем этот факт, не давая ему оценки. Например, на одном из международных конгрессов к автору этих заметок подошли и поинтересовались, какова концептуальная основа представленного исследования. Услышав в ответ: культурно-историческая концепция и теория деятельности, эмоционально закивали: «А, теория Энгestrёма».

финско-советская конференция по исследованиям в сфере образования, на которой выступили с докладами В.В. Давыдов, его сотрудники, ученики и коллеги (Э.А. Фарапонова, А.К. Маркова, А.М. Захарова и др.). В 1982 г. финские исследователи организовали Международный симпозиум «Научные основы преподавания и обучения», выстроенный во многом вокруг идей В.В. Давыдова.

Как пишет И. Энгестрём, одной из отличительных черт финских исследователей было инициирование международного сотрудничества в области культурно-деятельностных исследований, что, в свою очередь, объяснялось специфическим геополитическим и лингвистическим положением Финляндии. С одной стороны, у Финляндии были достаточно тесные взаимоотношения с Советским Союзом, что позволяло ей выступать в роли посредника между научными сообществами Востока и Запада. С другой стороны, финский язык коренным образом отличается от других скандинавских языков, поэтому возникают определенные языковые барьеры, мешающие взаимодействию финских ученых с внешним миром. «Находиться меж двух миров — значит быть интеллектуальной периферией, неспособной сделать какой-либо значительный вклад в науку, интересный всему остальному миру», — пишет Энгестрём [2, с. 80].

Свои собственные научные интересы И. Энгестрём описывает так: «Меня интересует культурно-деятельностная теория и изучение развития в целом. В настоящее время я занимаюсь исследованием ко-конфигурации (co-configuration) как нового метода организации деятельности, а также экспансивным обучением (expansive learning) в мультидеятельностной среде. Я изучаю трансформации в организациях и изменения, возникающие в процессе работы, комбинируя микроуровневый анализ дискурсов и взаимодействий с историческим анализом и моделированием организаций как деятельностных систем, сталкивающихся с различными противоречиями в ходе своего развития.

Вдохновившись методом двойной стимуляции Л.С. Выготского, мы в своей работе используем орудия интервенции (такие, как Лаборатория изменений — Change Laboratory), чтобы проанализировать

перестраивание деятельностных систем, осуществляемое участниками. В настоящее время я исследую организации здравоохранения, банк и телекоммуникационную компанию»[3].

Действительно, с 80-х гг. и по сегодняшний день в Финляндии, как считает Энгестрём, применение деятельностного подхода к работе организаций развивается наиболее активно и систематично (в чем, конечно, немалая заслуга его самого). В исследованиях участвуют специалисты разного профиля: психологи, педагоги, социологи, инженеры и др. За это время была выработана достаточно основательная методологическая и методическая база изучения работы (целой организации, конкретного сотрудника, отдела и т.п.) как деятельности. Среди исходных теоретических предпосылок И. Энгестрём называет теорию деятельности А.Н. Леонтьева и работы В.В. Давыдова по теоретическому мышлению и учебной деятельности. Отправной точкой исследований была неудовлетворенность традиционными взглядами на работу как на дихотомический феномен, когда человек воспринимается как один полюс (зависимая переменная), а внешние условия (технология, организация и т. п.) как другой, определяющий полюс (независимая переменная). Такой подход не позволяет изучать объективные условия как нечто, что непрерывно создается и воссоздается самими же работниками.

В рамках же деятельностного подхода к работе организаций квалификация работников и объективные условия труда не разделяются, а интегрируются в целостную систему — трудовую деятельность, которая непрерывно меняется. Более того, трудовая деятельность не является просто последовательностью дел, выполняемых работником (трудовые действия), а представляет собой общественный, коллективный процесс, в котором разделение труда создает разрыв между объектом/мотивом всего процесса и целями индивидуальных действий. Для анализа трудовой деятельности использовалась общая схема деятельности (рис. 1). В качестве методического приема исследования и проектирования применялись систематическая процедура обнаружения и стимулирования развития конкретной трудовой деятельности (рис. 2), основанная в том числе и на понятии зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский).

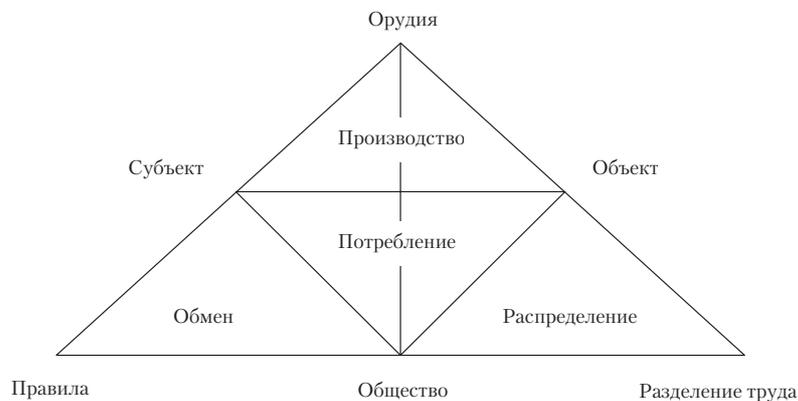


Рис. 1. Схематическое представление общей модели деятельности [2, с. 82]

Пожалуй, этот треугольник (см. рис. 1) можно назвать «визитной карточкой» И. Энгestrёма, и нетрудно увидеть, что эта схема в определенной степени является расширенным вариантом «треугольника опосредования», предложенного в рамках деятельностного подхода (сравним эти «треугольники» со схемой Л.С. Выготского — схемой отношений инструментальных и естественных процессов [1, с. 104]). Основная цель схемы И. Энгestrёма — показать социальную и общественную природу человеческой деятельности, включая проблемную сферу общения, которую часто отделяют и противопоставляют орудийному и предметному аспектам деятельности.

Процесс анализа и развития трудовой деятельности представлен на следующей схеме (см. рис. 2).

Как отмечает И. Энгestrём, выделенные им стадии основаны на переосмыслении понятия зоны ближайшего развития, и весь цикл, изображенный на рис. 2, символизирует путь через эту зону.

И. Энгestrёма, с одной стороны, часто упрекают в упрощении и сведении всего к схемам, но, с другой стороны, эти схемы активно используются непсихологами для анализа и проектирования деятельности на макро- и микроуровне.

Например, в своей книге «Работа как тестовая площадка теории деятельности» И. Энгestrём приводит образец анализа деятельности медицинской службы (больницы). В службе работает большое число врачей разных профилей для пациентов, имеющих комплексные нарушения здоровья. Пациенты в зависимости от состояния здоровья и проблем посещают различных специалистов-врачей. Анализ показывает, что в ходе взаимодействия пациентов и врачей возникают противоречия, причина которых в большинстве случаев — отсутствие взаимопонимания между ними. Так выявляются фактические «разрывы» между действующим врачом и пациентом. Исторический анализ показывает, что «разрывы» присущи такого рода деятельности. И их анализ служит неотъемлемой предпосылкой нахождения центральных внутренних противоречий, а, следовательно, и наиболее чувствительных к развитию облас-

тей изучаемой деятельности. За счет преодоления этих «разрывов» улучшается взаимопонимание врачей и пациентов, увеличивается согласованность их действий, повышается качество получаемого результата. В целом исследование и последующее усовершенствование работы организаций проводится в форме долгосрочного проекта, в котором ключевую роль играют практические разработки.

И. Энгestrём в 1980-х гг. изучал также деятельность психологов, занятых в сфере профессионального консультирования, работу специалистов с гибкими производственными системами (flexible manufacturing systems) и даже работу уборщиков. Так как исследование любой профессиональной деятельности должно носить комплексный характер и охватывать весь процесс развития, трансформации одной формы деятельности в другую и видеть их качественные различия, используется достаточно сложная система разнообразных методов (включая анализ протоколов и ошибок, дискурсивный анализ и т. п.). И. Энгestrём использует методы, разработанные в рамках эргономики, когнитивной психологии и смежных отраслей. Относительная сложность самого проекта предъявляет определенные требования и к представлению полученных результатов, поскольку существует реальная опасность «захлебнуться» в огромном потоке данных, если не прилагать усилий к тому, чтобы адекватно обобщить полученную информацию, избежав при этом априорных выводов.

В данной статье мы не ставили себе задачу проанализировать, действительно ли можно говорить о преемственности между теорией деятельности А.Н. Леонтьева и идеями, развиваемыми И. Энгestrёмом: этому как раз посвящена статья Дэвида Бэкхёрста. Мы лишь хотели обратить внимание на то, что своей нынешней популярностью на Западе культура-деятельностная теория отчасти обязана И. Энгestrёму, который использовал деятельностный подход к анализу работы реальных организаций, показал, что он может успешно применяться не только в образовании, но и во многих других сферах нормального человеческого общества.

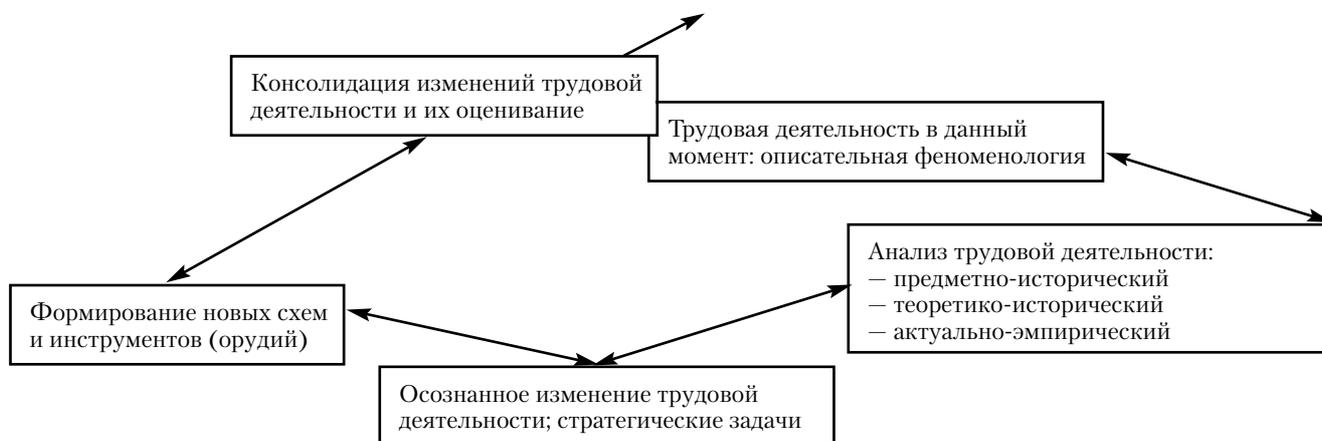


Рис. 2. Основные этапы исследования и развития трудовой деятельности [2, с. 82]

Библиография книг И. Энгestrёма

- «Экспансивное обучение: деятельностный подход к изучению развития» (Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki, 1987).

- «Работа как тестовая площадка теории деятельности» (Developmental Studies of Work as a Testbench of Activity Theory: The Case of Primary Care Medical Practice. Cambridge, 1996).

- «Познание и коммуникация в работе» (Cognition and Communication at Work. Cambridge, 1996).

- «Перспективы теории деятельности» (Perspectives on Activity Theory. Cambridge, 1999).

- «Распространение теории деятельности в практике» (Expanding Activity Theory in Practice. Berlin, 2005).

- «Совместная экспертиза: экспансивное обучение в медицинской практике» (Collaborative Expertise: Expansive Learning in Medical Work — *в печати*).

Сайты в Интернете

<http://www.edu.helsinki.fi/activity/people/engestro/> Страницка И. Энгestrёма на сайте Хельсинк-

ского университета — краткая автобиография, аннотации к некоторым книгам, библиография.

<http://communication.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm> Сайт, на котором можно ознакомиться с книгой И. Энгestrёма (1987) *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*.

http://www.ed.arizona.edu/moll/vygotsky/ARTICLES/Yrjo_Engestrom_bibliography.pdf Здесь можно ознакомиться с подробной библиографией работ И. Энгestrёма (более 200 наименований книг, статей и т. п.).

<http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/> Страницка Калифорнийского университета г. Сан-Диего, на которой можно найти видеointервью (на английском языке) с И. Энгestrёмом, записанное 16 января 2002 г.

<http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/Engestrom.html> На этой страничке можно найти англоязычную статью И. Энгestrёма *Development as breaking away and opening up: A challenge to Vygotsky and Piaget* (Развитие как отдаление и раскрытие возможностей: вызов Выготскому и Пиаже).

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М., 1982.
2. *Engeström Y.* On the Reception and Development of Activity Theory in Scandinavia // Proceedings of the 1st International Congress on Activity Theory. Berlin, 1988.

3. Краткая биография И. Энгestrёма (материал с сайта <http://www.edu.helsinki.fi/activity/people/engestro/>).

4. *Рубцов А.В.* Организационно-психологические основы разработки новых продуктов. Воронеж, 2002.

5. *Талызина Н.Ф.* Первый международный конгресс по теории деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 2.

Understanding A.N. Leontiev's Activity Theory: Y. Engeström and His Works

I.A. Korepanova,

Ph.D. in Psychology, Associate Professor at the Age Psychology Department at the Moscow State University of Psychology and Education

E.M. Vinogradova

Postgraduate student at the International Department of Cultural-Historical Psychology at the Moscow State University of Psychology and Education

This material precedes the article by D. Bakhurst 'On the Evolution of Activity Theory' dedicated to activity theory development in Russia and abroad and introduces the reader to Yrjo Engeström's views on activity approach and its application to developmental studies of work. This paper gives a short biography of Y. Engeström and a list of his main publications.

Key words: activity theory, Y. Engeström, developmental work research, mediacy, cultural-historical psychology.

References

1. Vygotskii L.S. *Sobr. soch.:* V 6 t. T 1/ M., 1982.
2. *Engeström Y.* On the Reception and Development of Activity Theory in Scandinavia // *Proceedings of the 1st International Congress on Activity Theory.* Berlin, 1988.
3. *Kratkaya biografiya I. Engestrema* (material s saita <http://www.edu.helsinki.fi/activity/people/engestro/>)
4. *Rubcov A.V.* Organizacionno-psihologicheskie osnovy razrabotki novyh produktov. Voronezh, 2002.
5. *Talyzina N.F.* Pervyi mezhdunarodnyi kongress po teorii deyatel'nosti // *Voprosy psihologii.* 1987. № 2.

К вопросу об эволюции теории деятельности*

Дэвид Бэхёрст

доктор философских наук, профессор философии, Королевский университет, Кингстон, Канада

Нередко теорию деятельности считают самым важным наследием советской философии и психологии. Но что такое теория деятельности? В настоящее время общепринятым на Западе является понимание теории деятельности, представленное Ирве Энгестрёмом: он прослеживает три стадии становления теории — от первоначальных идей Л.С. Выготского, через формулирование А.Н. Леонтьевым фундаментальной структуры деятельности, к только появляющемуся «третьему поколению» теории, которое пытается инкорпорировать различия, дискурсы и диалоги в общую схему. Работы И. Энгестрёма оказались чрезвычайно влиятельными (в особенности хорошо известные треугольники, используемые им для создания наглядной модели деятельности и «систем деятельности»). Своей жизнеспособностью современная теория деятельности во многом обязана именно ему. Важно, однако, понять связь между современными взглядами на теорию деятельности и исходными положениями деятельностного подхода, выдвинутыми его русскими основателями. На Западе теория деятельности воспринимается не столько как теория, сколько как метод общественно-научного исследования сущности систем деятельности. Русские ученые, в противоположность этому, считают понятие деятельности фундаментальной категорией, объясняющей глубинные философские вопросы самой возможности взаимосвязи психики и мира. Например, для такого мыслителя, как Эвальд Ильенков, понятие деятельности является не эвристическим приемом объяснения эмпирических данных, а трансцендентальной предпосылкой самой связи субъекта и объекта. Подозреваю, что Э.В. Ильенков испугался бы, узнав, сколь всего разного принимают за теорию деятельности сегодня. Для него значимость деятельности заключается в постоянном переходе, преобразовании и трансцендентности субъекта и мира в их взаимосвязи, а это — процесс, который противостоит «овеществлению», представлению в виде схемы. В данной статье я рассматриваю расхождения между разными версиями «деятельностного подхода» и пытаюсь предположить, каково будущее этого направления.

Ключевые слова: теория деятельности, современная психология, Э. Ильенков, А.Н. Леонтьев, И. Энгестрём.

Задача статьи заключается в том, чтобы оценить современное состояние теории деятельности и перспективы ее развития. Но что на самом деле представляет собой теория деятельности? Как мы знаем, корни теории деятельности уходят глубоко в советский марксизм. В то же время, если вы прочитаете два наиболее интересных сборника статей по деятельности [7, 8], вы увидите, что однозначного ответа на вопрос о сущности и значении понятия деятельности нет. Нет ничего удивительного, что в результате подобных дискуссий делается вывод о кризисе «деятельностного подхода» [6]. На самом деле относительно устойчивый взгляд на значение теории деятельности сформировался именно за пределами России, в значительной мере благодаря работам Ирве Энгестрёма**. С его идеями большинство участников конгресса наверняка были знакомы.

Энгестрём различает три этапа (и поколения) в становлении теории деятельности.

Первый этап начинается в конце 1920-х гг., когда Л.С. Выготский вводит свое понятие опосредствования (рис. 1), во многом явившееся ответом на несовершенство бихевиоризма (модели S—R).

Второй этап становления теории начинается с того момента, когда А.Н. Леонтьев провел ключевое разграничение между «действием» и «деятельностью». Действие осуществляется одним человеком или группой людей с тем, чтобы достичь некоторой «цели». Деятельность же организуется обществом (через разделение труда и различные способы производства) и имеет «объект». И действие, и деятельность противопоставляются «операциям», т. е. привычным поведенческим реакциям, вызываемым определенными условиями. Эти положения И. Энгестрём представляет в виде следующей схемы (рис. 2). И. Энгестрём говорит

* Статья представлена в виде доклада на международном конгрессе по теории деятельности и культурно-исторической психологии «Представления в изменяющихся обществах: обучение, взаимодействие и мышление в межкультурной деятельности» (Севилья, Испания, 20.09.2005—24.09.2005).

Пер. с англ. Е.М. Виноградовой, научная редакция Б.Г. Мещерякова.

** <http://www.edu.helsinki.fi/activity/pages/chatanddwr/chat/>.

о «системе деятельности» (“activity system”) и утверждает (ссылаясь на Э.В. Ильенкова), что динамичность системы возникает в результате «противоречий» между ее элементами.

И наконец, И. Энгстрём описывает третий этап становления теории деятельности, который происходит на наших глазах (рис. 3). Для этого этапа характерно изучение взаимосвязи между системами деятельности и рассмотрение таких вопросов, как мысленные образы (representation), его внутренние убеждения (voice), идентичность и индивидуальные различия, т. е. тех вопросов, которые прежде никогда не оказывались в центре внимания ученых, работающих в рамках данного подхода.

Теперь мы можем ответить на вопрос о том, что есть теория деятельности: это результат процесса перехода от схемы на рис. 1 к схеме на рис. 3.

Важно осознавать и ограничения того понимания развития теории деятельности, которое представил И. Энгстрём.

Во-первых, здесь значительно сглажен тот факт, что исходное понятие деятельности было, по существу, проблематичным и открытым для различных интерпретаций. Это понятие укреплялось и занимало всё более видное положение в работах учеников Л.С. Выготского по мере того, как они отстаивали его научные традиции и боролись с теми, кто усматривал в особом внимании к культуре и знаковому

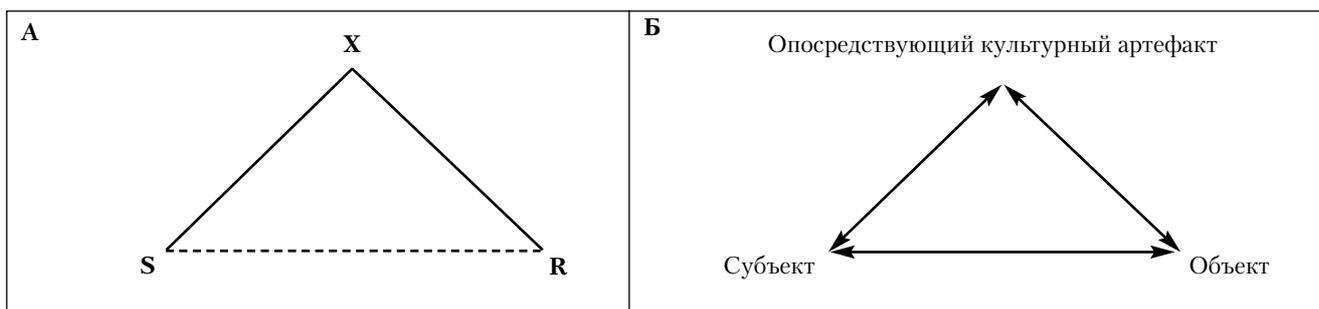


Рис. 1. Модель опосредованного действия, представленная Л.С. Выготским (А), и одна из ее современных типичных версий (В)

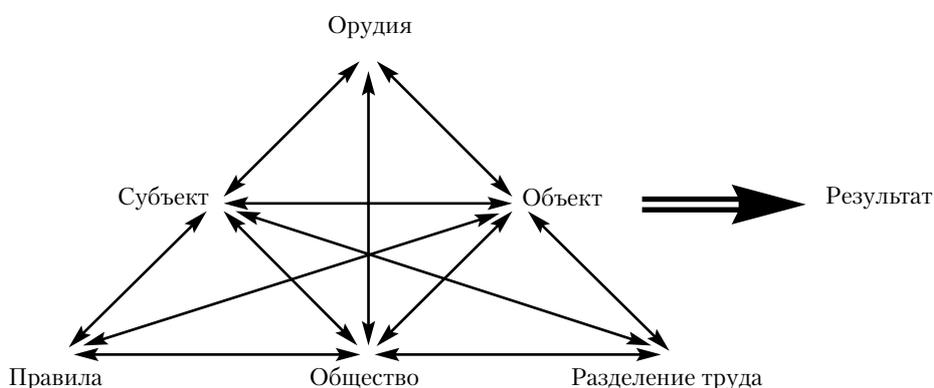


Рис. 2. Структура системы деятельности человека

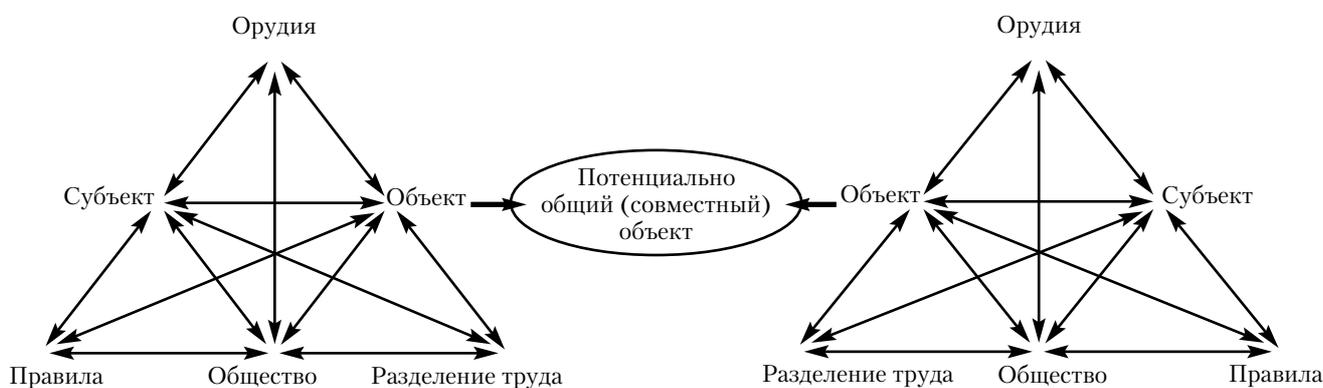


Рис. 3. Взаимодействие двух систем деятельности – модель «третьего поколения» теории деятельности

опосредствованию приверженность идеализму (обвинение, имевшее политическую подоплеку). Для спасения парадигмы (и самих себя) последователи Л.С. Выготского подвели под свою психологию новое основание — понятие *предметной деятельности*. Термин «предметный» был чрезвычайно уместен, поскольку обнаруживал двусмысленность, подразумеваемая, с одной стороны, материальное взаимодействие с предметами, а с другой — взаимодействие «окультуренного» субъекта с концептуализированным предметом, помещенным в социально-исторический контекст (знаковое опосредствование, таким образом, выставили за дверь и впустили обратно через окно). Однако понятие деятельности могло выполнять эту роль только постольку, поскольку его смысл был существенно неоднозначным.

Во-вторых, результатом работы И. Энгестрёма является представление теории деятельности в виде модели систем деятельности. Российских же основоположников деятельностного подхода, по-видимому, интересовала не столько теория деятельности как таковой, сколько привлечение понятия деятельности для объяснения чего-то еще — в широком смысле нашего места в мире, природы сознания или личности.

Главной их идеей было то, что деятельность — это фундаментальное объяснительное понятие в философии и психологии, поскольку оно является центральным понятием в любой жизнеспособной философской антропологии. И источником вдохновения для них, несомненно, были идеи Маркса, изложенные в «Тезисах о Фейербахе» (1845) и «Экономическо-философских рукописях» (1844). Утверждение, что человеческие существа деятельны, не стоит воспринимать просто как эмпирическое наблюдение. Ни один философ никогда не отрицал, что люди действуют. Скорее, значимость этого утверждения кроется в его трансцендентальном значении, т. е. в том, что оно относится к сущности и возможности мышления и его отношения к миру. Наибольший вклад в разработку этой идеи внес Эвальд Ильенков [см.: 1, 3].

В противоположность картезианской и эмпиристской концепциям Э.В. Ильенков считает, что деятельность является предпосылкой самой возможности разума (*mind*). Посредством активного взаимодействия с реальностью мы преобразуем природу, наделяя ее *смыслом*. Мир, с которым мы сталкиваемся в восприятии, перестает быть жестокой внешней реальностью и становится пространством значений и ценностей. Мы видим результат и смысл собственной деятельности, что, в свою очередь, создает новые потребности и стремления, порождает дальнейшую активность, еще более изменяющую мир, который затем сталкивает нас с новыми потребностями и перспективами. Иными словами, деятельность объективируется в окружающем мире, а мир побуждает к деятельности. Наше отношение к миру с самого начала является нормативным или рациональным, т. е. мир представляет собой пространство оснований (*reasons*) для убеждений и действий, и быть способным к мышлению означает быть способным ориентироваться (*to navigate*) в этом

пространстве. Эта способность, в свою очередь, не является врожденной, но развивается и поддерживается посредством образования (*Bildung*), т. е. окультуривания. По мере того как мы присваиваем подлинно человеческие формы деятельности, в которых проявляется разумность, мы становимся существами, способными руководствоваться разумом — людьми в полном смысле этого слова. Люди, таким образом, являются подлинно социальными существами, поскольку их статус разумных существ, личностей обязан присвоению культуры.

Таким образом, мы приходим к выводу, что научная традиция теории деятельности складывается из двух направлений. Для приверженцев первого направления деятельность является фундаментальной объяснительной категорией, заключающей в себе ключ к пониманию природы и возможности психики. Наиболее ярким представителем этого направления является, вероятно, Э.В. Ильенков, однако оно нашло свое воплощение не только в философских позициях. Эта система взглядов создавалась с тем, чтобы лечь в основу жизнеспособной, практически осуществимой психологии, — той, которую стремился разработать А.Н. Леонтьев [2]. Но затем из работ Леонтьева развивается второе направление, суть которого заключается главным образом в попытке разработать метод моделирования систем деятельности и намерении сделать более простым не только понимание, но и практику. В этом смысле теория деятельности представляет собой способ моделирования изменений организации (*organizational change*).

Я не единственный, кто решился провести подобное различие между двумя направлениями в теории деятельности. Виктор Каптелинин также пишет об этих различиях в своей последней статье [5]. Однако когда я говорю об этом разграничении, люди склонны воспринимать мои слова так, как если бы я утверждал, что первое, философское, направление является настоящей теорией деятельности, а второе куда менее интересно. А так как в рамках первого направления рассматриваются, скорее, абстрактные философские вопросы, то я становлюсь мишенью для обвинений в бесплодном умствования. Это, однако, не вполне справедливо. Мне кажется, мы не должны упускать из виду первоначальный смысл теории деятельности, и в том, чтобы этого не произошло, заключается моя главная задача. Я против такого понимания, что первое направление перешло во второе, и против того, чтобы первое воспринималось людьми исключительно как предтеча второго. Этот момент представляется мне чрезвычайно важным, поскольку, на мой взгляд, существует огромная разница в *стиле* мышления между теми, кто использует теорию деятельности для понимания изменений организации, и такими мыслителями, как Э.В. Ильенков (и не только потому, что он был бы разочарован значительным сокращением марксистского обрамления теории деятельности, которое было для него так важно).

Позвольте мне объяснить. Я думаю, что Э.В. Ильенков не одобрил бы того увлечения схематизацией

деятельности, которая столь явно просматривается в вездесущих треугольниках, характерных для второго подхода. Он, вероятно, одобрил бы их за эвристичность, но предостерег бы от их абсолютизации — т. е. от того, чтобы эти модели обрели самостоятельную теоретическую ценность. Нет ничего неправильного в том, чтобы использовать нечто вроде этих схем для лучшего понимания тех взаимосвязей, которые вы пытаетесь изучать. Но вы с самого начала должны осознавать ограниченность модели как таковой. Необходимо искать «противоречия» не только в рамках того содержания, которое раскрывает перед вами модель, но и между самой моделью и этим содержанием. В конце концов, модель — это всего лишь еще одно орудие или инструмент. И это относится к любой модели человеческой деятельности, которая может возникнуть в рамках деятельностного подхода. Как говорит И. Энгстрём, чтобы понять любое сложное взаимодействие, необходимо рассматривать его по крайней мере с двух точек зрения — теоретика, исследующего взаимодействие извне, и участника взаимодействия (разумеется, у участников могут быть разные точки зрения на проблему). Необходимо пытаться проникнуть в систему, чтобы увидеть, как вещи выглядят с точки зрения разных действующих субъектов (agents), и понять те силы, которые влияют на их восприятие и действия. Для достижения этой цели следует привлечь любые орудия, адекватные задаче, однако нужно также уметь абстрагироваться от собственных изысканий и оценивать их критически. Выход на самокритическую дистанцию и есть само сердце человеческой деятельности, основа нашей разумности (рациональности). И это особенно важно понимать в случае, когда предметом изучения становится деятельность. Мораль заключается в том, что мы должны соблюдать крайнюю осторожность по отношению к таким стабильным структурным репрезентациям там, где на самом деле присутствует динамизм, постоянное движение, рефлексивность и преобразование.

Если мы допустим, что существуют два основных направления внутри деятельностного подхода, то вполне естественно представить их взаимоотношение следующим образом: первое направление образует собой теоретическую базу, с опорой на которую в рамках второго направления решаются различные проблемы концептуального характера. Тем не менее следует быть более осторожными по отношению к такой трактовке. Вспомним недавний спор о сущности объекта деятельности [4, 5]. Предпосылкой этой дискуссии послужила недостаточная теоретическая обоснованность позиции объекта в треугольнике. Это является следствием того, что треугольник репрезентирует динамическую систему, ибо мы знаем, что со временем объект деятельности видоизменяется.

Если мы обратимся к основателям теории деятельности, поможет ли это нам в разрешении проблемы? На мой взгляд, это только усложнит ситуацию вследствие известных трудностей с разграничением объекта и предмета. В русском языке, как и в

немецком, существует два слова для обозначения объекта: собственно «объект» — термин, обычно противопоставляемый термину «субъект» и имеющий коннотацию «быть чем-то внешним, предельно объективным», и «предмет» — термин с коннотацией, подразумевающей «мысленно представленный объект» — объект исследования, находящийся в пространстве намерения и цели. Что же из этого мы должны иметь в виду, когда речь заходит о моделировании систем деятельности?

Не думаю, что мы далеко продвинемся в разрешении данной проблемы, если станем обращаться к философским основам теории. По правде говоря, как раз противоположное действие мне кажется правильным. Мы имеем дело с ситуацией, в которой поверхностные рассуждения приведут к большему результату. Дело в том, что в английском языке термин «объект деятельности» является весьма неопределённым и может иметь по крайней мере два значения. В первом, наиболее распространённом случае он означает замысел или цель деятельности. Например, конечная цель (object) того, что мы делаем в данный момент, заключается в том, чтобы достичь более ясного понимания настоящего положения и будущих перспектив теории деятельности. В этом смысле обозначение конечной цели деятельности (object of activity) является одним из вариантов ответа на вопрос: «Чем вы сейчас заняты?» Во втором случае значение термина не столь очевидно: в этом смысле объект деятельности — это то, по отношению к чему совершается деятельность субъекта. Нам станет понятней второе значение термина, если мы представим себе процесс придания формы какому-либо материалу: к примеру, объект деятельности плотника или столяра — это *кусок древесины*. В этом же смысле объект нашей деятельности в данный момент — *теория деятельности*. В тех случаях, когда объект является умственным, мы можем говорить о «предмете» нашей дискуссии (subject of our discussion). «Предмет» в этом смысле используется подобно слову «subject» в английском языке, хотя мы должны отдавать себе отчет в том, что те два смысла термина «объект деятельности» в английском языке, которые я упомянул, не соответствуют разграничению «объекта» и «предмета» в русском.

Моя точка зрения заключается в том, что как только мы осознаём эту существующую в английском двусмысленность относительно слова «объект», всё встанет на свои места. Мы можем охарактеризовать объект чей-то деятельности в первом смысле: посредством указания на то, чего человек хочет добиться в итоге. Задаваться таким вопросом всегда полезно. В то же время иногда бывает полезно узнать, в чем заключается объект деятельности, имея в виду второй его смысл, т. е. над чем конкретно человек работает, по отношению к чему осуществляется его деятельность. Но зачастую ответа на вопрос об объекте деятельности просто нет. И вовсе *не потому*, что объект деятельности трудноуловим, как заключают некоторые теоретики, а потому, что для многих видов деятельности этот

вопрос не вполне применим. Если кто-нибудь спросит: «Каков был объект Октябрьской революции?», мы можем ответить на этот вопрос, только если перефразируем его следующим образом: «Какие результаты преследовались в этой революции?», «Чего ожидали те, кто ее делал?» Но если мы попробуем перефразировать его, исходя из второго значения слова «объект» (т. е. к чему применяется деятельность), то у нас ничего не выйдет: к массам? к всемирной истории? экономике? Здесь не может быть ответа, и, по моему, стремление его непременно найти как раз и представляет собой бесплодные умствования.

Поэтому, как мне кажется, недавний спор об объекте деятельности с точки зрения второго направле-

ния теории деятельности выглядит как серьезная теоретическая проблема, в то время как на самом деле ею не является, а поиск решения псевдопроблемы через обращение к первому, исходному направлению только усугубляет положение вещей. Я говорю обо всем этом, чтобы показать, насколько важно не относиться к двум направлениям теории деятельности предвзято, свысока. Мне хочется особо акцентировать необходимость полноценного, открывающего возможности для самокритичного диалога между представителями разных взглядов в рамках научной традиции деятельностного подхода, поскольку именно в таком диалоге в действительности заключено будущее теории деятельности.

Литература

1. Ильенков Э.В. Диалектика идеального // Ильенков Э.В. Искусство и коммунистический идеал. М., 1984.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
3. Bakhurst D. Consciousness and Revolution in Soviet Philosophy. Cambridge, 1991.
4. Foot K.A. Pursuing an Evolving Object. МСА. 2002. Vol. 9. № 2.

5. Kaptelinin V. The Object of Activity: Making Sense of the Sense-Maker. МСА. 2005. Vol. 12. № 1.
6. Lektorsky V.A. (ed). Activity: The Theory, Methodology and Problems. Orlando; FL; Helsinki; Moscow, 1990.
7. Russian Studies in Philosophy. The Concept of Activity: A Revaluation, Summer 1997.
8. Russian Studies in Philosophy. The Potential of Activity Theory, Fall 2001.

On the Evolution of Activity Theory

D. Bakhurst

D.Phil, Professor of Philosophy, Queen's University, Canada

It is sometimes suggested that activity theory represents the most important legacy of Soviet philosophy and psychology. But what exactly is activity theory? At present, the canonical version in the West is that offered by Yrjö Engeström, who traces three stages in the theory's development: from Vygotsky's initial insights, through Leontiev's expression of the fundamental structure of activity, to the still-emerging "third generation" of the theory that strives to incorporate difference, discourse, and dialogue into the basic framework. Engeström's work has been enormously influential - especially his familiar use of triangles to model activity and "activity systems" - and the vitality of contemporary activity theory owes much to his contribution. It is important, however, to reflect upon the relation of contemporary views of activity theory to the ideas of the Russian founders of the activity approach. In the West, activity theory has become less as a theory as such, and more a method for social-scientific research into the nature of activity systems. For the Russians, in contrast, the concept of activity represented a fundamental category for the explanation of profound philosophical questions about the very possibility of the relation of mind and world. For a thinker like Evald Ilyenkov, for example, the concept of activity is not a heuristical device for explaining empirical data, but a transcendental precondition of the very relation of subject and object. Ilyenkov would, I believe, be dismayed by much that passes for activity theory today. For him, the significance of activity resides in constant transition, transformation, and transcendence of subject and world in their mutual engagement, and this is a process that resists reification into schema. In this paper, I explore the disparities between different versions of "the activity approach" and consider whether the future of this tradition might lie.

Key words: activity theory, contemporary psychology, E.V. Ilyenkov, A.N. Leontiev, Y. Engeström.

References

1. *Ilyenkov E.V.* Dialektika ideal'nogo // Ilyenkov E.V. *Iskusstvo i kommunisticheskii ideal*. M., 1984.
2. *Leont'ev A.N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 1975.
3. *Bakhurst D.* Consciousness and Revolution in Soviet Philosophy. Cambridge, 1991.
4. *Foot K.A.* Pursuing an Evolving Object. MCA. 2002. Vol. 9. № 2.
5. *Kaptelinin V.* The Object of Activity: Making Sense of the Sense-Maker. MCA. 2005. Vol. 12. № 1.
6. *Lektorsky V.A.* (ed). Activity: The Theory, Methodology and Problems. Orlando; FL; Helsinki; Moscow, 1990.
7. Russian Studies in Philosophy. The Concept of Activity: A Reevaluation, Summer 1997.
8. Russian Studies in Philosophy. The Potential of Activity Theory, Fall 2001.

И.Н. Шпильрейн, Л.С. Выготский и С.Г. Геллерштейн — создатели научной школы психотехники в СССР

В.М. Мунипов

доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО,
профессор кафедры эргономики МИРЭА

В статье представлена полная драматизма и внутреннего напряжения история создания в 20–30-е годы И.Н. Шпильрейном, Л.С. Выготским, С.Г. Геллерштейном и другими учеными научной школы психотехники в СССР. Подчеркивается, что в начале 20-х историко-содержательными основаниями развития психотехники стали программа создания прикладной психологии как науки Г. Мюнстерберга; дифференциальная психология В. Штерна; тейлоровская парадигма научной организации труда; завоевания отечественной психологии. В статье обращается внимание, что психотехника возникла не традиционным образом «направление исследования — научная дисциплина», а первоначально как научное движение, охватившее в 20–30-е гг. буквально всю страну. Психотехника занимает промежуточное положение между специальностями врача и педагога и имеет задачи, не совпадающие с задачами психологии. Международное признание российской психотехники выразилось в том, что в 1931 г. очередную Международную конференцию по психотехнике решено было провести в Москве. В своей же стране психотехника и психотехники подвергались гонениям.

В качестве своеобразного приложения публикуется «непсихологическая» работа С.Г. Геллерштейна, в которой анализируется книга Л. Кэрролла о приключениях девочки Алисы. С.Г. Геллерштейн в центр своего анализа помещает проблему переживания времени.

И в этом тексте известный психотехник, занимавшийся изучением профессионально-значимых качеств, обоснованием принципов и методов распознавания индивидуальных различий между людьми в связи с трудовой деятельностью, колебаниями работоспособности под влиянием утомления и др., выступает перед читательской аудиторией в другом качестве — он увидел в тексте Кэрролла рассмотрение глубокой психологической проблемы — что есть «вспомнить будущее», что значат парадоксальные смещения прошлого, настоящего и будущего в человеческих переживаниях.

Ключевые слова: психотехника, история психотехники в СССР, психотехническое движение, психотехника как научно-практическая дисциплина, время, переживание времени.

История психотехники в нашей стране (в том числе и полное драматизма ее развитие в 20–30-е гг.) еще не в полной мере осмыслена и написана. Сразу после революций 1905, 1917 гг. и в период гражданской войны психотехника не могла возникнуть по объективным причинам. Возникает вопрос: «Как психотехника за 15 лет, из которых она нормально развивалась в СССР 9 лет, могла занять ведущее положение в мировой психотехнике и внести заметный вклад в развитие ее отдельных направлений и проблем?».

Предлагаемый цикл статей продолжает исследование, начатое В.П. Зинченко, О.Г. Носковой и автором этой статьи при подготовке и издании

в 1983 г. работы «История советской психологии труда. Тексты (20–30-е гг. XX в.) [29]. Замысел и первоначальная структура этой работы принадлежали известному психотехнику, старейшему работнику факультета психологии МГУ Ю.В. Котеловой, к сожалению, не успевшей завершить свое начинание. В работе приняли участие известные психотехники К.М. Гуревич, В.М. Коган, К.К. Платонов, Л.И. Селецкая, Ю.И. Шпигель, В.В. Чебышева, а также родственники психотехников и сотрудники кафедры психологии труда и инженерной психологии МГУ — О.И. Галкина, В.С. Геллерштейн, Л.Н. Грацианская, Н.Ю. Калмыкова, Е.А. Климов, А.Я. Колодная, Л.М. Макарова,

А.А. Михалева, Р.Д. Рейтынбарг, М.И. Шпильрейн, Л.П. Щедровицкий, старейший психолог страны А.И. Щербаков. Огромные трудности были связаны и остаются по сей день с поиском работ по психотехнике, так как после ее разгрома в 1936 г. все они были изъяты из библиотек и вообще — из свободного обращения. Эти работы давно уже стали библиографической редкостью, а многие сохранились лишь в архивах и личных библиотеках. О поиске, связанном с психотехникой, в архивных фондах СССР не могло быть и речи, так как подвергшиеся репрессиям психотехники не были еще реабилитированы, а их детище и по сей день остается в таком же положении. Характерный вопрос задал редакторам ответственный работник, когда сборник был готов к изданию: «Почему у вас много авторов репрессированных и одной национальности?». Ответ последовал сразу: «Потому что они умнее нас». Но все же пришлось искать компромисс. Сошлись на том, что, к сожалению, не напечатаны работы двух психотехников и взамен добавлены статьи авторов с другими фамилиями и не репрессированных (Н.К. Крупская, П.В. Новиков и С.Г. Струмилин). Надо отдать должное издательству МГУ, оказавшему большую помощь и поддержку на этом решающем этапе работы.

История психотехники нуждается в научно обоснованной полноте ее раскрытия и современной интерпретации, отражающей обновленные методологические основания исторических исследований. Поэтому необходимо продолжить изучение первоисточников, особенно тех из них, что еще ждут обнаружения и публикации. Почти не начат поиск материалов в архивных фондах России, Украины, Грузии, Азербайджана, а также в Российском Центре хранения документов, чтобы окончательно выяснить роль ЦК ВКП(б) и его отдельных работников в разгроме психотехники и подлинные причины этой акции.

Предлагаемый цикл статей представляет собой скорее продолжение начала исследований, нежели его завершение. Одним из первых после разгрома психотехники стал разрабатывать ее методологические проблемы Г.П. Щедровицкий. Его дело продолжили А.А. Пископелль и Л.П. Щедровицкий. Положительные оценки психотехники удавалось вставлять в тексты своих работ А.В. Петровскому и М.Г. Ярошевскому. Существенно развил теоретические проблемы психотехники в творчестве Л.С. Выготского уже продолжительное время исследующий их А. А. Пузырей. Содержательные и оригинальные работы по истории методологии психотехники опубликовал Ф.Е. Василюк. Издала работу по психологии истории труда в России О.Г. Носкова, отдавая большое место психотехнике. Возникла необходимость организации обсуждения полученных результатов и сопоставления позиций разных авторов. Если публикуемый цикл статей будет способствовать такой дискуссии, автор считает свою главную задачу выполненной.

1. И.Н. Шпильрейн, Л.С. Выготский и С.Г. Геллерштейн — зачинатели психотехники в стране

Программа развития прикладной психологии как науки, составившая основное содержание труда Г. Мюнстерберга «Основы психотехники», стала методологическим ориентиром создания И.Н. Шпильрейном, Л.С. Выготским, С.Г. Геллерштейном и другими учеными и специалистами психотехники в стране. Анализ мюнстерберговской методологии развития прикладной психологии как науки осуществил Л.С. Выготский в работе «Исторический смысл психологического кризиса», подготовку рукописи которой ученый завершил в 1927 г. [11]. Анализируя труд Мюнстерберга, Выготский не мог не обратить внимания на предисловие к изданию 1922 г. этого произведения — «От редакторов русского перевода». В нем содержалось сообщение о создании в Институте психологии (еще до прихода туда Л.С. Выготского) Отделения прикладной психологии, «которое имело задачей организовать планомерное исследование проблем психотехники» [48, с. 7]. В указанном предисловии, написанном известными психологами и психотехниками, учениками Г.И. Челпанова — Б.Н. Северным и В.И. Экземплярским, — содержится высокая оценка труда и особо выделяется перспективная направленность развития психотехники, имеющая принципиальное значение для психологии. «Не будем забывать и того, что психотехника в значительной степени вырастает на почве современных тенденций научной психологии с ее вниманием к точным методам исследования, в частности, к эксперименту, с развитием дифференциальной психологии, изучающей индивидуальные особенности людей и т. д. Для развития этой последней, т. е. психологии, как точной науки, значение психотехники бесспорно. И здесь она отвечает, — пишут редакторы русского перевода, — между прочим, и тем стремлениям последних дней, которые со стороны так называемой «психологии поведения» выдвигают необходимость в психологическом исследовании подхода к целному человеку. Оставаясь на почве точного, в значительной степени экспериментального исследования, психотехника стремится преодолеть тот «атомизм», расчленяющий цельную психофизическую организацию человека на отдельные свойства, который экспериментальным методом, естественно, в силу его специфических признаков (необходимость изоляции изучаемого процесса или функции), был в сильной степени развит в психологии» [там же].

Свою деятельность Отделение прикладной психологии Института психологии начало с перевода на русский язык и издания в 1922 г. указанного труда Г. Мюнстерберга, выполненного практикантами Отделения под общей научной редакцией Б.Н. Северного и В.И. Экземплярского. Однако продолжить исследования Отделение не смогло, так как его закрыли при реорганизации Института в 1923 г., когда на посту директора Г.И. Челпанова сменил К.Н. Кор-

нилов. Г.И. Челпанов и многие его ученики, в том числе Б.Н. Северный и В.И. Экземплярский, вынуждены были покинуть институт, который сменил название на Московский государственный институт экспериментальной психологии (МГИЭП). В его структуре теперь значилось не Отделение, а Секция прикладной психологии, возглавить которую К.Н. Корнилов предложил И.Н. Шпильрейну, а первым сотрудником в ней стал С.Г. Геллерштейн.

Надеясь на то, что новый директор, будучи учеником Челпанова, продолжит и уж во всяком случае сохранит сложившиеся традиции Психологического института, Шпильрейн сразу согласился на предложение Корнилова организовать Сектор прикладной психологии, понимая, что лучшей научной организации для создания теории и методологии психотехники в стране просто не было. Шпильрейн принял предложение еще и потому, что их с Геллерштейном программа развития психотехники полностью совпадала с замыслом Северного и Экземплярского об организации изучения последней. Тяжело болевший в 1924–1930 гг. Северный и сосланный из Москвы Экземплярский подключены были Шпильрейном и С.Г. Геллерштейном к исследованиям и практическим работам через Всесоюзное психотехническое общество, членами которого они стали. Не менее значимо для И.Н. Шпильрейна и Геллерштейна явилось и то обстоятельство, что они пришли в институт одновременно с Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурией и другими учеными, формировавшими психологию в стране.

Создание Секции прикладной психологии означало возникновение взаимосвязанной организационной структуры: Лаборатория психотехники в Народном комиссариате труда (НКТ) — научно-методический центр, а Сектор в МГИЭП — теоретический центр психотехники. «Наиболее полно история психотехники в институте, — как отмечают Т.И. Жукова и Г.В. Шукова, — отражена в трудах (и судьбе) И.Н. Шпильрейна и С.Г. Геллерштейна» [47, с. 213]. Психотехники и ее лидеры — психологи Шпильрейн и Геллерштейн в период становления новой дисциплины в стране, естественно, с пиететом относились к Психологическому институту, созданному и возглавлявшемуся Челпановым, так как к 1922 г. институт «стал тем центром, который удерживал внутреннее единство психологии» и в котором «сложился методологический фундамент науки» [3, с. 11]. Не случайно самый оголтелый критик И.Н. Шпильрейна ученик К.Н. Корнилова Н.Ф. Курманов в 1930 г. писал: «Таким образом проф. Шпильрейн на 30 лет после заядлого врага материализма проф. Челпанова, но вслед за ним формировал принцип голого эмпиризма» [34, с. 393].

В многогранной и огромной по размаху научной, педагогической и общественной деятельности Л.С. Выготский постоянно «держал руку на пульсе» развития психотехники. Входя в состав правления Всесоюзного психотехнического общества (название также менялось) и редколлегии журнала «Советская

психотехника» (название менялось), он находился в эпицентре всех событий в области психотехники. В 1930 г. после попытки разгрома психотехники ученый был избран заместителем председателя правления общества. В этой сфере научной и практической деятельности работали ученики и сотрудники Л.С. Выготского, как, например, Ю.В. Котелова и аспирант В.М. Коган. Вместе с тем историки психологии констатируют: «Членом редакции журнала «Советская психотехника» и правления Всесоюзного психотехнического общества был Л.С. Выготский, чье «психотехническое прошлое» сегодня мало известно» [47, с. 217].

Пока не найдены документальные подтверждения обсуждений Выготским проблем психотехники со Шпильрейном, Геллерштейном и другими психотехниками в период написания работы «Исторический смысл психологического кризиса», хотя трудно представить, что их вообще не было. Ученые работали в одном институте, выступали с докладами на институтских конференциях. В отчете ученого секретаря Института А.Р. Лурии сообщается, что на конференциях института в 1924 г. Л.С. Выготский выступил с докладами «Сознание как проблема психического поведения», «О психологической природе сознания», «Исследование доминантных реакций», «Новая статья Павлова (реферат)», «Реферат о работе Watson'a о речевом поведении», «О новой берлинской психологической школе» и другими сообщениями и рецензиями [38].

На этих же конференциях И.Н. Шпильрейн выступал с докладами «Основные вопросы психологии профессий», «Результаты обследования языка красноармейца», «Язык красноармейца», а С.Г. Геллерштейн сделал доклад на тему «Проблема упражняемости (экспериментальное исследование)». Совместный доклад Шпильрейна и Геллерштейна посвящен отчету «О работе психотехнической секции». Заслушаны также доклады Р.В. Минца «Психотехническое исследование летчиков» и П.К. Энгельмейера «Сенсорное происхождение понятий техники».

Всего в 1924 г. в Институте проведено 13 конференций, на каждой заслушивалось по 14 докладов и присутствовали от 150 до 350 человек. С докладами выступали почти все научные сотрудники института, включая директора К.Н. Корнилова, Н.А. Бернштейна, П.П. Блонского, Б.Е. Варшаву, Н.Ф. Добрынина, А.Б. Залкинда, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурию и других [38]. Со многими докладами можно ознакомиться по публикациям, а вот о содержании их обсуждения пока ничего не известно, хотя оно представляет огромный исторический интерес. Одно несомненно, что Л.С. Выготский не мог не выступать при обсуждении докладов ведущих психотехников страны.

В середине 20-х гг. ученые СССР уже старались не ссылаться на своих коллег и тем более положительно отзываться об их работах, чтобы в непредсказуемой идеологической обстановке не причинить друг другу вреда. Тем более важна методологическая

позитивная оценка направленности развития психотехники в нашей стране, связанная с именем И.Н. Шпильрейна, — к целостному изучению трудового поведения, содержащаяся в «Историческом смысле психологического кризиса» и подтверждающая высказанные предположения [11, с. 389].

В начале 20-х гг. три психолога начали изучение психотехники и задали тон в ее теории и практике. И.Н. Шпильрейн не выбирал психотехнику, скорее она выбрала его, когда он учился в колыбели этой дисциплины в Германии, получая классическое психологическое образование в университете г. Лейпцига. Л.С. Выготский, проведя исследование в области педагогической психологии и психологии искусства, как никто другой в стране был готов к восприятию психотехники, которая захватила его глубоко и серьезно при анализе психологического кризиса. Призванием стала психотехника и психология для С.Г. Геллерштейна. В этом отношении психотехнике в СССР повезло — у ее истоков стояли увлеченные, профессиональные и ответственные ученые.

2. Социально-экономические условия зарождения психотехники в СССР

Определяющую роль в возникновении и развитии психотехники в стране сыграли социально-экономические изменения, происходившие после событий 1905 и 1917 гг. Уже в 1918 г. предпринималась попытка быстро построить коммунистическое производство и распределение на основе уравнительности. «Мы решили, что крестьяне по разверстке дадут нужное нам количество хлеба, а мы разверстаем его по заводам и фабрикам, и выйдет у нас коммунистическое производство и распределение, — писал В.И. Ленин впоследствии об этом периоде» [цит. по: 2, с. 405]. «Декларация прав трудящихся и эксплуатируемого народа», принятая в 1918 г., содержала указание: «В целях уничтожения паразитических слоев и организации хозяйства вводится всеобщая трудовая повинность» [2, с. 439]. «Всеобщая трудовая повинность и милитаризация труда были основной политикой военного коммунизма» [там же]. Милитаризация труда состояла в прикреплении рабочих и служащих к их предприятиям и организациям без права прекращения работы или свободного перехода на другие предприятия. Переход был возможен только по указанию соответствующих хозяйственных органов и, в первую очередь, НКТ, органа, проводившего трудовую повинность и ведавшего движением рабочей силы. Новая власть провела массовую национализацию промышленности. В 1917 г. был издан закон о хлебной монополии, в соответствии с которым владельцу хлеба доставался минимум, остальное должно было передаваться в распоряжение государства. Система, получившая название «военный коммунизм», достигла высшей точки своего развития на рубеже 1920 и 1921 гг. «Получила широкое распространение точка зрения, что общество военно-

го коммунизма и есть непосредственно коммунистическое. Воплотилась в жизнь утопия доведенной до абсурда полнейшей нефункциональности» [2, с. 450]. В этих условиях не могло быть места научной организации труда и управления и, соответственно, не могла возникнуть и получить развитие психотехника.

Военный коммунизм поставил общество на грань катастрофы, что вынужден был признать В.И. Ленин. В этой ситуации общество неизбежно повернулось лицом к тем ценностям, которые отрицались стихией уравнительности, перешедшей всякие разумные пределы. Среди альтернатив развития существовала своеобразная «американская мечта», мечта об обществе, где люди умели бы хорошо и производительно работать. В январе 1923 г. газета «Правда» писала: «Что такое «американцы»? Это люди, которые умеют работать таким темпом и с таким напором и нажимом, каких не знала старая Русь. «Американцы» — это те, кто основательно подумают, прежде чем взяться за дело, но, взявшись за него, — без «авось» и «небось» — с несокрушимой верой в наши творческие силы, с трезвой оценкой пойдут до конца. С 1923 г. вновь организуемая партия русских «американцев» объявит истребительную войну русскому губошлепству. «Американцы» всей Руси, объединяйтесь!» [цит. по: 2, с. 457]. В этом же 1923 г. Совет народных комиссаров СССР принимает постановление об организации Соловецкого лагеря принудительных работ особого назначения.

Поразительный для страны призыв означал поворот к экономическим методам ведения хозяйства, к усилению рыночных отношений, повышению эффективности, что получило название новой экономической политики (НЭП). Всеобщая трудовая повинность была отменена. Ее заменил закон о добровольном привлечении к труду. В КЗоТе от 1922 г. говорится о «наемных отношениях». Власть должна вместо борьбы за справедливое распределение овладеть торговлей, рынком.

Именно в это время пробил час научной организации труда и психотехники в стране. Зарождается движение научной организации труда и психотехническое движение, развившиеся не без влияния указания газеты «Правда» об организации партии американцев и ее призыва — «Американцы всей Руси, объединяйтесь!». «Такие движения вполне естественны в государстве рабочих, как называло себя общество после 1917 г., и соответствовали утверждениям его вождей, что «социализм порожден крупной машинной индустрией» [2, с. 361].

В той же статье газеты «Правда» ставилась задача искать и находить новых людей — русских американцев. Помогать партии советом, ставить их на надлежащее место и следить, чтобы «рязанско-пошехонско-чебоксарское губошлепство» не затерло их на первых шагах. Только на первых шагах, добавляла газета «Правда», ибо в дальнейшем сами «американцы» оттеснят и отбросят губошлепство. «Для утверждения нэпа нужен был, —

подчеркивает А.С. Ахизер, — мощный слой культурных организаторов, ясно понимающих необходимость существования источников творчества. Эти организаторы должны были пользоваться поддержкой хотя бы значительного меньшинства населения» [2, с. 474–475].

Чудеса организации в армии, по словам В.И. Ленина, совершил Л.Д. Троцкий. После смерти В.И. Ленина с подачи И.В. Сталина стали подыскивать работу Л.Д. Троцкому, вынудив его подать заявление с просьбой освободить от обязанностей председателя Реввоенсовета. Его перевели на работу в Высший совет народного хозяйства (ВСНХ), возглавляемый Ф.Э. Дзержинским, которого вскоре сменил В. В. Куйбышев. В нем Троцкий заведовал тремя учреждениями: Концессионным комитетом, Электротехническим управлением и Научно-техническим управлением промышленности. Эти три области ничем не были связаны между собой. «Приступив к работе в трех незнакомых мне учреждениях, — писал Л.Д. Троцкий, — я ушел в нее с головой. Больше всего меня заинтересовали научно-технические институты, которые благодаря централизованному характеру промышленности получили у нас довольно широкий размах. Я усердно посещал многочисленные лаборатории, с огромным интересом присутствовал на опытах, выслушивал объяснения лучших ученых, штудировал в свободные часы учебники... и чувствовал себя наполовину администратором, наполовину студентом» [52, с. 429]. Л.Д. Троцкий в ВСНХ начал изучение затрат на промышленное производство в стране и за границей и сравнительное исследование производительности российского и западного труда. «Его исследование резко выявило промышленную отсталость нации — оно демонстрировало, что производительность российского рабочего в десять раз ниже американского» [28, с. 230]. Сами по себе эти факты были очевидны. Однако официальные ораторы хвастились ростом российской индустрии по сравнению с временами Гражданской войны, когда производительность приближалась к нулю, а также сравнивали уровень производства с показателем 1913 г. Троцкий указывал, что требуется новая точка отсчета и что достижения последних лет следует измерять по стандартам промышленного Запада. «Первый и основной лозунг..., — делает он вывод, — не отставать! Между тем мы чрезвычайно отстали от передовых капиталистических стран» [28, с. 231]. По этим вопросам Л.Д. Троцкий не мог не беседовать с И.Н. Шпильрейном, который был не только лидером психотехнического движения, но и ведущим специалистом в области научной организации труда и производства. В этой связи заслуживает внимания и такой факт биографии Троцкого. В начале 1923 г. близился XIII съезд ВКП(б). На участие в нем больного Ленина надежды почти не оставалось. Возникал вопрос, кому читать основной политический доклад. «Сталин сказал, — пишет Троцкий, — на заседании политбюро: «Конечно, Троцко-

му»... Я возражал» [52, с. 464]. И он предложил, чтобы члены политбюро выступили по отдельным пунктам повестки дня. «Вопрос остался, — заключает Троцкий, — нерешенным. Я, во всяком случае, взял на себя доклад о промышленности» [там же].

После смерти В.И. Ленина в руководстве партии началась свирепая внутривластная борьба, о которой рядовые ее члены почти ничего не знали. Главным противником И.В. Сталина был Л.Д. Троцкий. Долгие годы в стране имя Троцкого было предано анафеме, так как он неизменно стоял в центре борьбы как главный противник Сталина. Только в наше время историки стали приоткрывать завесу над указанной борьбой и личностью Троцкого, не идеализируя его. Кроме всего прочего, отмечается, что он «преждевременный» проповедник индустриализма и плановой экономики, критик теории «социализма в отдельно взятой стране» [28, с. 13]. В 1923 г. П.М. Керженцев, И.Н. Шпильрейн и другие ведущие работники НОТ создали массовую организацию «Лига Время», призванную привлечь широкие массы трудящихся к рациональному использованию времени на каждом рабочем месте и тем самым к движению научной организации труда. Почетными председателями Лиги избраны В.И. Ленин и Л.Д. Троцкий. В этом случае уже безусловно П.М. Керженцев и И.Н. Шпильрейн согласовывали такое избрание с Л.Д. Троцким, а через него и с В.И. Лениным, при этом, несомненно, состоялась беседа по проблемам научной организации труда и психотехники. К концу 1923 г. ячейки Лиги возникли в 75 городах, объединив более восьми тысяч человек. Постановлением коллегии НК РКК СССР в 1925 г. Лига «Время-НОТ» (так она стала называться с 1924 г.) была распущена как якобы выполнявшая свою задачу. На самом деле ликвидирована она была в силу тех же причин, по которым Л.Д. Троцкий освобожден от председателя Реввоенсовета.

В стране существовал тонкий слой культурных организаторов — это энтузиасты научной организации труда, экономисты, кооператоры, психотехники, отдельные руководители промышленности и предприятий и другие. Самой трудной и исторически важной задачей, вставшей перед страной и указанными учеными, специалистами и руководителями, было «вырваться из под власти дотоварных представлений и методов труда» [2, с. 478]. Безусловно, даже подступиться к решению указанной задачи названные ученые и специалисты не смогли бы, если бы в первые годы после революции в руководстве государства не сохранилось немногочисленное ядро организаторов. «Новая правящая элита вышла из немногочисленной партийной элиты, прошедшей школу организационной работы. Власть пыталась использовать остатки старых кадров чиновников... В своей организационной деятельности она использовала опыт западной культуры. Здесь собрались люди, обладающие исключительными организаторскими способностями. Их было немного, но они совершали чудеса... Эти чудеса организации были воз-

можно лишь в условиях значительного энтузиазма, охватившего слой полубразованных, еле грамотных людей, которые готовы были идти на жертвы ради революции» [2, с. 432–433].

Член коллегии Рабоче-крестьянской инспекции Я. Яковлев писал в 1928 г.: «Наши хозяйственники в огромном большинстве рабочие. Само собой разумеется, что эти кадры не могут отличаться большой культурностью и особо большими знаниями. И откуда развиться этим знаниям и этой культурности, если типичная история нашего хозяйственника — это история рабочего, в значительной части революционера-подпольщика, затем военного комиссара, чекиста и далее директора фабрики или треста. Тут не до культуры было! А между тем никогда так остро не чувствовался этот недостаток культуры и знаний, никогда он не был так опасен — политически опасен — как теперь, когда миллиарды рублей идут на капитальное строительство» [40, с. 199].

За десять лет советской власти слой квалифицированных организаторов производства и инженеров еще более утончился: многие погибли во время гражданской войны, тяжело заболели, умерли, эмигрировали, зарубежные работники уехали на родину и с каждым годом увеличивалось количество репрессированных и уничтоженных из числа названных специалистов. Психотехники делали все от них зависящее, чтобы восполнить путем профессионального отбора, консультации и обучения дефицит квалифицированных руководителей предприятий и повысить общую и профессиональную культуру рабочих. И.Н. Шпильрейн писал в 1928 г.: «Как можно было, строя плановое социалистическое хозяйство, столько лет без плана вести человеческое хозяйство, хищнически губя лучшие человеческие ресурсы в ужасных условиях жизни студенчества, в перегрузке непосильной работой лучшего актива. Непонятно станет, как можно было проводить выдвижение без помощи консультанта, который бы указал наилучшую возможность использования выдвиженца, облегчил бы ему вхождение в новую работу, свел бы на нет обратное задвижение, а во многих случаях и помог бы в самом выборе выдвиженца» [65, с. 19].

Яркой фигурой движения научной организации труда стал А.А. Богданов (1873–1928) — автор Всеобщей организационной науки (тектологии, 1913). Выделялось целое «Богдановское течение» в НОТ. А.А. Богданов одним из первых в мире начал разрабатывать теорию организации и управления.

Говоря о социально-экономических условиях возникновения и развития психотехники в стране, не следует упускать из виду, что «мы подчас весьма слабо представляем себе, что такое реальная возможность в невозможной ситуации» [2, с. 462], т. е. безумная попытка соединить доэкономическое хозяйственное развитие нашей страны с индустриальным обществом. Этого не осознавали на первоначальном этапе развития психотехники ее лидеры и другие ученые и специалисты. Тем более, что руко-

водство страны с введением НЭПа строило определенную позитивную программу, которая при всей своей ограниченности шла к модернизации, к стимулированию соответствующих организационных форм. Психотехники внесли существенный вклад в ту область научной организации труда, которая едва ли не единственная в конце 1920-х — начале 30-х гг. давала определенный результат производительности труда, — это интенсификация труда рабочих при одновременном сохранении их здоровья. Они делали все в пределах их компетенции, чтобы перейти к цивилизованной форме труда, которая в соответствии с одним из центральных принципов тейлоровской системы означала: «Трудиться напряженно — значит прилагать максимум усилий, работать производительно — прилагать минимум усилий». Научить работать в промышленности и на транспорте с умом, ликвидировать отставание в производительности труда от стран Запада и в конечном итоге создать процветающее индустриальное социалистическое общество — именно так, а не иначе оценивали психотехники масштабность того дела, которому они отдали жизнь и вовлекли в него большое число ученых и специалистов, а также рабочих, крестьян, красноармейцев и руководителей предприятий и организаций. В этом их историческая заслуга и одновременно трагизм ситуации, в которой они оказались в 30-е годы. Такова судьба не одних психотехников. «Иллюзия, лежавшая в основе НЭПа, заключалась в том, что исторически ограниченный уровень товарно-денежных отношений, санкционированный обществом, его культурой и значительно пониженный массовой борьбой за уравнительность, массовой активизацией общины, казался способным нести на себе бремя решения гигантских задач, которые поставило себе утопическое общество» [2, с. 477].

НЭП — зачаток государственного капитализма. Поэтому режим уничтожает неокрепшие экономические регуляторы, заменяя их политико-идеологическими. В 1930 г. принимается положение об исправительно-трудовых лагерях, согласно которому все виды мест заключения должны были превратиться из тюрем и лагерей в «трудовые фабрики». Психотехники, как и подавляющее большинство других ученых, специалистов и простых людей, не сознавали в 20–30-е гг., что невозможен социализм индустриального общества. Но это не их вина, а беда и трагизм жизни выдающихся граждан страны. «Следует согласиться, — пишет историк Б.И. Козлов, — с В.С. Степиным: многие особенности истории России определены ее постоянными догоняющими модернизациями при сохранении черт традиционного общества. Сегодня Россия, — заключает историк, — как и во второй половине XIX — первой половине XX вв., оказалась обреченной именно на очередную «догоняющую» модернизацию, исторический опыт которой к тому же мало изучен и в значительной своей части остается не востребованным» [32, с. 12].

3. История кратковременного развития психотехники в трудах и делах

И.Н. Шпильрейна, Л.С. Выготского, С.Г. Геллерштейна и других психотехников

В основе формирования отечественной психотехники лежал глубокий исторический анализ ее развития и учет лучших зарубежных традиций и тенденций. Каждому, кто захотел бы наилучшим образом уяснить сущность психотехники, неоднократно напоминал С.Г. Геллерштейн, окажет ценную услугу знакомство с историей вопроса. Будучи незаурядным историком психологии, ученый в своих работах дает глубокий анализ развития психотехники. Высокая культура исторического подхода И.Н. Шпильрейна, Л.С. Выготского и С.Г. Геллерштейна к развитию психотехники обеспечили теоретико-методологические векторы целенаправленного и ускоренного становления отечественной научной школы. Этому в не малой степени способствовали глубокое знание учеными истории и современного состояния отечественной и зарубежной психологии, а также основательная ориентация в смежных научных дисциплинах.

3.1. Освоение зарубежного опыта

Книги ведущих психотехников Германии, США, Франции и других стран, а также отдельные номера зарубежных психотехнических журналов чаще всего переводились на русский язык и рецензировались под редакцией и с предисловиями И.Н. Шпильрейна и С.Г. Геллерштейна. Систематически печатались содержательные сообщения об исследованиях психотехнических, а также психофизиологических и других лабораторий. В 1923 г. С.Г. Геллерштейн опубликовал рецензию на издание в СССР книги Г. Мюнстерберга «Основы психотехники» [22]. «Будучи строго выдержанной в обосновании принципиальных положений, — писал рецензент, — книга Мюнстерберга представляет редкое сочетание отвлеченного теоретизирования с постоянным устремлением в сторону практических проблем. С этой стороны она, пожалуй, больший интерес представляет для теоретика, ищущего предпосылок психотехнической науки, чем для психотехника-практика» [22, с. 140]. Сочетание теории и практики характерно и для другой книги пионера психотехники «Психология и экономическая жизнь», которая, теперь уже, представляла больший интерес для психотехника-практика. В предисловии к русскому ее переводу Шпильрейн, отмечая все возрастающее значение НОТ, замечал, что «область научного руководства предприятиями (с. 62—66) выросла в СССР в самостоятельную прикладную дисциплину научной организации труда, поглотившую самую психотехнику, как составную часть» [63, с. 4]. Что автор имел в виду и почему выделял данное содержание книги, можно понять только после ее прочтения. «Руководящие умы практической политической экономии, — писал Мюнстерберг, — характеризовали развитие научного руководства предприятиями в смысле «величайшего прогресса в

промышленности после введения фабричной системы и машинной силы». Оно представляет собой создание Фредерика Тейлора, инженера, посвятившего тридцать лет своей жизни реорганизации промышленных предприятий и в настоящее время отдающего безвозмездно все свои силы распространению своих идей. Для толпы его последователей, — заключает Мюнстерберг, — система его идей служит не теорией и не практическим предложением, а, своего рода, хозяйственной религией, которой они посвящают всю свою жизнь» [39, с. 57]. И.Н. Шпильрейн, С.Г. Геллерштейн и их единомышленники посвятили жизнь системе идей Тейлора. Однако в условиях постоянных идеологических предостережений и все нарастающей критики системы Тейлора в СССР они не могли об этом открыто говорить и поэтому имеет место недоговоренность в процитированном из предисловия Шпильрейна тезисе, хотя автор указанием страниц из книги Мюнстерберга, основную мысль которого мы процитировали, достаточно ясно ориентирует читателей — разъяснения находите в книге.

Подобно Г. Мюнстербергу, другой выдающийся немецкий психолог и психотехник О. Липман сочетал в себе широту и многообразие интересов с глубиной и серьезностью научного анализа. Его творчество всесторонне и основательно изучалось И.Н. Шпильрейном, С.Г. Геллерштейном и другими психотехниками [21]. Из 60 важнейших работ О. Липмана в приводимом в библиографическом списке статей С.Г. Геллерштейна четыре переведены на русский язык [35]. Профессиографический опросный лист Липмана, впервые введенный в обиход Психотехнической лабораторией Центрального института труда (в переводе Шпильрейна), пользовался в нашей стране исключительной популярностью.

И.Н. Шпильрейн приветствовал издание книги Торгового представителя СССР в Берлине Ф. Баумгартен «Психотехника», посвященной описанию опыта зарубежной психотехники. «Книга эта, — заключал рецензию ученый, — написана именно для первого ознакомления с вопросом, и в этом смысле вполне себя оправдала. Издана книга очень хорошо и весьма дешево» [57, с. 134]. Ученые нашей страны, однако, не всегда встречали так любой перевод на русский язык книги по психотехнике. Рецензия С.Г. Геллерштейна на книгу немецкого специалиста [23] сразу начинается с критических замечаний. «Само понятие психотехники..., — писал он, — толкуется в ограниченном смысле..., цель психотехники сводится «к выбору наиболее способных из толпы конкурентов» [23, с. 102]. Далее обращается внимание на недопустимые положения в книге ученого: «примитивные представления автора о возможности «разгадать внутреннюю сущность человека», «проанализировать его духовное «я» путем разложения на составные элементы. Автор упускает из виду факт динамичности природы человеческих способностей, которую нельзя изучать вне проблемы их развития» [там же].

Психотехники внимательно следили за сообщениями по интересующим их вопросам в иностранных газетах. В небольшом по объему разделе «Из

иностранный прессы» И.Н. Шпильрейн пишет об организации разработки и применения тестов в США, начиная с отдельных предприятий и кончая правительством; использовании вместо хронометра автоматических отметчиков, устроенных на прессе или штампе в Германии; о возможностях повышения желания человека работать на предприятиях путем применения музыки на производстве (Франция, США, Англия) и, наконец, анализируя заметку в немецкой газете, ученый заключает: «Сравнительно новая наука, занятая вопросами утомления рабочего, составляет часть «экономики человека» и открывает необъятную область величайшей силы — она указывает путь к действительно «рациональной организации труда» [71, с. 99]. В начале 1960-х гг. эргономисты, инженерные психологи и психологи труда нашей страны по крупицам, с большими трудностями собирали материалы о деятельности созданной в годы Первой мировой войны английской Комиссии по изучению утомления рабочих, так как идеологически считалось, что в буржуазной стране не может быть действительно научных исследований в этом направлении. Ученым не было известно, что психотехники и другие специалисты систематически изучали опыт работы названной Комиссии [46]. Правда, и тогда статьи на эту тему подписывались первыми буквами фамилии и имени.

Невозможно в журнальной статье дать полное представление об изучении зарубежного опыта ведущими психотехниками страны, хотя одно это могло раскрыть их профессиональный облик (будучи уже умудренными учеными и практиками, они интенсивно учились). В заключение приведем выдержку из письма в редакцию журнала «Психотехника и психофизиология труда». «В № 140 газеты «Труд» от 24 мая с.г. тов. Шпильрейну поставлен вопрос, как объясняет он «двуличность своей политики» в качестве представителя психотехники Союза ССР при поездках за границу, в частности — оставленное им без опротестования избрание его в Бюро международного психологического съезда в качестве представителя Союза ССР совместно с профессором Челпановым... Ученый комитет ЦИК Союза ССР ... отметил с особым удовлетворением избрание т. Шпильрейна председателем Международной психотехнической ассоциации и созыв следующего Конгресса на территории Союза ССР. Рассмотренные в соответствующих учреждениях материалы о результатах работ конференций, в которых принимали участие наши представители, с полной решительностью заставляют опровергнуть обвинения тов. Шпильрейна в какой бы то ни было «двуличности политики». Доклады наших представителей, в частности доклад т. Шпильрейна «О некоторых элементах теории психотехники», имевший целью доказать необходимость не только биологического, но и социального подхода к психотехническим проблемам и подведение под психотехническую практику марксистской теории, — были благоприятно встречены и оживленно дебатировались» [37]. Письмо

подписал Председатель Ученого комитета ЦИК Союза ССР А. Луначарский, подчеркнув в конце, что приходится поражаться столь необоснованному выпадку по адресу т. Шпильрейна в отношении его участия в международных конгрессах. Ученые и специалисты нашей страны принимали участие в работе международных психотехнических конференций в 1927, 1928, 1930, 1931 и 1934 гг.

3.2. Исторические вехи психотехники и первый идеологический выпад против нее

Четыре исторические вехи развития психотехники определены И.Н. Шпильрейном и С.Г. Геллерштейном уже в 1921—1922 гг. и развиты в последующие годы: 1) программа развития прикладной психологии как науки Мюнстерберга; 2) идеи основателя дифференциальной психологии В. Штерна; 3) тейлоровская парадигма, как ее по существу рассматривали российские ученые и как она определяется современными исследователями научной организации труда [42]; 4) завоевания отечественной психологии. В работах «Исторический смысл психологического кризиса» (1927) и «Психологическая наука в СССР» [8] Л.С. Выготский осуществил методологический анализ рассматриваемых исторических оснований развития психотехники. Их выявление сопровождалось научными дискуссиями и обсуждениями на конференциях и заседаниях Всесоюзного психотехнического общества новых, сложных и нерешенных проблем. К концу 20-х гг. при резко усилившемся идеологическом прессе все сложнее становилось проводить подлинные научные дискуссии.

Психотехники тщательно изучали все связи психологии и физиологии с трудом, начиная с работ И.М. Сеченова, первым изучавшего рабочие движения человека и физиологические критерии продолжительности рабочего дня. Его работы основательно знали и использовали в своей деятельности И.Н. Шпильрейн, Л.С. Выготский, С.Г. Геллерштейн и другие психотехники. Достаточно ознакомиться с комментариями Геллерштейна к избранным произведениям И.М. Сеченова, чтобы в этом убедиться [18]. Выступая в 1933 г. на заседании Московского отделения Всесоюзного психотехнического общества в дискуссии по проблемам особенностей методики профессиональной консультации в национальных республиках страны, И.Н. Шпильрейн, обнажая ошибочность тезисов докладчика, опирался на ряд положений работ И.М. Сеченова. Анализируя развитие психологической науки, Л.С. Выготский не упускает ни одного случая, где она обращается к изучению труда. Разбирая принцип доминанты А.А. Ухтомского, ученый обращает внимание «на физиологический анализ физического и умственного труда с точки зрения учения о доминанте» [8, с. 35]. «Принцип этот оказался очень плодотворным, — заключает Выготский, — при изучении природы трудовых реакций человека» [8, с. 36]. И далее пишет: «Особенное распространение в последнее время получило при-

менение рефлексологии к вопросам воспитания, терапии, организации труда и т. д.» [8, с. 86].

В декабре 1928 года в Коллегию МГИЭП Выготским была подана докладная записка о том, что для его работы в институте создана «в высшей степени трудная обстановка». «К.Н. Корнилов обвинил его в отходе от марксизма в психологии, протаскивании идеалистических понятий» [3, с. 16]. Формально Корнилов связал обвинения с проблемой воли. Доклад по этой проблеме заявлен Выготским, но еще не был сделан. Понятно возмущение Выготского и его докладная записка о невозможности продолжать работу в Институте. «Сведений о том, как разрешился конфликт, — отмечают историки психологии, — в архиве не сохранилось, но, по-видимому, Л.С. Выготский этот раунд выиграл, так как его работа продолжается и в 1929-м и в 30-м году» [3, с. 16]. Действительно, Выготский раунд выиграл, в чем ему помогли психологи и психотехники.

Финт К.Н. Корнилова, как мы полагаем, с проблемой воли и обвинением Л.С. Выготского в идеализме по поводу еще не сделанного доклада — это экспромт, т. е. немедленное идеологическое реагирование на публикацию статьи «Психологическая наука в СССР», свобода и независимость суждений автора которой, с точки зрения идеологов партии, носила крамольный характер. Политически враждебными по тем временам в СССР рассматривалось упоминание Л.С. Выготским двух имен политических деятелей и позитивное отношение к их высказываниям: «Каутский прекрасно показал, что создание нового человека есть не предпосылка, а *результат* социализма... Ту же мысль развивает Л. Троцкий...» [8, с. 45]. Если к этому добавить, что в статье Л.С. Выготского приводились и с одобрением анализировались обширные выдержки из работ «идеалистического» психолога и философа Г. Мюнстерберга, а созданная им «психотехника, — доказывалось в статье, — по самой природе своей призвана сыграть революционизирующую роль в психологии...» [8, с. 41], то набор идеологических и политических прегрешений ученого по тем временам уже граничил с расстрельным. Партия такого не прощала и не забывала. Тем более, что Л.С. Выготский опубликовал статью в юбилейном сборнике, посвященном десятилетию Великой Октябрьской социалистической революции. В таких случаях уже нельзя отделаться моментальным идеологическим реагированием.

Для того чтобы удалить Л.С. Выготского из института, К.Н. Корнилов нуждался в то время в более обоснованном обвинении, поддержанном психологами. Месяц спустя (18 января 1929 г.) он организует в Научно-исследовательской секции Осоавиахима научное заседание с докладом своего ученика А. Таланкина «К марксистской постановке проблемы военной психологии» и с приглашением психологов в непрофильную для них организацию, заверяя всех, что сам примет участие в этом мероприятии. В докладе А. Таланкина констатируется: «что именуется военной психологией, никак не отвечает своему назначе-

нию» [7, с. 81]. Таланкин подвергает критике зарубежную психологию и под таким прикрытием вдруг позволяет себе идеологическое высказывание против психотехники. Все принявшие участие в обсуждении доклада отмечали, что докладчик поверхностно знаком с историей психологии и современным ее состоянием. У всех вызвал удивление неожиданный по ходу доклада пространный выпад против психотехники: «Психотехнический отбор поставлен теперь неудовлетворительно, потому что здесь часто нет не только марксистской, но никакой вообще теории, — утверждает Таланкин, — а предлагаемые теории, например, теория Фролова, страдают полным отсутствием социального подхода и уклоном в голую физиологию. Поэтому-то из-за психотехники в полковые школы принимают социально чуждый элемент, а сама психотехника, которая, кстати, почему-то представлена в армии одними врачами, среди командиров не пользуется никакой популярностью. Психотехнический отбор должен прежде всего строиться на основе социального отбора» [там же].

Данный пассаж, по замыслу К.Н. Корнилова, должен был оказаться в центре обсуждения приглашенных психологов. Они призваны были единодушно заклеить профессиональный отбор и соответственно психотехнику, плетущуюся в хвосте у реакционных идеалистических зарубежных психологов и философов. Психологи сорвали этот замысел, не придя на заседание. А психотехники, узнав от психологов о заседании, дружно явились на него и убедительно ответили на надуманные обвинения Корнилова и его ученика.

Показательно, что для нанесения удара по психотехнике был выбран психотехнический отбор. В 1928 г. должно было выйти из печати «Руководство по психотехническому подбору», которое вобрало в себя теоретические и практические достижения психотехники [29]. «Многие представления отечественных психотехников, работавших в Психологическом институте и занимавшихся проблемами диагностики в целях профотбора, профконсультации, — как убедительно показывают К.М. Гуревич и М.К. Каимова в 2004 г., — сохраняют свою научную и практическую ценность и в настоящее время» [47, с. 296]. В конце 20-х гг. рецензенты труда оценивали его как убедительное свидетельство создания отечественной школы психотехники. К.Н. Корнилов и его партийные патроны понимали, что если убивать психотехнику и Л.С. Выготского, то надо целиться в сердце. Представляется, что тогда в это не верили ни И.Н. Шпильрейн, ни другие психотехники, но то, что над делом их жизни нависла угроза, осознавали все и достойно показали отсутствие оснований в обвинениях А. Таланкина.

Приведем некоторые выдержки из их выступлений: «Не обоснованы нападки докладчика на психотехнику... Непонятны нападки докладчика на психотехнику. Докладчик обвиняет психотехнику в кулацком уклоне. Это грубая ошибка. Обвинения психотехники в неправильной социальной установ-

ке, которые сделал Таланкин, совершенно бездоказательны. При нынешней постановке психотехники в армии возможны ошибки, но эти ошибки легко устранить» [7, с. 82]. В заключение выступили С.Г. Геллерштейн и И.Н. Шпильрейн, которые, кстати, еще до этого заседания критиковали постановку психотехнической работы в армии. Первый из них сказал: «Самое общее место в докладе — психотехника. Здесь докладчик обнаружил всю свою неосведомленность и немощность своей аргументации... В этом докладе наиболее сильные аргументы — это самоуверенность тона самого докладчика и то, что ему все ясно как апельсин». Шпильрейн как бы подвел итог обсуждению: «Докладчик ничего не говорит об интеллектуализме старой психологии, главным ее грехе. Психотехника идет теперь стихийно от интеллектуализма к изучению целостного трудового поведения. Здесь зародыш будущей материалистической теории психологии. Вообще доклад построен не исходя из знаний психотехнических фактов и критиковать его подробно означало бы построить новый доклад» [там же].

Обсуждение показало полное единодушие и недоумение всех выступавших относительно бездоказательной и безапелляционной критики психотехники и профессионального отбора. Такого поворота событий докладчик не ожидал и в кратком заключительном слове раскрыл карты. «В отсутствии марксистского взгляда повинны все психотехники, — заявил А. Таланкин, — которых на докладе оказалось слишком много. Все вопросы в докладе поставлены правильно и являются не только частными положениями докладчика, — продолжил он, — а утверждены К.Н. Корниловым, и очень жаль, что нет ни его, ни других психологов. Очевидно, они более заняты, чем психотехники» [7, с. 83]. Признание Таланкина позволяет сделать важные выводы. К.Н. Корнилов, которому не удается создать марксистскую психологию, все больше сосредоточивается на подавлении исследований в психологии, не соответствующих догмам марксизма. В декабре 1928 г. он спешит «отметиться» перед партийными органами, получив от них окрик за статью Л.С. Выготского «Психологическая наука в СССР». Показав идеологическим верхам, что он активен и оперативно реагирует в нужном для них направлении, К.Н. Корнилов не мог не понимать нелепости обвинения Л.С. Выготского, да и сотрудники института, наверняка, были в недоумении. Поэтому месяц спустя Корнилов организует уже атаку психологов на профессиональный отбор и психотехнику, которые высоко оценивались в статье Выготского. Замысел состоял в том, чтобы устами психологов заклеить профессиональный отбор и психотехнику и тем самым показать антимарксистскую сущность статьи Л.С. Выготского, не упоминая ученого и его публикацию. Не исключено, что написать статью в юбилейный номер сборника Выготскому предложил Троцкий, судьба которого уже была предопределена, но он еще оставался в руководстве партии. Такую статью в юбилейный сборник, посвя-

щенный десятилетней годовщине Великой Октябрьской революции, должен писать Корнилов, которому партийные органы поручили создавать марксистскую психологию. Но 1927 год — это пик политической борьбы Л.Д. Троцкого и И.В. Сталина. Последнему и его аппарату, как показывают события в партии и стране, в это время было не до сборника статей о науке. «Кто умеет глядеть, — писал Л. Троцкий, — для того на улицах Москвы 7 ноября 1927 года разыгрывалась репетиция термидора» [52, с. 507]. Троцкий в разгар политической борьбы, приближая к себе близких по духу партийных соратников, а также отдельные слои рабочего класса и интеллигенцию, помогал им всем чем мог, находясь еще в руководстве партии. Его неподдельный интерес к науке и не в последнюю очередь к психологии известен был в партии, государстве и, естественно, среди ученых. Поэтому по установленному в партии порядку ему должны были дать на просмотр состав авторов, редакционной коллегии и названия статей сборника. Возможно, среди авторов был и Корнилов, но Троцкий, зная положение в психологии, поменял его на Выготского. Никто другой этого сделать не мог, а идеологи и партийные работники тогда еще не имели возможности возразить Троцкому. Поэтому, кстати, когда Корнилов и Таланкин выступали против профотбора и психотехники, не упоминался Выготский и не называлась его статья.

Подготовка Корниловым научного заседания и выступление на нем Таланкина — историческое свидетельство первой организованной попытки дискредитации психотехники. В данный период психотехника подверглась идеологической критике, так как Выготский с ней, а не с догматическим марксизмом связывал реформирование психологии. Идеологический меч партии навис над Л.С. Выготским в 1928 г. и мог стоить ему жизни.

3.3. Хронология развития психотехники

Психотехника развивалась в СССР с нулевой отметки, если не считать общих предпосылок изучения труда в России врачами и физиологами. Л.С. Выготский на основе исторического анализа утверждает: «... психотехника в России до революции не разрабатывалась вовсе. Из всей области прикладной психологии разрабатывалась педагогическая психология, да и это вызывало сильную оппозицию». И далее он приводит утверждение, которое находило приверженцев среди психологов СССР в 20–30-е гг. «Некоторые психологи по профессии, — говорит о них Мюнстерберг, — которые считают осквернением научного исследования, — цитирует зарубежного психолога Выготский, — всякое соприкосновение его с практической жизнью еще и теперь сочли бы за благо, если бы этот момент отодвинулся в далекое будущее» [8, с. 42].

И.Н. Шпильрейн зафиксировал три периода в развитии психотехники в СССР: 1) 1921–1924 гг.; 2) 1924–1926 гг.; 3) период начался в 1926 [69] и окончился уже без Шпильрейна в 1936 г. По сущест-

ву, конец третьего периода predetermined в 1929 г., когда состоялась первая организованная попытка ликвидации психотехники. После ареста в 1935 г. И.Н. Шпильрейна третий период закончился под руководством С.Г. Геллерштейна.

Первый период — это время от первой Всероссийской инициативной конференции по научной организации труда и производства (1921) до Второй конференции по научной организации труда. В этот период, отмечал И.Н. Шпильрейн, вопросы труда занимали центральное место. Больше всего и прежде всего говорилось о том, каким образом стимулировать производительность труда, как ликвидировать катастрофическое падение производительности, наблюдавшееся в 1920—1921 гг.

На первой конференции заслушаны два доклада по психотехнике и психологии труда — Г.И. Челпанова и И.В. Эвергетова, в которых сообщалось о состоянии этих научных дисциплин за рубежом. О задачах комплексного изучения человека в труде и создании для этих целей новой научной дисциплины — эргологии говорилось в докладах В.М. Бехтерева и В.Н. Мясищева.

Второй период. После первой конференции по научной организации труда и производства практические работы по рационализации были направлены на интенсификацию труда и привлечение рабочих на фабрики. «Но эти вопросы оставались академическими до тех пор, — подчеркивает Шпильрейн, — пока оплата труда рабочего была значительно меньше его прожиточного минимума. Поворотным пунктом было введение нэпа, который дал возможность поднять производительность труда и трудовую дисциплину» [69, с. 167]. В 1925 г. партийно-государственное руководство России приняло окончательное решение о курсе на ускоренную индустриализацию, и три года спустя после введения нэпа началось интенсивное развитие психотехники. Во второй период возросли интенсивность труда и, соответственно, требования к рабочему и его выработке. «Тогда психотехника, — согласно Шпильрейну, — стала у нас принимать понемногу приблизительно те же самые формы работы в смысле методов и постановки проблем, которые она имела в западно-европейских странах» [69, с. 169].

В конце второго и начале третьего периода Л.С. Выготский оценивает состояние психотехники. «Русская психотехника не пережила того кризиса, который на Западе был вызван “безудержным увлечением прикладной психологией в военное время” (Первая мировая война. — В.М.) и послевоенной реакцией на это увлечение, как справедливо отмечает профессор И. Шпильрейн (имеется в виду статья [56]. — В.М.), — один из первых русских психотехников. Поэтому она развивалась, — заключает Выготский, — эта революционная дисциплина — сравнительно ровным темпом и росла органически» [8, с. 44]. Выдающийся методолог науки констатирует, что в стране не только нормально, а органически развивалась новая научная и практическая дисциплина.

В Европе и Америке в начале XX в. психотехника, как правило, сводилась к профессиональному отбору, хотя проводились исследования и в других направлениях. «Значение научного определения профессии, — отмечал И.Н. Шпильрейн, — выяснилось впервые в широких размерах во время всемирной войны. Психологи всех воевавших стран, несмотря на вполне сознававшуюся ими неполноту теоретической подготовки психологии для решения громадных практических задач, приступили (особенно в Германии и Америке) к работе по массовому профессиональному отбору» [60, с. 3]. Шпильрейн тем не менее считает необходимым обстоятельно проанализировать данный уникальный опыт и прежде всего его влияние на формирование методов прикладной психологии в послевоенный период. «Самая общая постановка вопроса о пригодности данного человека для данной работы вынуждает психологически обследовать как работу, так и рабочего. Тогда, сравнив «профессиограмму» (т. е. описание профессии) с «психограммой» самого человека, можно определить, насколько он соответствует требованию профессии» [60, с. 4].

Перед второй конференцией по НОТ и в ходе ее проведения, отмечал С.Г. Геллерштейн, «не удалось добиться единого понимания НОТ и уяснить, что же это, наконец, такое НОТ» [14, с. 116]. Продолжали существовать два основных подхода к НОТ. Центральный институт труда (ЦИТ) «занимался исключительно изучением индивидуального труда, — писал И.Н. Шпильрейн, — рациональной рубки зубилом и шлифовкой и не интересовался теми организационными задачами, которые были насущно необходимы промышленности» [62, с. 112]. Однако во время НЭП, обращал внимание ученый, «научная организация труда перестала быть проблемой индивидуального труда и стала по существу вопросом *организационным*» [62, с. 111]. Так сформировались две платформы НОТ, как их называли в 20-е гг. Вторую разрабатывали П. Керженцев, В. Радусь-Зенкевич, А. Стопани, И. Шпильрейн, И. Бурдянский и другие известные деятели НОТ. Содержание данного подхода, опубликованного в 1924 г., в отличие от платформы ЦИТ, заключалось главным образом: «1) в сближении НОТ с основными экономическими проблемами современного хозяйства, 2) в «широком базисе» — охвате научной организацией труда всех производственных и управленческих работ, стоящих в порядке дня и 3) в максимально бережном и внимательном отношении к использованию рабочей силы» [62, с. 112]. На этой основе И.Н. Шпильрейн и С.Г. Геллерштейн осваивали тейлоровскую парадигму научной организации труда и производства.

Сторонники второй платформы надеялись, что она будет поддержана второй Всесоюзной конференцией по НОТ в 1924 г. Однако в программном докладе на конференции В.В. Куйбышева, как отмечал С.Г. Геллерштейн, «предложено было отрешиться от трактовки НОТ, как целостной научной систе-

мы... Этот программный доклад отчасти предопределил отношение конференции к идеологическим и принципиальным сторонам проблемы НОТ. В докладе была сделана попытка, — продолжал психотехник, — сгладить теоретические разногласия и придать всей работе конференции характер деловой и практической. Эта попытка отчасти удалась, хотя разногласия не сгладились до конца, и деловой тон не раз нарушался полным отсутствием деловитости в докладах» [14, с. 115—116]. Руководство страны, как мы видим, понимало и, соответственно, не принимало вектора развития научной организации труда и производства к тейлоровской парадигме. И об этом недвусмысленно написал С.Г. Геллерштейн. Примечательно, что и он, и И.Н. Шпильрейн подписали статьи только первыми буквами своих фамилий и имен. В 1931 г., когда в психологии проходила борьба на два фронта (с «механицизмом» и «меньшевистствующим идеализмом»), А. Таланкин, выступая по поручению руководства Института марксизма, уже не обсуждал, а предписывал: «Нужно, чтобы психотехника не была оторвана от работы ЦИТ'а, как было до сих пор. Психотехники часто забывали о том, что ЦИТ'у придается важное значение в деле подготовки рабочих кадров» [27, с. 118].

Третий период — это время, когда в 1926—1927 гг. в основном восстанавливается промышленное производство и разрабатывается первый пятилетний план развития народного хозяйства. Промышленность вступает в новый этап развития. В этот период психотехника достигла пика развития нашей страны, откликаясь прежде всего на запросы рационализации труда и производства, которая понималась в 20—30-е гг. неоднозначно. И.Н. Шпильрейн, С.Г. Геллерштейн и другие психотехники, в принципе, не могли принять ее примитивное понимание как сам факт возможности производства, организационного упорядочения процессов работы, введение элементарной дисциплины и устранение хозяйственного хаоса. Они рассматривали ее так, как и их единомышленники в сфере научной организации труда и производства. Рецензируя в 1923 г. книгу И.М. Бурдянского «Что такое научная организация труда», Геллерштейн особо отмечал, что «автор отдает должное Тейлору в деле объединения в стройную систему элементов организации труда» [25, с. 133]. Принимая участие в 1924 г. в первом Международном съезде по научной организации труда (Прага, Чехословакия), И.Н. Шпильрейн по достоинству оценил поразительные результаты по мощности и продуктивности, как он говорил, организационной работы многих стран в данном направлении. «Необходимо признать, — заключал ученый, — свою отсталость в этом направлении и считать необходимым еще многому и многому — особенно у американцев — учиться» [61, с. 75].

Понятие «рационализация» (от *ratio* — разум), отнесенное к любой отрасли человеческой деятельности, имеет в виду, отмечал И.М. Бурдянский в 1929 г., наиболее *разумную*, наиболее *целесообразную*

организацию этой деятельности. «Понятие рационализации... отнесенное к хозяйственной деятельности и, в первую очередь, к промышленности, идя в последние годы текущего десятилетия на смену термину «научная организация»..., имеет в виду наиболее *разумную*, наиболее *целесообразную* организацию хозяйствования на базе *научных методов*, в целях достижения наибольших результатов при наименьших затратах средств (на единицу изделия определенного качества) и, следовательно, при наименьших потерях» [5, с. 1]. Как технико-экономические, так и социальные причины, фиксирует ученый, определили через «научную организацию» значение человеческого фактора в производстве. Почти во всех европейских странах появился прежде всего термин «научная организация труда». «Как лозунг, рационализация («революция мысли», по Тейлору) будет всегда сопровождать, — убежден Бурдянский, — хозяйственную деятельность человека» [5, с. 3].

Внося существенный вклад в решение названных практических задач и находясь под постоянным идеологическим прессом, психотехники страны под руководством и при самом активном и непосредственном участии И.Н. Шпильрейна, Л.С. Выготского и С.Г. Геллерштейна одновременно создавали отечественную научную школу психотехники. В калейдоскопе практических задач, решавшихся психотехникой, просматривалось целенаправленное формирование указанной школы.

3.4. Психотехническое движение

Психотехника развивалась не традиционным образом в отличие от традиционного «направление исследования — научная дисциплина»), т. е. как естественный процесс: появившаяся при определенных условиях ячейка научной деятельности с развитием специфической проблематики, методов и средств исследования оформляется затем в самостоятельную научную дисциплину. Психотехника развивалась первоначально как научное движение, для которого характерно возникновение общих идей, как бы пронизывающих все содержание исследований и разработок, вокруг которых идут споры и дискуссии, идей, фактически никого не оставляющих безучастными: в той или иной форме, в том или ином качестве каждый исследователь проявляет к ним свое отношение. В их обсуждение втягиваются широкие научные круги и представители общественности. Такой идеей была организация, а затем рационализация труда и других видов деятельности. В 1924 г. И.Н. Шпильрейн отмечал: «чувство... заинтересованности в рационализации производства и управленческого аппарата возрастает на наших глазах и захватывает все большие и большие круги, раньше совершенно инертно относившиеся к идее Научной Организации Труда» [59]. Наиболее емкий по содержанию раздел журнала «Советская психотехника» назывался «Психотехническое движение».

В 20–30-е годы психотехническое движение буквально охватило всю страну, существенно содействуя развитию научной организации и охраны труда. На промышленных предприятиях, железнодорожном транспорте, в армии, в военно-воздушных силах и гражданском воздушном флоте действовало свыше 200 психотехнических подразделений. Отдельные лаборатории работали в научных институтах и при различных предприятиях, коммунальных хозяйствах.

Известный психотехник А. Шушаков в статье под характерным для тех лет названием «Боевое задание» подробно и всесторонне описывает в 1930 г. программу развития психотехники Большого Урала. Главная причина ее создания, подчеркивает ученый, в том, что «тяжелая металлургия и прочие виды уральской промышленности предъявят в самом скором времени советской психотехнике счет, о котором нужно подумать и к которому надо приготовиться заблаговременно, чтобы он не был неожиданным» [73, с. 63]. Рассматривая психотехнику как важное направление рационализации труда и производства, сообщает ученый, Уральский областной исполнительный комитет предложил заводам, фабрикам и предприятиям транспорта создать в тесном взаимодействии с НКТ сеть из 11 психотехнических лабораторий в наиболее крупных промышленных центрах Урала. При этом повышение квалификации научных работников создаваемых лабораторий вызвались осуществить Всесоюзное психотехническое общество и Ленинградское бюро профконсультации НКТ.

В решении предусмотрено, что потребность в приборах для научных исследований и практических работ будет удовлетворена с открытием на Урале завода серийной психотехнической и физиологической аппаратуры. Руководитель психотехнической лаборатории Пермской железной дороги (г. Свердловск) А. Шушаков являлся пионером в этом деле. Лаборатория сконструировала ряд специальных, довольно сложных аппаратов и установок для производственного обучения железнодорожных машинистов, составителей поездов и диспетчеров. Смысл этой системы обучения заключается в активности обучаемых, которые хотя и находились под руководством опытных инструкторов и психотехников, сами анализировали и определяли наилучшие для работы приемы и правила, закрепляя их в процессе тренировки. Обучение в лаборатории прошли сотни работников. Обучение по системе лаборатории признано обязательным на Пермской железной дороге. Один свердловский узел железной дороги терял ежедневно от неправильно проводимых маневров поездов до 20 тысяч рублей. При экономии в 33% за счет обучения по системе лаборатории общая сумма финансовых потерь сократилась на несколько миллионов ежегодно.

В программе развития психотехники на Урале содержались все направления работ, в том числе «психотехническая оценка сигнализационных установок и приборов управления сложных механизмов с точки зрения посильности работы на них для психофи-

зиологических ресурсов среднего рабочего, совместная работа психотехников с конструкторами в создании более совершенных способов в управлении всеми этими сложными и дорогими машинами. Наконец, работы в пограничной области психотехники и НОТ по ряду вопросов, начиная с исследования утомляемости, которое должно быть положено в основу рационального нормирования труда, до проблемы психологических стимулов к работе» [73, с. 64]. В перспективе предусматривалось создание на Урале высшего учебного заведения для подготовки психотехников, физиологов труда и специалистов в области научной организации труда. Ставилась задача открыть кафедры психотехники в высших технических учебных заведениях «для внедрения в молодые инженерные кадры основ психотехнической рационализации» [там же]. Конкретная цель программы — освоить на Урале в полном объеме новую для страны научную и практическую дисциплину. В 1932 г. буквально за год с небольшим Урал покрылся сетью психотехнических лабораторий на заводах. Объясняется это кроме обстоятельств, на которые указал А. Шушаков в статье, еще и первоначальной попыткой партийно-государственного руководства России свести программу научного обеспечения индустриализации к развитию так называемой «заводской» науки. «Российские марксисты, по-видимому, всерьез полагали, — считает историк Б.И. Козлов, — что связь теории и практики тем сильнее, чем ближе друг к другу (в буквальном смысле этого слова!) научные учреждения и промышленные предприятия. Из этого вытекала политика всемерного развития заводских и трестовских лабораторий, непосредственно включенных в производственный процесс» [32, с. 50–51].

Развитие психотехники в отдельных регионах страны — одна из форм ее организации. Оживленная научная и практическая психотехническая работа проводилась в лабораториях Урала, Грузии [41] и некоторых других республиках.

Работа на железнодорожном транспорте — характерный пример ведомственной организации психотехнических исследований и разработок. Кроме Центральной психотехнической лаборатории в Москве, которую возглавляла известный психотехник А.И. Колодная, Народный комиссариат путей сообщения имел лаборатории в Ленинграде, Ростове, Харькове, Саратове, Тифлисе, Курске, Свердловске. Помимо этих лабораторий, большая часть которых оборудована как лучшие зарубежные, на транспорте имелись два вагона-лаборатории (один в Москве, другой в Ростове), оборудованные всей необходимой для проведения исследований аппаратурой.

В 1931 г. насчитывалось 141 бюро и лабораторий профессиональной консультации, в которых психотехники работали совместно с врачами и педагогами. Наиболее известная лаборатория профессиональной консультации действовала при Институте по изучению мозга и психической деятельности. Под руководством ученика В.М. Бехтерева и сотрудника ин-

ститута — А.Ф. Кларка проведено массовое обследование подростков, направляемых в фабрично-заводские училища. В 1930 г. организован Межведомственный совет по профконсультации и профотбору при НКТ СССР, включавший представителей заинтересованных ведомств и учреждений (ВСНХ, НКТ, НКЗдрава, НКПроса, НКПС, ВЦСПС, ЦК ВЛКСМ, Всесоюзного психотехнического общества, Института кадров, Института охраны труда, Центральной лаборатории на транспорте и других). «В настоящее время, — писал в 1930 г. известный психотехник В.М. Коган, — пожалуй, трудно найти педагога, врача, инженера, незнакомого в общих чертах с кругом вопросов, изучаемых так называемой психотехникой. Для многих психотехника кажется настолько кредитоспособной, что они доверили бы ей решение самых сложнейших задач, которые, быть может, не под силу ни одной из существующих наук о человеке в наше время» [30, с. 3].

3.5. Организационное становление практической психологии

Психотехника стимулировала тесное сотрудничество психологов, физиологов, гигиенистов труда, инженерно-технического персонала предприятий, специалистов организации и охраны труда. Новым этапом синтезирующих тенденций в психотехнике и ее методологического единения с психологией, рефлексологией, педологией, нейрофизиологией, невропатологией, педагогикой и другими психоневрологическими науками стали подготовка и проведение Первого всесоюзного съезда по изучению поведения человека (Ленинград, 1930 г.), в котором активное участие приняло Психотехническое общество. На пленарном заседании наряду с А.Б. Залкиндом, К.Н. Корниловым, С.С. Моложавым, И.Д. Сапиром сделал доклад И.Н. Шпильрейн «Задачи психотехники в реконструктивный период». На съезде работала психотехническая секция, на которой с докладами выступали С.Г. Геллерштейн и другие ученые, а на двух ее заседаниях проходило внутрисъездовское военное совещание по вопросам психофизиологии в армии.

Решение практических задач совершенствования трудовой деятельности, улучшения условий труда, повышения производительности и безопасности на производстве и транспорте было той реальной основой, на которой укреплялась взаимосвязь и взаимодействие наук о трудовой деятельности. В 1932 г. в резолюции конференции по психотехнике, созванной по инициативе Всесоюзного электротехнического объединения, отмечалось, что «результаты работы лабораторий подтверждают целесообразность и своевременность постановки изучения человеческого фактора и его влияния на протекание трудового процесса в производственной обстановке» [51]. На этой конференции всеобщее внимание привлек доклад А.Ф. Гольдберга, так как в деятельности руководимой им лаборатории на Московском электрозаво-

де нашли отражение некоторые общие тенденции решения задач психотехники на производстве. Одной из особенностей работы лаборатории явилось то, что ее сотрудники действовали в тесном контакте с рабочими, которые были не только испытуемыми, но и активными участниками всех проводимых мероприятий. «Проводя подробный производственно-психофизиологический анализ процесса работы на агрегатах, — говорил А.Ф. Гольдберг, — детально ознакомившись с санитарно-гигиеническими условиями цехов и основными психофизиологическими особенностями работающих на агрегатах, лаборатория дала ряд предложений, охватывающих рабочее место, сидение, рабочие движения, режим рабочего дня, рациональный пищевой режим и т.д.» [51, с. 185].

В русле психотехнического движения формировалась научная дисциплина — практическая психология, которая называлась тогда психотехника. Первые лаборатории психотехники возникли в нашей стране в 1921—1922 гг. В созданном в 1921 г. А.К. Гастевым Центральном институте труда действовала психотехническая лаборатория, в которой непродолжительное время работал И.Н. Шпильрейн. Уже в 1922 г. он, как отмечалось, организует и возглавляет лабораторию психотехники в НКТ, в которой с самого начала работает С.Г. Геллерштейн. В это же время проводили психотехнические исследования Всеукраинский институт научной организации труда и Казанский институт научной организации труда.

Еще при Г.И. Челпанове программу исследований проблем психотехники разрабатывал Психологический институт. В 1919—1922 гг. действовали лаборатории рефлексологии труда, экспериментальной психологии, психологии профессиональных групп, а затем Центральная лаборатория по изучению труда в Институте по изучению мозга и психической деятельности, возглавлявшегося В.М. Бехтеревым. Он направлял реорганизацию и расширение указанной лаборатории, а затем преобразование ее в Отдел труда. Ученый принял деятельное участие в организации Ленинградского отделения Всероссийского общества психотехники и был избран его председателем, а также стал членом правления Всероссийского общества психотехников. В армии, начиная с 1921 г., создается сеть психофизиологических лабораторий, включая и центральную психофизиологическую лабораторию РККА.

В Москве действовали психотехнические лаборатории в Институте профзаболеваний им. Обуха, Центральном институте физической культуры, а также психотехнические исследования проводились в Центральной педологической лаборатории Московского отдела народного образования. Психотехническая лаборатория, созданная в 1927 г. в Высшем художественно-техническом институте после реорганизации Высших государственных художественно-технических мастерских (ВХУТЕМАС), действовала до 1930 г. Исследовалась профессиональная пригодность лиц, желающих заниматься архитектурой или уже работающих в этой области. «Намечен

метод для психотехнического отбора студентов, поступающих на Архфак. Проверка глазомера, чувства отношений, чувства способностей пространственного воображения и комбинирования» [54, с. 407]. Лаборатория принимала участие в организации труда при проектировании (технике проектирования), разработан был проект реорганизации «чертежного места». Лаборатория привлекалась для изучения непосредственного воздействия на психику элементов архитектуры. Профессором Н.А. Ладовским сконструирован ряд психотехнических приборов, с помощью которых можно проводить исследования профессиональных качеств архитекторов. В 1930 г. организована Центральная психотехническая лаборатория почты и телеграфа.

В 1925 г. на базе лаборатории психотехники, а также группы профессиональной гигиены и химической лаборатории НКТ организуется Институт охраны труда как межведомственный институт НКТ, Народного комиссариата здравоохранения и Всесоюзного Совета народного хозяйства. Одним из ведущих подразделений института стало психотехническое отделение, возглавлявшееся И.Н. Шпильрейном. Ядро отделения составили несколько квалифицированных сотрудников, подготовленных в лаборатории психотехники НКТ. «Эта лаборатория принесла с собой в институт некоторые завоевания и сложившиеся традиции научного исследования» [24, с. 78].

К некоторым достижениям лаборатории, как отмечают С. Геллерштейн и Ю. Шпигель, прежде всего относятся солидный опыт научно-исследовательской и практической работы, охватившей основные разделы психотехнической проблематики: профессиональный подбор, режим труда и связанная с ним проблема изучения утомления и работоспособности, рационализации рабочего места, воздействие на рабочих плакатов по безопасности и др. В методическом отношении лаборатория достигла наивысшего уровня в разработке методов психологического анализа профессий. В активе лаборатории был цикл исследований закономерностей процесса упражнения, организованного таким образом, чтобы оценить прогностическую силу тестов и сравнительную упражняемость различных профессионально важных качеств [24].

Начиная с 1925 г. в Институте охраны труда под научным руководством и при непосредственном участии Н.А. Бернштейна проводятся значимые для отдела психотехники работы по совершенствованию методов исследования рабочих движений и в области биомеханики. В 1926 г. И.Н. Шпильрейн предложил А.Н. Бернштейну принять участие в комплексной работе психотехников и получил согласие ученого. Методический опыт в области техники изучения движений систематизирован и обобщен в изданном в 1934 г. Институтом руководстве «Техника изучения движений». Издание вышло под общей редакцией Н.А. Бернштейна, он же является автором трех основополагающих разделов руковод-

ства: «Основные пути и методы фотоизучения движений», «Общая техника цикло съемки», «Таблицы для расчета координат, скоростей и ускорений центров тяжести систем» [24, с. 450].

Отделение психотехники Института охраны труда стало методическим центром научно-практической работы в области психотехники, а сектор Института психологии, как считали И.Н. Шпильрейн и С.Г. Геллерштейн, должен стать ведущим подразделением теории и методологии.

Для психотехники, как отмечал С.Г. Геллерштейн, уже на самом раннем этапе ее развития характерно было стремление к возможно более детальному и полному изучению психологических особенностей профессий в важнейших отраслях промышленности, сельского хозяйства, транспорта. Инициатором психотехнического изучения профессий был И.Н. Шпильрейн, который с этой целью объединил группу специалистов: психологов, физиологов, врачей, инженеров, экономистов и др.

Первые работы по методике профессиографирования принадлежат И.Н. Шпильрейну [58], С.Г. Геллерштейну [15]. Наиболее последовательно обоснована методическая база профессиографии в работе И.Н. Шпильрейна [66]. Методическая статья о трудовом методе Шпильрейна и три статьи о применении этого метода к изучению профессий телефонистки, ткачихи и к производству электрических лампочек содержатся в сборнике под редакцией Шпильрейна [53]. В первой половине 20-х гг. И.Н. Шпильрейн и С.Г. Геллерштейн проводят методически значимое профессиографирование профессий вагоновожатых московского трамвая [64] и наборщика типографии [19]. Применяя трудовой метод, Шпильрейн становится вагоновожатым, а Геллерштейн — наборщиком типографии. Психотехники изучали также труд крестьянина и грузчика, профессии на водном транспорте, горняков, деревообделочников, текстильщиков, трактористов, железнодорожников, строителей, продавцов, кожевников, библиотекарей, педагогов, медицинских работников, шоферов, телефонисток, радиотелеграфистов, стенографов, сортировщиков писем, а также профессии в металлообрабатывающей, электротехнической, полиграфической, химической, нефтяной, легкой промышленности, чаеразвешочного производства и многих других. Общей целью было изучить и описать все профессии в стране, составить картотеку всех описанных профессий. Решая те или иные задачи, психотехник мог воспользоваться уже готовыми добротными и составленными по единой методике профессиограммами. При этом каждому психотехнику рекомендовалось изучить одну—две профессии самостоятельно. В результате качественно выполнялись задачи психотехники и существенно сокращались сроки практических работ. Самое же главное — накапливался огромный фактический материал и совершенствовались методы изучения деятельности человека.

Первая Всесоюзная конференция по психофизиологии труда и профессиональному подбору, состоявшаяся в июне 1927 г., показала значительный размах как практической, так и теоретической психотехнической работы. На пленарных заседаниях и шести секциях было заслушано и обсуждено свыше 100 докладов. Конференция положила начало деятельности Психотехнического общества, объединившего уже 101 члена профессионального сообщества. В этом же году на IV Международной конференции по психотехнике в Париже советская делегация была одной из самых крупных. Двух представителей СССР — И.Н. Шпильрейна и руководителя клиники нервных болезней при 1-м МГУ Г.И. Россолимо включили в состав международного правления психотехнических съездов.

3.6. Докладная записка партийной организации Психотехнического общества в ЦК ВКП(б) и попытка разгрома психотехники

Всевозрастающий размах психотехнического движения в стране и ответственность задач, возлагаемых на психотехников («ежегодно психотехнические исследования определяют в СССР профессиональную судьбу более чем 100 тысяч человек», — отмечалось на заседании Психотехнического общества), побудили ученых и специалистов информировать об этом ЦК ВКП(б) и Главное управление науки, а также поставить ряд неотложных задач, которые невозможно решить без согласия и поддержки партийных и правительственных органов. С этой целью фракция ВКП(б) Всероссийского психотехнического общества заслушала доклад И.Н. Шпильрейна «Положение психотехники в СССР и очередные задачи Психотехнического общества» и направила в марте 1928 г. соответствующую докладную записку в ЦК ВКП(б) и Главнауку. Записка состояла из трех разделов: 1. Общие задачи психотехники, 2. Деятельность Психотехнического общества, 3. Предложения.

Первый раздел начинается со следующего утверждения: «Психотехника имеет особые задачи..., не совпадающие с задачами психологии» [43, с. 315]. Затем под воздействием идеологической критики психотехники отказываются от ранее высказанного положения и подчеркивают: «Психотехника не нейтральна ни в идеологическом, ни в общественном отношении» [там же]. Далее достаточно подробно описывается, какие задачи решает психотехника и каковы направления деятельности Психотехнического общества. Обращается внимание на стихийный характер психотехнического движения в отдельных регионах страны без необходимых научных и методических оснований профессиональной деятельности. В этой связи докладная записка содержит напоминание: «Психотехническим обществом возбуждено перед Совнаркомом СССР ходатайство о распространении его деятельности на всю территорию Союза» [43, с. 317].

Записка написана во имя двух взаимосвязанных задач, нерешенность которых стала сдерживать и главное — вела к профанации психотехники и движения в целом. Количество теоретически подготовленных психотехников в стране ничтожно, отмечается в документе, а краткосрочные курсы разных ведомств выпускают большое число «фельдшеров» от психотехники, знакомых только с техникой проведения испытаний и подсчета, но не знающих теории.

В систему советского профобразования подготовка психотехников не включена. Тогда как во Франции, отмечается в записке, в 1928 г. начало функционировать высшее учебное заведение при Сорбонне, имеющее задачей подготовку психотехников. В Германии принята программа подготовки психотехников в высших технических учебных заведениях. Поэтому фракция ВКП(б) Психотехнического общества в третьем разделе докладной записки считает необходимым: «Скорейшее осуществление подготовки работников по психотехнике, связанной со всей системой советского профобразования и не носящей характера переподготовки врачей, педагогов или психологов на краткосрочных курсах по психотехнике... Создание достаточно авторитетного научно-исследовательского (без непосредственных практических задач) учреждения по психотехнике и профотбору» [43, с. 318]. Особо выделена задача реорганизации психофизиологической службы в Красной армии с целью налаживания правильного сотрудничества между военными и гражданскими научно-исследовательскими организациями, а также обеспечение достаточной профессиональной подготовки психофизиологов для решения соответствующих задач в армии. Высказано также желание о поддержке психотехнического журнала, Психотехнического общества и издания литературы по психотехнике.

Доклад И.Н. Шпильрейна на фракции ВКП(б) Всероссийского психотехнического общества и докладная записка, направленная в ЦК ВКП(б) и Главнауку, — единственный и последний партийный документ, содержащий конструктивные и позитивные предложения о развитии психотехники. Он мог быть подготовлен и направлен в ЦК ВКП(б) при масштабном размахе психотехнического движения в СССР и существенных достижениях новой области, научной и практической деятельности. Работу по прикладной психофизиологии и психотехнике вели 104 организации семи наркоматов. В отраслях промышленности, где проявлялся интерес к психотехнике, проводились совещания. Так, в 1932 г. по инициативе Всероссийского психотехнического общества и Института кадров «Угля» состоялось в Донбассе совещание по психотехнике в угольной промышленности, в котором приняли участие И.Н. Шпильрейн, В.М. Коган, А.И. Розенблюм и другие ведущие психотехники страны. С.Г. Геллерштейн и С.Г. Дубец выступили с докладом «Задачи психотехники в угольной промышленности». Сводный доклад бригады о планах работ по психотехнике на 1932–1933 гг. и о направле-

ниях работ на вторую пятилетку Института кадров «Угля» и Института организации безопасности труда сделал М.Ю. Сыркин.

Реакция ЦК ВКП(б) на докладную записку не могла не последовать и не только потому, что в ней обоснованно утверждалось — «необходима государственная регламентация деятельности психотехников» [43, с. 315]. Сотрудники ЦК ВКП(б), знакомившиеся с докладной запиской, находились, как можно предположить, если не в шоке, то в недоумении. В стране развилось мощное движение трудящихся и интеллигенции без какого-либо влияния марксизма, руководства партии и без государственной регламентации. В докладной записке слов таких нет, если не считать шестого пункта раздела «Предложения», где говорится: «классовая линия, которая при нынешней организации подбора не может быть гарантирована» [43, с. 318]. Имелся в виду профподбор в школы ФЗУ, проводимый преимущественно с помощью тестов на интеллект. Не меньшее удивление в ЦК ВКП(б), несомненно, вызвало известие, что в психотехническом движении вот-вот возникнет, опять же без указанного влияния и руководства, новая научная и практическая дисциплина, отличная от психологии, которую, как подчеркивали авторы записки, «ни в коем случае нельзя рассматривать только как область философского исследования» [43, с. 315]. С этого момента партия берет в свои руки судьбы психотехники.

В руководящих кругах партии не оставалось и тени сомнения, что наиболее идеологически опасным явлением в психологии стала психотехника. Свою сплоченность и теоретическую зрелость психотехники продемонстрировали, дав отпор неуклюжим попыткам К.Н. Корнилова и А. Таланкина дискредитировать профессиональный подбор и психотехнику и тем самым опорочить Л.С. Выготского за его статью «Психологическая наука в СССР». После этого психотехники с удвоенной энергией продолжали развивать свое детище. Л.С. Выготский, выступив открыто теоретиком и методологом психотехники, связывал с ней коренную перестройку психологии. Такого теоретика и методолога в мировой психотехнике не было. При методологическом усилении психотехника превращалась в серьезное научно-практическое направление, фактически демонстрировавшее возможность нормального развития науки вообще и психологии в частности, а не того, которое насаждалось догматическим марксизмом и его начетчиками в 20–30-е гг. XX в.

В таких случаях партия прибегала к экстренным мерам. В 1929 г. И.Н. Шпильрейну предлагают выступить с докладом в идеологическом учреждении Коммунистической академии, а в следующем году — Л.С. Выготскому на тему «Педология и психотехника». Таким образом, докладной запиской психотехники вызвали «огонь на себя». Не следует забывать, что в 1928 г. достигла апогея борьба Сталина и Троцкого и началась расправа с последним, который по направленности своей деятельности не мог относиться

отрицательно к развитию психотехники. Будучи выдающимся организатором науки и членом партии, И.Н. Шпильрейн точно определил или, может быть, почувствовал необходимость обращения по партийной линии в ЦК ВКП(б) именно в 1928 г. Не случайно, что именно в этом году Л.С. Выготский развернуто выступил по проблемам психотехники. К данному времени психотехническое движение в стране приобрело поистине государственный размах и зримо проявилась социально-экономическая значимость всех практических задач, решаемых психотехникой. Ни НКТ, ни отдел психотехники Института охраны труда, ни Психотехническое общество в отдельности и вместе взятые не могли уже справиться с грандиозностью того общенародного дела, которое они породили. Время обращения психотехников в ЦК ВКП(б) связано еще и с тем, что в стране резко менялась политическая обстановка. В начале 1928 г. Сталин устроил показательный судебный процесс над инженерами — якобы участниками вредительской организации, действовавшей в Шахтинском и других районах Донбасса. В конце 1927 г. на XV съезде партии Троцкий, Каменев и Зиновьев были исключены из рядов ВКП(б). В начале 1928 г. Троцкого выслали в Алматы, а всех его сторонников — в разные места страны. Направляя докладную записку в ЦК ВКП(б), лидеры психотехнического движения надеялись, что в 1928 г. партийное руководство одобрит проделанную работу и поддержит все их предложения. Тем более, что первый партийный документ в сфере психотехники носил строго деловой и конструктивный характер.

Однако обсуждение в 1929 г. доклада И.Н. Шпильрейна «Психотехника в реконструктивный период» в Коммунистической академии планировалось как разгром психотехники, так как попытка А. Таланкина нанести смертельный удар по ней не увенчалась успехом. К.Н. Корнилов направил для участия в обсуждении доклада И.Н. Шпильрейна ученого секретаря института Ф.А. Ковтунову и своего аспиранта Н.Ф. Курманова, который, по словам его учителя, хорошо уже подготовлен для обоснования марксистской психологии [33], а также научных сотрудников Н.А. Рудика и М.Н. Белокопытову.

В сложной и опасной для психотехники ситуации И.Н. Шпильрейн принимает единственно правильное решение — не защищаться и говорить о научных и практических достижениях, а упредить погромные выступления и занять наступательную позицию и прежде всего по отношению к МГИЭП, что ему блестяще удалось, в том числе и благодаря выдающимся бойцовским качествам.

Обсуждение доклада создавало впечатление научного анализа состояния и перспектив развития психотехники. О ее разгроме прямо не говорилось. Основной удар наносился по дифференциальной психологии В. Штерна, от которой, по предложению ряда выступавших и прежде всего сотрудников МГИЭП, психотехника должна отказаться. И.Н. Шпильрейн сразу же понял замысел организаторов обсуждения его доклада. «Штерн дал систему

дифференциальной психологии, — говорил он в заключительном слове, — и психотехники пользуются его работой потому, что без дифференциальной психологии нельзя строить психотехнику» (*подчеркнуто В.М.*). И затем добавил: «Когда у нас будет марксистская дифференциальная психология, которую, может быть, понимает кто-нибудь из выступавших товарищей, то тогда мы, конечно, книжку Штерна положим на полку для исторических справок, а заниматься будем по этому учебнику марксистской дифференциальной психологии» [69, с. 196]. Уместно напомнить, что в 1929 г. публикуется содержательный и интересный сборник статей «Элементы дифференциальной психологии» под редакцией К.Н. Корнилова. В книге отмечается, что «основателем дифференциальной психологии признается Вильям Штерн» [74, с. 9] и приводится много выдержек из его книг.

Л.С. Выготский не был на докладе И.Н. Шпильрейна, так как после него он должен выступать в той же Коммунистической академии. Поэтому, как нам представляется, ему важно знать результаты обсуждения доклада Шпильрейна, не принимая участия в нем. Выготский понимал, как следует из содержания его доклада, что его, как и Шпильрейна, идеологически тестируют на случай возможной ликвидации психотехники и педологии. Принимая во внимание, что Шпильрейн и его коллеги дали достойный отпор попытке ликвидации психотехники, Выготский, позитивно оценивая развитие психотехники, в докладе основное внимание уделяет педологии и методологически блестяще обосновывает необходимость и возможность дальнейшего ее развития как науки о целостном развитии ребенка, без связи с которой не может полноценно развиваться детская психология. Нетрудно заметить, что такой же методологический ход применим и по отношению к психотехнике и психологии труда. Одновременно, извлекая урок из обсуждения доклада Шпильрейна, Выготский упреждает события и заявляет: «И если бы мы сейчас с вами, например, проголосовали бы здесь, что педология как самостоятельная наука не может существовать, прекратили бы всякие педологические исследования, то мы не могли бы вычеркнуть из действительности того ее разреза, того рода связей, которые без педологии никогда другой наукой не могут изучаться. А если они будут изучаться другой наукой, то она будет той же самой педологией, только носящей другое имя» [10, с. 175].

Ведущая роль в попытке разгрома психотехники отведена была Н.Ф. Курманову, который после обсуждения доклада И.Н. Шпильрейна опубликовал в 1930 г. статью, обнажая «антимарксистскую» сущность психотехники. Шпильрейн считал необходимым сразу же в этом году обстоятельно и бескомпромиссно ответить на критику. В связи с преждевременной смертью Курманова в уже подготовленном для печати тексте статьи Шпильрейн опустил все, что касалось разбора его научных работ, хотя сде-

ланный анализ мог бы более выпукло представить профессиональный облик психолога, «умевшего, — по словам Корнилова, — защитить проводимую им идеологию от всякого рода извращений и натисков» [33, с. 289]. Примечательно замечание В. Боровского, который при поступлении Курманова в аспирантуру в МГИЭП оценивал его вступительный реферат и столкнулся с большими затруднениями: «Рядом с оригинальными мыслями — места просто неграмотные» [4, с. 291]. Об этом же свидетельствует и разбор Шпильрейном критических замечаний в свой адрес аспиранта Корнилова.

Создавая видимость объективного научного анализа, Н.Ф. Курманов разбирает доклад И.Н. Шпильрейна «Психотехника в реконструктивный период» на Всесоюзном съезде по изучению поведения человека (Ленинград, 25 января — 1 февраля 1930 г.), а не тот же доклад, состоявшийся в 1929 г. в Коммунистической академии. Одновременно данным выбором демонстрируется, что И.Н. Шпильрейн не сделал каких-либо серьезных выводов из критического обсуждения доклада в 1929 г., хотя его доклад на съезде отнесен был к числу «дававших непосредственную установку для работы всего съезда» [1, с. 225]. Он значился среди докладов философов Н.К. Луппола, Н.А. Карева, а также психологов, физиологов, педологов А.Б. Залкинда, К.Н. Корнилова, Л.М. Розенштейна, И.Д. Сапира, С.С. Моложавого. «Развернувшаяся на съезде работа, — констатирует С. Антонюк, — дала победу марксистской психологии. Механистические тенденции, вскрывшиеся на съезде (доклад проф. А.Г. Иванова-Смоленского и доклад П.К. Анохина), получили отпор» [1, с. 226]. В числе подвергшихся остракизму доклад И.Н. Шпильрейна не значился.

После съезда, продолжая насажать догматический марксизм в психологии, К.Н. Корнилов и Н.Ф. Курманов не могли больше терпеть непреклонность И.Н. Шпильрейна в отстаивании «антимарксистских» взглядов и обратились, как нам представляется, в партийные органы, где получили добро на его идеологическую дискредитацию и, соответственно, на разгром психотехники. Не исключено, что инициатива в таком обращении могла принадлежать Н.К. Лупполу или Н.А. Кареву, которые выступали на съезде с докладами: «Наука в реконструктивный период» и «Дискуссия диалектиков с механистами». В результате появилась разгромная статья Н.Ф. Курманова, за которой явно просматривается тень К.Н. Корнилова. Выбранные Курмановым для критики произведения Шпильрейна убеждают, что он был заинтересован не столько в понимании и объективном изложении научного творчества Шпильрейна, сколько в подборе работ, в которых содержится определенная концепция, чтобы именно ее подвергнуть критике. Этой мишенью стало в данном случае изложение теории В. Штерна. «Именно в трех критикуемых Н.Ф. Курмановым работах, — указывает Шпильрейн, — я наиболее подробно остановился на этом авторе» [68, с. 410]. В этой связи статья Курманова — лишнее доказательство попытки раз-

грома психотехники в 1929 г. при обсуждении доклада Шпильрейна и свидетельство начала ее действительного уничтожения.

Рассматривая обвинения, И.Н. Шпильрейн показывает их несостоятельность как в плане марксизма, так и психологии. Анализ критических замечаний проводится обстоятельно и в академической манере. Однако иногда он вынужден ограничиваться лаконичными фразами типа: «Я думаю, что опровергать это примечание не стоит» [68, с. 413]. Следует заметить, что Корнилов, оценивая заслуги своего аспиранта в борьбе против различных уклонов от марксистской линии, специально выделяет данную статью о Шпильрейне. Может быть, Корнилова восхитил следующей пассажем Курманова: «Таким образом, профессор Шпильрейн или по простоте душевной, или по причине своей полной безграмотности или, наконец, по причине сознательного желания ошельмовать революционную теорию марксизма (для разгрома психотехники сказаны все слова. — В.М.) даже и не замечает, что его принципам, его теории нечего и расходиться с принципами революционного марксизма по той простой причине, что они еще не были и, надо быть уверенными, не будут вместе, ибо ничего не имеют общего между собой» [34, с. 411].

И.Н. Шпильрейн обстоятельно рассматривает идеологические обвинения во второй части своей статьи под названием «О талмудизме и марксизме». Раздел начинается с констатации: «В статье Н.Ф. Курманова находится далее обвинение меня в борьбе против «марксизма», по его мнению, талмудизма в психологическом институте и указание на продолжительную обработку меня «марксистскими» теориями Франфурта, Корнилова, Сапира и самого автора» [68, с. 414]. Перед нами важное свидетельство того, что дискредитация лидера психотехнического движения началась после неудавшейся «продолжительной обработки» И.Н. Шпильрейна.

Возникает вопрос: «Когда же началась указанная обработка И.Н. Шпильрейна, если о ней сообщается в 1930 г.?». Несомненно, это произошло уже в 1924 г., когда К.Н. Корнилов стал директором Института психологии и объявил о своих планах перевода психологии на марксистские рельсы. Перестройка структуры института в соответствии с этими планами не могла не включать сильного подразделения прикладной психологии, и поэтому Корнилов вынужден был пригласить Шпильрейна с его командой. Будучи далек от проблем психотехники, Корнилов, как представляется, с самого начала многие из них воспринимал настороженно, особенно при попытках, говоря словами Л.С. Выготского, логического наложения их на догматические положения марксизма. Когда же в Институте появился еще один «марксистский» идеолог в лице аспиранта, то руководитель посвятил его во все свои настороженности относительно И.Н. Шпильрейна и отдал это дело всецело на откуп Н.Ф. Курманову.

3.7. Завершающий этап создания отечественной научной школы психотехники

Определенная зависимость от МГИЭП, насаждавшего в психологии догматический марксизм, и проходившие в нем в этой связи одна за другой дискуссии положили конец иллюзорным надеждам на развитие в нем теории и методологии психотехники. Самое же главное, что теория психотехники в принципе не могла быть разработана в МГИЭП. Более того, руководство института тормозило развитие указанной теории, так как настоятельно добивалось создания психотехники как прикладной отрасли психологии (психологии труда).

И.Н. Шпильрейн и С.Г. Геллерштейн проявили разумную осторожность, когда первую совместную тему «Проблема упражняемости в изучении профессий», включенную в план института, сформулировали так, чтобы она не претендовала на методологический статус. Они вообще занимали отстраненное отношение ко всем идеологическим дискуссиям и акциям, не отдавая отчета в том, что с точки зрения идеологов партии — это скрытая и потому более опасная вражеская позиция. Их попытка доказать, что методы и технические приемы сугубо практической психотехники нейтральны по отношению к любому общественному строю и все зависит от того, кто и в каких целях их применяет, стала одним из центральных идеологических обвинений ученых. Несмотря на то, что они уже в 1928 г. отказались от такой формулировки.

И.Н. Шпильрейн, Л.С. Выготский, С.Г. Геллерштейн и другие психотехники, поняв складывающуюся идеологическую ситуацию в стране и институте уже в конце 1928 г. и особенно в 1929—1931-е гг., публикуют наибольшее число теоретических и научно-практических работ по психотехнике. И тем в основном успевают оформить созданную отечественную научную школу психотехники.

Особо следует выделить доклад Л.С. Выготского на VI Международной конференции по психотехнике (1930) «Проблема высших интеллектуальных функций в системе психотехнического исследования» [9] и тезисы доклада на психотехническом съезде (1931) «Практическая деятельность и мышление в развитии ребенка в связи с проблемой политехнизма» [36], а также сборник статей Л. Выготского, С. Геллерштейна, Б. Фингерта, М. Ширвиндта «Основные течения современной психологии» [13]. В последней работе отечественная психотехника рассматривается в числе основных течений современной психологии и этому посвящена теоретическая статья С.Г. Геллерштейна «Психотехника». Сборник явно иницирован Л.С. Выготским, И.Н. Шпильрейном, С.Г. Геллерштейном и стал проявлением борьбы за существование и развитие психотехники. Опальный Шпильрейн формально не имел отношения к сборнику, а Выготский был автором двух статей. Редакторы сборника — Фингерт и Ширвиндт, первый из них к тому же автор заглавной статьи «К вопросу о построении научной психоло-

гии». К названию статьи имеется примечание: «В основу настоящей статьи положен доклад, сделанный автором 15 января 1929 г. в ленинградском Институте марксизма на тему «Основные принципы научной психологии и учение об условных рефlekсах» [13, с. 5]. Одним словом, ученые были вынуждены прибегать к определенным методам конспирации, позволившим издать сборник. Однако в журнале «Психология» (1932, № 3) появляется рецензия на сборник под названием «Против меньшевистствующего идеализма в психологии». Теоретические положения статьи «Психотехника» С.Г. Геллерштейн развивает и придает им определенную завершенность в работе «Проблемы психотехники на пороге второй пятилетки» [16]. В рассматриваемом ряду находятся статьи И.Н. Шпильрейна «Основные теоретические проблемы психотехники» [67] и «Психотехника в СССР за последние годы» [70], а также доклад С.Г. Геллерштейна «Основы психотехники в применении к производственному обучению в СССР», представленный на Восьмую международную психотехническую конференцию [17, с. 396].

В 1931 г. проводится Всесоюзный психотехнический съезд, в 1932 г. Уральский областной съезд психотехников и физиологов, в 1933 — Всесоюзное совещание психотехнических лабораторий на автотранспорте. Состав членов психотехнического общества вырос со 100 человек в 1927 г. до 1020 в 1931 г.

Не получив ответа на обращение в 1928 г. партийной фракции Всероссийского психотехнического общества в ЦК ВКП(б) и Главнауки, И.Н. Шпильрейн публикует статью «О подготовке психотехников и государственной регламентации их работы» [72]. Статья начинается с констатации, что потенциальная полезность психотехнической работы заслужила всеобщее признание — в промышленности и армии, на транспорте и в школах учреждаются психотехнические лаборатории, кабинеты и бюро. Число лиц, работающих в них по психотехнике, по крайней мере в два-три раза превосходит число лиц, получивших какое бы то ни было приближающееся к психотехническому образованию. Единственный вуз, готовивший психотехников (с педологическим уклоном), — это педагогический институт им. Герцена в Ленинграде, который выпускал в среднем 20–30 психотехников в год при потребности, исчисляемой сотнями. Кроме того, в Москве, Ленинграде, Горьком, Баку и других городах открываются время от времени краткосрочные курсы. При таком положении психотехнические испытания зачастую проводят лица, не имеющие никакого представления о психотехнической науке. В статье приводятся примеры вопиющей безграмотности в области психотехники лиц, которые тем не менее проводят работы в этом направлении. Такое положение угрожает самому существованию психотехники. «Только при законодательной регламентации подготовки и деятельности психотехника, — убежден И.Н. Шпильрейн, — можно будет достичь полной

его ответственности за допущенные искривления, извращения и нарушения... не только перед научной критикой, но и перед судом» [72, с. 204]. Во время набора статьи И.Н. Шпильрейна произошел еще один случай, иллюстрирующий неопределенность юридического положения психотехников. Наркомпрос внезапно постановлением от 21 июля 1933 г. разрешил ликвидировать психотехническое отделение в педагогическом институте им. Герцена в Ленинграде. Только энергичный протест психотехнического общества, поддержанный другими общественными и государственными организациями, заставил Наркомпрос временно отказаться от этого шага [72]. И это при том, что кафедра психотехники института, где работал известный психотехник К.М. Гуревич, в 1932 г. составила Профили специализации психотехников и учебные планы их подготовки [50].

В 1933 г. Всесоюзное психотехническое общество поставило себе целью подытожить проведенную различными учреждениями работу. Для систематизации собранного материала его разбили по основным задачам, в разрешении которых принимала участие психотехника: 1) профподбор; 2) профконсультация; 3) рационализация условий труда; 4) режим труда; 5) рационализация производственного обучения и инструктажа; 6) борьба с травматизмом и вредная работа; 7) технормирование [31].

Работа психотехников в каждой из названных практических задач рассматривается авторами отчета с трех точек зрения: «а) методологии, б) частно-методической, в) практических результатов» [31, с. 372]. В отчете подводятся итоги работы различных учреждений в соответствии с концептуальной схемой развития психотехники, разработанной С.Г. Геллерштейном и И.Н. Шпильрейном еще в начале 20-х гг. Методологический анализ развития психотехники в двадцатые годы осуществил Л.С. Выготский. Методологическая и методическая проработка отдельных проблем психотехники нашла отражение в трудах И.Н. Шпильрейна и С.Г. Геллерштейна. Задачи, продиктованные практической потребностью, определяли характер тех проблем, решение которых служило научным обоснованием для конкретных практических выводов психотехники 20–30-х гг. XX в. По каждой из проблем велась теоретическая работа, к важнейшим из которых относились следующие: генезис и развитие человеческих способностей; принципы и методы распознавания индивидуальных различий между людьми в связи с трудовой деятельностью; законы изменчивости профессионально важных качеств и факторы, влияющие на эту изменчивость; закономерности процесса овладения профессиональным мастерством; законы перестройки трудовых навыков и умений в условиях меняющихся профессиональных требований; устойчивость профессионально важных признаков в критических обстоятельствах, например аварийных; работоспособность и ее колебания под влиянием утомления; положительные эмоции и работоспособность.

В целом же отраженная в отчете проделанная работа убедительно свидетельствует, что отечественная научная школа психотехники создана, несмотря на чудовищное идеологическое давление, постоянно оказывавшееся на нее и ее лидеров И.Н. Шпильрейна, Л.С. Выготского и С.Г. Геллерштейна. Открывая «Диспут по вопросу о профессиональной подготовке работников по профотбору» на заседании Московского отделения Всесоюзного общества психотехников в начале 1930 г., И.Н. Шпильрейн имел все основания заявить: «... на наших глазах возникла новая специальность, специальность психотехника, занимающая промежуточное положение между специальностями врача и педагога. Кроме того, что эта новая специальность уже оформилась и уже имеются налицо очень большие ее кадры, сейчас в истории нашей специальности намечается поворотный пункт...» [44, с. 269]. Поворотный пункт ученый связывал с завершением формирования психотехники как самостоятельной научно-практической дисциплины, связанной с психологией, но не являющейся ее прикладной отраслью.

О размахе и эффективности работ можно составить представление по трем направлениям. «Психотехническое обследование пригодности в промышленности, в армии и транспорте, — отмечалось в Резолюции съезда по психотехнике 26 мая 1931 г., — давно уже показало свою практическую полезность даже в нынешней несовершенной форме. Этому обследованию будет в нынешнем году подвергнуто более 1 700 000 человек» [45, с. 375].

Изучение психотехниками В.М. Давидович, К.М. Караульник, Х.О. Ривлина и Ю.И. Шпигель работы шлифовальщиц на заводе «Шарикоподшипник» [26] показало, что достижение высокой производительности в большинстве случаев определяется индивидуальными приемами работниц, умеющих точно рассчитать все свои рабочие движения во времени. Нередко эти индивидуальные приемы остаются неосознанными самими работницами и не становятся достоянием других, выполняющих аналогичную работу. Осуществлена детальная расшифровка всех приемов, которыми пользуются наиболее производительные работницы, и всех элементов времени, затрачиваемых ими на эти приемы. Полученные данные были представлены в виде наглядного графика, продемонстрированного и разъясненного всем работницам. Оказалось, что восприятие и усвоение нового рабочего приема совершается лучше и быстрее, когда рабочий процесс наглядно представлен в виде составляющих его элементов. Разработаны также специальные упражнения формирования «чувства времени». В результате удалось повысить производительность труда всех работниц. У лучших работниц повышение составило 214%. Особенно резко повысилась производительность труда у слабых работниц. Одна из них, никогда не дававшая больше 240 колец за смену, в первый же день выработала 332 кольца, другая вместо 200 за смену повысила выработку до 324 колец.

В 20—30-е гг. в стране при изучении деятельности сталеваров и их обучении основное внимание уделялось умениям совершать ряд действий по уходу за печью и регулированию процесса, в которых преобладал моторный компонент. Анализ психотехника Ю.А. Шпигеля позволил сделать вывод, что в квалификации у сталевара мартеновского цеха преобладают умения и навыки сенсорного и интеллектуального порядка [55]. Совершенствование функции различения свойств стали на основе психотехнического анализа показал, что необходимо точно определять при взгляде на разлом взятой из печи и тут же охлажденной пробы металла такие его свойства, как раскисленность и содержание углерода. Для этого сталевару важно различать величины зерен-кристаллов, плотность их посадки, форму, наличие волокон, бугорков, однородность или разнородность структуры, блеск, наличие раковин и т. д. Именно на эти признаки учащиеся должны были обращать внимание в процессе специальных упражнений и при обучении в цехе. В результате в два-три раза сокращались сроки овладения профессией и повышалось качество работы. Вместе с тем в результате детального анализа профессии сталевара психотехником Л.И. Селецкой [49] стало ясно, что успех его работы в значительной степени зависит от тонкости восприятия цветовых оттенков и яркости накала и точности запоминания некоторых цветовых стандартов, соответствующих различным температурам мартеновской печи в различные периоды плавки. Психотехниками сконструирован прибор для тренировки в различении изменений яркости. При тренировке с использованием прибора и обучением определению температур в цехе по показателям пирометра сокращались сроки овладения профессией и повышалась точность определения температур.

Международное признание научных и практических результатов психотехников в СССР выразилось в том, что очередную международную конференцию в 1931 г. решено было провести в Москве. Уместно привести первый абзац, с которого начал немецкий психолог Т. Ваелнтинер статью «X Международный конгресс психологов» (Копенгаген, 22—27 августа 1932 г.): «Богатство новых идей, возникших на московском международном конгрессе психотехников в прошлом году под председательством Шпильрейна, не только оплодотворяет всю практическую психологическую работу, которая проводится в различных странах, но и значительно способствует тому, что психотехники задумываются над основными вопросами практической психологии, над освещением последних в целях службы человечеству. Здесь была открыта новая громадная область проблем, в которой предстоит еще сделать много плодотворной работы и которая больше не исчезнет с повестки дня психотехнических конгрессов [6]. В данном случае оценивается не рядовое явление, а событие в развитии психотехники.

Литература

1. Антониюк С. Первый всесоюзный съезд по изучению поведения человека // Психотехника и психофизиология труда. 1930. Т. III. Вып. 2—3.
2. Ахизер А.С. Россия: критика исторического опыта (Социкультурная динамика России). Т.1. «От прошлого к будущему». 2-е изд. Новосибирск, 1997.
3. Бауманова М.Э., Гусева Е.П., Равич-Щерба И.В. Психологический институт на Моховой (Исторический очерк) / Под ред. В.В. Рубцова, А.Д. Червякова. М., 1994.
4. Боровский В. О Н.Ф. Курманове // Психология. 1930. Т. III. Вып. 9.
5. Бурдянский И.М. Рационализация и техника: Тезисы доклада в подсекции техники Коммунистической академии // Вестник Казанского института научной организации труда. 1929. № 5.
6. Ваелитшиер Т.Х. Международный конгресс психологов (Копенгаген, 1933) // Советская психотехника. 1933. Т. VI. № 1.
7. В Научно-исследовательской секции Осоавиахима // Психотехника и психофизиология труда. 1929. Т. II. № 1.
8. Выготский Л.С. Психологическая наука в СССР // Общественные науки СССР. 1917—1927 / Под ред. В.П. Волгина, Г.О. Гордона, И.К. Луппола. М., 1928.
9. Выготский Л.С. Проблема высших интеллектуальных функций в системе психотехнического исследования // Психотехника и психофизиология труда. 1930. № 3.
10. Выготский Л.С. Психотехника и педология // Психотехника и психофизиология труда. 1931. № 2, 3.
11. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М., 1982.
12. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Том II. М., 1982.
13. Выготский Л. С. Геллерштейн С., Фингерт Б., Ширвиндт М. Основные течения современной психологии. М.; Л, 1930.
14. Геллерштейн С. Вторая Всесоюзная конференция по НОТ // Гигиена труда. 1924. № 4.
15. Геллерштейн С. Психотехника. М., 1926; Психофизиологический анализ профессий как основа профессионального подбора // Выбор профессии и школа, 1925.
16. Геллерштейн С. Проблемы психотехники на пороге второй пятилетки // Советская психотехника. 1932. № 3.
17. Геллерштейн С.Г. Основы психотехники в применении к производственному обучению в СССР // Советская психотехника. 1934. № 4.
18. Геллерштейн С.Г. Комментарии к избранным произведениям И.М. Сеченова // Сеченов И.М. Избранные произведения. Т. 2. М.: 1952.
19. Геллерштейн С.Г., Итин А.Г. Психологический анализ профессии наборщика // Гигиена труда. 1923. XII.
20. Геллерштейн С.Г., Коган В.М., Шпигель Ю.И., Шпильрейн И.Н. Руководство по психотехническому профессиональному подбор / Ред. И.Н. Шпильрейн. М.; Л, 1929.
21. Геллерштейн С., Липман О. // Советская психотехника. 1934. Т. VII. № 2.
22. Геллерштейн С. Г. Мюнстерберг. Основы психотехники (первая общая часть): Пер. с нем. / Под ред. и с предисловием Б.И. Северного и В.И. Экземплярского. Русский Книжник. М., 1922 // Гигиена труда. 1923. № 5.
23. Геллерштейн С., Шелезингер Г. Психотехника и наука о производстве: Пер. с нем. М., 1923.
24. Геллерштейн С., Шпигель Ю. Десять лет работы института в области психологии труда (1925—1935) // Итоги работы института охраны труда. М., 1936.
25. Гигиена труда. 1923. № 3—4.
26. Давидович В.И., Караульнич К.М., Ривлина Х.О., Шпигель Ю.И. Опыт изучения стахановских методов работы // Гигиена труда и техника безопасности. 1936. № 5.
27. Дискуссия о положении на психологическом фронте // Советская психоневрология. 1931. № 2—3.
28. Дойчер И. Троицкий. Безоружный пророк. 1921—1929 гг.: Пер. с англ. М., 2006.
29. История советской психологии труда: Тексты (20—30-е гг. XX в.) / Под ред. В.П. Зинченко, В.М. Мунипова, О.Г. Носковой. М., 1983.
30. Коган В.М. Основные данные прикладной психологии // Прикладная психология / Под ред. И.Н. Шпильрейна, М., 1930.
31. Коган В., Меллер Е. Из материалов сектора консультации по методикам психотехнической работы и библиографии при правлении Всесоюзного психотехнического общества // Советская психотехника. 1933. № 4.
32. Козлов Б.И. Академия наук и индустриализация России. М., 2003.
33. Корнилов К. Памяти Н.Ф. Курманова // Психология. Т. III. Вып. 3.
34. Курманов Н.Ф. Идеализм в психотехнике реконструктивного периода и отсутствие реконструкции в психотехнике // Психология. 1930. Т. 3. Вып. 3.
35. Липман О. Психология профессий: Пер. с нем. Петроград, 1923; Экономическая психология и психологическая профконсультация: Пер. с нем. М., 1925; Профессиональные способности и выбор профессии: Пер. с нем. Берлин, 1923; Выбор профессии. Петроград, 1923.
36. Лифанова Т.М. Полная библиография трудов Л.С. Выготского // Вопросы психологии. 1996. № 5.
37. Луначарский А. Письмо в редакцию // Психотехника и психофизиология труда. 1930. Т. III. № 5.
38. Лурия А.Р. Московский государственный институт экспериментальной психологии // Проблемы современной психологии». Под ред. К. Корнилова. Л., 1926.
39. Мюнстерберг Г. Психология и экономическая жизнь. М., 1924.
40. НЭП. Взгляд со стороны: Сборник (Экономические чтения) / Сост. В.В. Кудрявцев. М., 1991.
41. О психотехнической работе в лабораториях Грузии // Советская психотехника, 1933. № 3.
42. Организационная психология и управление (Россия: 1910—1919): Хрестоматия / Под ред. А.А. Пископеля и Л.П. Щедровицкого. М., 1999.
43. Положение психотехники в СССР и очередные задачи психотехнического общества (Из докладной записки, поданной фракцией ВКП(б) Всероссийского психотехнического общества в Агитпроп ЦК ВКП(б) и Главнауку в марте 1923 г.) // Психотехника и психофизиология труда. 1929. Т. 4. № 2.
44. Психотехника и психофизиология труда. 1930. Т. III. № 2—3.
45. Психотехника и психофизиология труда. 1931. № 4—6.
46. Работа комиссии по изучению утомляемости рабочих // Гигиена труда. 1925. № 6.
47. Развитие прикладных исследований: историко-культурный взгляд. Психотехника и психология труда // Московская психологическая школа: История и современность: В 3 т. / Под ред. В.В. Рубцова. Т. 3. М., 2004.

48. *Северный Б., Экземлярский В.* От редакторов русского перевода // Г. Мюнстерберг. Основы психотехники. СПб, 1996.
49. *Селецкая Л.И.* Тренировка функций цветоразличения // Вопросы организации и охраны труда: Рефераты и аннотации по работам института. Всесоюзный институт экономики, организации и оздоровления труда ВЦСПС. М., 1935.
50. Советская психотехника. 1932. № 1. 2–3.
51. Советская психотехника. 1933. № 2.
52. *Троцкий Л.Д.* Моя жизнь. Опыт автобиографии. М., 1991.
53. Трудовой метод изучения профессий: Сборник // Под ред. И.Н. Шпильрейна. М., 1925.
54. *Хан-Магомедов С.О.* ВХУТЕМАС: В 2 кн. Кн. 2. М., 2000.
55. *Шпигель Ю.И.* Обучение сталеваров. Систематизация опыта мартеновцев-практиков для целей обучения и инструктажа // Вопросы организации и оздоровления труда в мартеновском производстве: Труды Всесоюзного центрального института экономики, организации и оздоровления труда ВЦСПС. М.; Л., 1935. Вып. 49.
56. *Шпильрейн И.* Положение и задачи психотехники на Западе и в РСФСР. Вестник Социалистической академии. 1923. № 2.
57. *Шпильрейн И.* Франциска Баумгартен // Психотехника. Берлин, 1923.
58. *Шпильрейн И.* О методах психологического профессионального подбора // Организация труда, III, 1922; К вопросу о методике психотехнического анализа профессий // Вопросы психофизиологии, рефлексологии и гигиены труда. № 1. Казань, 1924.
59. *Шпильрейн И.* II Всесоюзная конференция по научной организации труда // Время. 1924. № 7.
60. *Шпильрейн И.Н.* Методы прикладной психологии в послевоенный период. М., 1924.
61. *Шпильрейн И.* Первый международный съезд по научной организации труда // Вопросы труда. № 9. 1924.
62. *Шпильрейн И.* Перед второй конференцией по НОТ // Гигиена труда. 1924. № 2–3.
63. *Шпильрейн И.* Предисловие к русскому переводу // Г. Мюнстерберг. Психология и экономическая жизнь. М., 1924.
64. *Шпильрейн И.* Испытания профессиональной пригодности вагоновожатых московского трамвая. Гигиена труда. 1925. № 11–12; Рабочие трамвая. Труд, утомление, заболеваемость. Психотехнический подбор / Под ред. Шпильрейна. М., 1928.
65. *Шпильрейн И.* Выбор профессии как социальная проблема // Революция и культура. 1928. № 9.
66. *Шпильрейн И.Н.* Основные вопросы профессиографии // Психофизиология труда и психотехника. 1928. № 1.
67. *Шпильрейн И.Н.* Основные теоретические проблемы психотехники // Психотехника и психофизиология труда. 1929. № 4.ы
68. *Шпильрейн И.* Механистическая борьба за реконструкцию психотехники // Психология. 1930. Т. III. Вып. 3.
69. *Шпильрейн И.* Психотехника в реконструктивный период. М., 1930.
70. *Шпильрейн И.* Психотехника в СССР за последние годы // Под знаменем марксизма. 1930. № 5.
71. *Шпильрейн И.* Из иностранной прессы // Психотехника и психофизиология труда. 1931. № 1.
72. *Шпильрейн И.Н.* О подготовке психотехников и государственной регламентации их работы // Советская психотехника. 1933. Т. VI. № 3.
73. *Пушаков А.* Боевое задание // Психотехника и психофизиология труда. 1931. № 1.
74. Элементы дифференциальной психологии / Под ред. К.Н. Корнилова. М., 1929.

I.N. Shpielrein, L.S. Vygotsky and S.G. Gellerstein — Founders of Scientific School of Industrial Psychotechnics in USSR

V.P. Munipov

Ph.D. in Psychology, Professor, Full Member of the Russian Academy of Education, Professor at the Ergonomics Department at the Moscow Institute of Radio Electronics and Automation

The article tells a dramatic story of psychotechnics development in 1920s-1930s in the USSR. The scientific school was founded by I.N. Shpielrein, L.S. Vygotsky and S.G. Gellerstein. This author emphasizes that this school of thought developed under the influence of the ideas of G. Munsterberg, W. Stern, F. Taylor and some Russian psychologists as well. As the author puts it, from the very start psychotechnics became a scientific movement that spread all over the country. The international recognition of Russian psychotechnics came in 1931 when the International Conference on Psychotechnics was held in Moscow, at the time when psychotechnicians were being persecuted.

In addition to this article we publish a 'non-psychological' work by S.G. Gellerstein in which he analyses L. Carroll's book about Alice's adventures. In his essay S.G. Gellerstein focuses on the issues concerning experiencing time. A distinguished psychotechnician who was studying various aspects of work activity (including professionally significant characteristics, principles and methods of revealing individual differences in work), he noticed that Carroll addressed a deep psychological problem in his book: what does 'remembering future' mean and what are those paradoxical shifts of past, present and future in one's experiences?

Key words: psychotechnics, history of psychotechnics in USSR, psychotechnical movement, time, experiencing time.

References

1. *Antonyuk S.* Pervyi vsesoyuznyi s'ezd po izucheniyu povedeniya cheloveka // *Psihotekhnika i psihofiziologiya truda*. T. III. V. 2—3. 1930.
2. *Ahizer A.S.* Rossiya: kritika istoricheskogo opyta (Socikul'turnaya dinamika Rossii). T. 1. Ot proshlogo k budushemu. 2 izd. Novosibirsk, 1997.
3. *Baumanova M.E., Guseva E.P., Ravich-Sherba I.V.* *Psihologicheskii institut na Mohovoi (Istoricheskii ocherk)* // Pod red. V.V. Rubcova, A.D. Chervyakova. M., 1994.
4. *Borovskii V.* O N.F. Kurmanove // *Psihologiya*. T. III. Vyp. 9. 1930.
5. *Burdianskii I.M.* Racionalizatsiya i tekhnika: Tezisy doklada v podsekcii tekhniki Kommunisticheskoi akademii // *Vestnik Kazanskogo instituta nauchnoi organizatsii truda*. 1929. № 5.
6. *Vaelntiner T.X.* Mezhdunarodnyi kongress psihologov (Kopengagen, 1933) // *Sovetskaya psihotekhnika*, 1933. T. VI. № 1.
7. V Nauchno-issledovatel'skoi sekcii Osaviahima // *Psihotekhnika i psihofiziologiya truda*. 1929. T. II. № 1.
8. *Vygotskii L.S.* *Psihologicheskaya nauka v SSSR* // *Obshestvennye nauki SSSR. 1917—1927* / Pod red. V.P. Volgina, G.O. Gordona, I.K. Luppola. M., 1928.
9. *Vygotskii L.S.* Problema vysshih intellektual'nykh funktsii v sisteme psihotekhnicheskogo issledovaniya // *Psihotekhnika i psihofiziologiya truda*. 1930. № 3.
10. *Vygotskii L.S.* *Psihotekhnika i pedologiya* // *Psihotekhnika i psihofiziologiya truda*. 1931. № 2, 3.
11. *Vygotskii L.S.* *Istoricheskii smysl psihologicheskogo krizisa. Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 1. M., 1982.*
12. *Vygotskii L.S.* *Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 2. M., 1982.*
13. *Vygotskii L., Gellershtein S., Fingert B., Shirvindt M.* *Osnovnye tekhnika sovremennoi psihologii*. M.; L., 1930.
14. *Gellershtein S.* Vtoraya Vsesoyuznaya konferentsiya po NOT // *Gigiena truda*. 1924. № 4.
15. *Gellershtein S.* *Psihotekhnika*. M. 1926 g. *Psihofiziologicheskii analiz professii kak osnova professional'nogo podbora* // *Vybor professii i shkola*. 1925.
16. *Gellershtein S.* *Problemy psihotekhniki na poroge vtoroi pyatiletki* // *Sovetskaya psihotekhnika*. 1932. № 3.
17. *Gellershtein S.G.* *Osnovy psihotekhniki v primenenii k proizvodstvennomu obucheniyu v SSSR* // *Sovetskaya psihotekhnika*. № 4. 1934.
18. *Gellershtein S.G.* *Kommentarii k izbrannym proizvedeniyam I.M. Sechenova* // *Sechenov I.M. Izbrannye proizvedeniya*. T. 2. M., 1952.
19. *Gellershtein S.G., Itin A.G.* *Psihologicheskii analiz professii naborshika* // *Gigiena truda*. 1923. XII.
20. *Gellershtein S.G., Kogan V.M., Shpigel' Yu.I., Shpil'rein I.N.* *Rukovodstvo po psihotekhnicheskomu professional'nomu podboru* / Red. I.N. Shpil'rein. M.; L., 1929.
21. *Gellershtein S., Lipman O.* // *Sovetskaya psihotekhnika*. T. VII. № 2. 1934.
22. *Gellershtein S. G. Myunsterberg.* *Osnovy psihotekhniki (pervaya obshaya chast')*: Per. s nem / Pod red. i s pre-disloviem B.I. Severnogo i V.I. Ekzempl'yarskogo. *Russkii Knizhnik*. M., 1922 // *Gigiena truda*. 1923. № 5.
23. *Gellershtein S., Shelezinger G.* *Psihotekhnika i nauka o proizvodstve*: Per. s nem. M., 1923.
24. *Gellershtein S., Shpigel' Yu.* *Desyat' let raboty instituta v oblasti psihologii truda (1925—1935)* // *Itogi raboty instituta ohrany truda*. M., 1936.

25. Gigiena truda. 1923. № 3—4.
26. *Davidovich V.I., Karaul'nik K.M., Rivlina H.O., Shpigel' Yu.I.* Opyt izucheniya stahanovskih metodov raboty // Gigiena truda i tehnika bezopasnosti. 1936. № 5.
27. Diskussiya o polozhenii na psihologicheskom fronte // Sovetskaya psihonevrologiya. 1931. № 2—3.
28. *Doicher I.* Trockii. Bezoruzhnyi prorok. 1921—1929 gg. / Per. s angl. M., 2006.
29. Istoriya sovetskoj psihologii truda: Teksty (20—30 gg. XX v.) / Pod red. V.P. Zinchenko, V.M. Munipov, O.G. Noskova. M., 1983.
30. *Kogan V.M.* Osnovnye dannye prikladnoj psihologii // Prikladnaya psihologiya / Pod red. I.N. Shpil'reina, M., 1930.
31. *Kogan. V. Meller E.* Iz materialov sektora konsul'tacii po metodikam psihotekhnicheskoi raboty i bibliografii pri pravlenii Vsesoyuznogo psihotekhnicheskogo obshestva // Sovetskaya psihotekhnika. 1933. № 4.
32. *Kozlov B.I.* Akademiya nauk i industrializaciya Rossii. M., 2003.
33. *Kornilov K.* Pamyati N.F. Kurmanova // Psihologiya. T. III. Vyp. 3.
34. *Kurmanov N.F.* Idealizm v psihotekhnike rekonstruktivnogo perioda i otsustvie rekonstrukcii v psihotekhnike // Psihologiya. 1930. T. III. Vyp. 3.
35. *Lipman O.* Psihologiya professii: Per. s nem. Petrograd, 1923; Ekonomicheskaya psihologiya i psihologicheskaya profkonsul'taciya: Per. s nem. M., 1925; Professional'nye sposobnosti i vybor professii: Per. s nem. Berlin, 1923; Vybor professii. Petrograd, 1923.
36. *Lifanova T.M.* Polnaya bibliografiya trudov L.S. Vygotskogo // Voprosy psihologii. № 5. 1996.
37. *Lunacharskii A.* Pis'mo v redakciyu // Psihotekhnika i psihofiziologiya truda. T. III. № 5. 1930.
38. *Luriya A.R.* Moskovskii gosudarstvennyi institut eksperimental'noi psihologii // Problemy sovremennoj psihologii / Pod red. K. Kornilova, L., 1926.
39. *Myunsterberg G.* Psihologiya i ekonomicheskaya zhizn'. M., 1924.
40. NEP. Vzgl'yad so storony: Sbornik (Ekonomicheskie chteniya) / Sost. V.V. Kudryavcev. M., 1991.
41. O psihotekhnicheskoi rabote v laboratoriyah Gruzii // Sovetskaya psihotekhnika. 1933. № 3.
42. Organizacionnaya psihologiya i upravlenie (Rossiya: 1910—1919): Hrestomatiya / Pod red. A.A. Piskoppelya i L.P. Shedrovickogo. M., 1999.
43. Polozhenie psihotekhniki v SSSR i ocherednye zadachi psihotekhnicheskogo obshestva (Iz dokladnoi zapiski, podannoi frakciei VKP(b) Vserossiiskogo psihotekhnicheskogo obshestva v Agitprop CK VKP(b) i Glavnauku v marte 1923 g.) // Psihotekhnika i psihofiziologiya truda. № 2. T. 4. 1929.
44. Psihotekhnika i psihofiziologiya truda. T. III. 1930. № 2—3.
45. Psihotekhnika i psihofiziologiya truda. 1931. № 4—6.
46. Rabota komissii po izucheniyu utomlyaemosti rabochih // Gigiena truda. 1925. № 6.
47. Razvitie prikladnyh issledovaniy: istorikokul'turnyi vzglyad. Psihotekhnika i psihologiya truda // Moskovskaya psihologicheskaya shkola: Istoriya i sovremennost': V 3 t / Pod red. V.V. Rubcova. T. III. M., 2004.
48. *Severnij B., Ekzemplyarskij V.* Ot redaktorov russkogo perevoda // G. Myunsterberg. Osnovy psihotekhniki. SPb., 1996.
49. *Seleckaya L.I.* Trenirovka funkcii cvetorazlicheniya // Voprosy organizacii i ohrany truda. Referaty i annotacii po rabotam instituta. Vsesoyuznyi institut ekonomiki, organizacii i ozdorovleniya truda VCSPS. M., 1935.
50. Sovetskaya psihotekhnika. 1932. № 1. 2—3.
51. Sovetskaya psihotekhnika. 1933. № 2.
52. *Trockii L.D.* Moya zhizn'. Opyt avtobiografii. M., 1991.
53. Trudovoi metod izucheniya professii. Sb. pod redakciei I.N. Shpil'reina. M., 1925.
54. *Han-Magomedov S.O.* VHUTEMAS: V 2 kn. M., Kn. 2. 2000.
55. *Shpigel' Yu.I.* Obuchenie stalevarov. Sistematizaciya opyta martenovcevpraktikov dlya celei obucheniya i instruk-tazha // Voprosy organizacii i ozdorovleniya truda v martenovskom-proizvodstve: Trudy Vsesoyuznogo central'nogo instituta ekonomiki, organizacii i ozdorovleniya truda VCSPS. M.; L., 1935. Vyp. 49.
56. *Shpil'rein I.* Polozhenie i zadachi psihotekhniki na Zapade i v RSFSR. Vestnik Socialisticheskoi akademii. 1923. № 2.
57. *Shpil'rein I.* Franciska Baumgarten // Psihotekhnika. Berlin, 1923.
58. *Shpil'rein I.* O metodah psihologicheskogo professional'nogo podbora // Organizaciya truda, III, 1922; K voprosu o metodike psihotekhnicheskogo analiza professii // Voprosy psihofiziologii, refleksologii i gigieny truda, Kazan'. 1924. № 1.
59. *Shpil'rein I.* II Vsesoyuznaya konferenciya po nauchnoi organizacii truda // Vremya. 1924. № 7.
60. *Shpil'rein I.N.* Metody prikladnoi psihologii v poslevoennyi period. M., 1924.
61. *Shpil'rein I.* Pervyi mezhdunarodnyi s'ezd po nauchnoi organizacii truda // Voprosy truda. № 9. 1924.
62. *Shpil'rein I.* Pered vtoroi konferenciej po NOT // Gigiena truda. 1924. № 2—3.
63. *Shpil'rein I.* Predislovie k russkomu perevodu // G. Myunsterberg. Psihologiya i ekonomicheskaya zhizn'. M., 1924.
64. *Shpil'rein I.* Ispytaniya professional'noi prigodnosti vagonovozhatyh moskovskogo tramvaya. Gigiena truda. 1925. № 11—12; Rabochie tramvaya. Trud, utomlenie, zaboлеваemost'. Psihotekhnicheskii podbor / Pod red. Shpil'reina. M., 1928.
65. *Shpil'rein I.* Vybor professii kak social'naya problema // Revolyuciya i kul'tura. 1928. № 9.
66. *Shpil'rein I.* Osnovnye voprosy professiografii // Psihofiziologiya truda i psihotekhnika. 1928. № 1.
67. *Shpil'rein I.N.* Osnovnye teoreticheskie problemy psihotekhniki // Psihotekhnika i psihofiziologiya truda. 1929. № 4.
68. *Shpil'rein I.* Mehanicheskaya bor'ba za rekonstrukciyu psihotekhniki // Psihologiya. T. III. Vyp. 3. 1930.
69. *Shpil'rein I.* Psihotekhnika v rekonstruktivnyi period. M., 1930.
70. *Shpil'rein I.* Psihotekhnika v SSSR za poslednie gody // Pod znamenem marksizma. 1930. № 5.
71. *Shpil'rein I.* Iz inostrannoj pressy // Psihotekhnika i psihofiziologiya truda. 1931. № 1.
72. *Shpil'rein I.N.* O podgotovke psihotekhnikov i gosudarstvennoj reglamentacii ih raboty // Sovetskaya psihotekhnika. T. VI. № 3. 1933.
73. *Shushakov A.* Boevoe zadanie // Psihotekhnika i psihofiziologiya truda. 1931. № 1.
74. Elementy differencial'noi psihologii / Pod red. K.N. Kornilova. M., 1929.

Можно ли помнить будущее?

С.Г. Геллерштейн

Нужно ли удивляться тому, что сверстники и сверстницы Алисы вот уже более ста лет — притом во всех странах мира — как замороженные читают и перечитывают книгу Кэрролла о приключениях любознательной девочки? Мир, в который попадает Алиса, совсем необычен. Но в этом чарующем творении необузданной фантазии Кэрролла какая-то неуловимая грань отделяет выдумку от правдоподобия и правдоподобие от правды. Детское воображение напряженно и взволнованно работает во время неотрывного чтения книги и долго не может успокоиться, оставаясь во власти открывшегося ему нового мира.

Но как объяснить повышенный интерес взрослых к приключениям Алисы? Почему так захватывает нас своеобразное сплетение реального и ирреального в той непрекращающейся игре в «наоборот», в которую упорно и настойчиво вовлекает нас неугомонный Кэрролл? Мы, взрослые, по-своему, не по-детски воспринимаем фантазии Кэрролла, заставляющего нас видеть все в непривычном свете, смещать вместе с ним все пропорции, переставлять местами причины и следствия и смутно угадывать, что за всей этой «бессмыслицей» кроется какая-то тайна, разгадка которой не безразлична для науки. И тут мы вспоминаем, что Кэрролл был разносторонним ученым (математиком, логиком, лингвистом), человеком глубоких познаний и интересов. И, естественно, напрашивается мысль, что в книге, написанной для детей, этот оригинальный человек и мыслитель выразил в скрытой, замаскированной форме некоторые научные идеи, гипотезы и догадки, которые волновали его как ученого. И хотя прямых указаний на это мы не нашли ни в двухтомном «Дневнике» Кэрролла, ни в его переписке, ни в других сочинениях, мысль эта все прочнее утверждается в нашем сознании, когда мы вновь и вновь перечитываем «Алису». Нашу уверенность поддерживают те исследователи, которые часто обращаются к творчеству Кэрролла, доказывая, что он предвосхитил математическую логику, что в нарисованном им устройстве материального и духовного миров в зародышевой форме угаданы современные представления о времени, о пространстве, о природе человека, о его резервных возможностях.

Хотелось бы здесь остановиться только на одном парадоксе, к которому нет-нет да и возвращается Кэрролл на страницах «Алисы», — вопросе о переживании времени. В науке за этим явлением утвердилось название «психологического», или «субъективного», времени.

Приведем отрывки из «Зазеркалья», давшего нам прямой повод к обсуждению этого вопроса. В главе V «Вода и вязание» Белая Королева предлагает Алисе отведать варенье. Алиса говорит:

«— Спасибо, но сегодня мне, право, не хочется!

— Сегодня ты бы его все равно *не получила*, даже если б очень захотела, — ответила Королева. — Правильно у меня твердое: варенье на завтра! И *только* на завтра!

— Но ведь завтра когда-нибудь будет *сегодня*?

— Нет, никогда! Завтра *никогда* не бывает сегодня! Разве можно проснуться поутру и сказать: «Ну, вот, сейчас, наконец, завтра»?

— Ничего не понимаю, — протянула Алиса. — Все это так запутано!

— Просто ты не привыкла жить в обратную сторону, — добродушно объяснила Королева. — Поначалу у всех немного кружится голова...

— В обратную сторону! — повторила Алиса в изумлении. — Никогда такого не слыхала!

— Одно хорошо, — продолжала Королева. — Помнишь при этом и прошлое и будущее!

— У меня память не такая, — сказала Алиса. — Я не могу вспомнить то, что еще не случилось.

— Значит, у тебя память неважная, — заявила Королева».

Дальнейший диалог развивает эту тему. Королева рассказывает Алисе, что помнит то, что случится через неделю. Она говорит о Королевском Гонце, который отбывает тюремное наказание, хотя «про преступление еще и не думал», «а суд начнется только в будущую среду».

Когда Кэрролл писал свою книгу, в литературе уже накопилось немало материалов, относящихся к проблеме времени. Издавна тревожившая философов загадка времени хотя и получила многостороннюю трактовку, но все еще разгадана не была. Не раз припоминались слова блаженного Августина: «Я знаю, что такое время, пока меня не спрашивают об этом; но когда спрашивают, я не знаю, что это». Кант потратил много усилий, чтобы убедить себя и других в том, что время существует лишь в нашем сознании и постигаем мы его внутренним чувством, интуицией. Кэрролл, конечно, знал знаменитую формулу Канта: «Понятие времени заключено не в объектах, а только в субъекте». Кэрроллу было известно, что представление о времени находится в теснейшей зависимости от памяти, хотя он еще не мог читать работ Джемса, Бергсона, Гюйо и особенно Пьера Жане*.

* P. Janet. L'évolution de la mémoire et de la notion du temps. Paris, 1928.

И тем более удивительно, что в невинных, казалось бы, диалогах, забавлявших детей, все эти сложные отношения психологического времени и памяти так отчетливо названы. Читая Кэрролла, взрослый человек, приобщенный к науке о времени, невольно ассоциирует парадоксы Кэрролла с современными представлениями о зыбкости и относительности таких привычных понятий, как «настоящее», «прошлое», «будущее», «вчера», «завтра», «давно», «когда-нибудь», «одновременно», «раньше», «позже» и т. д. Календарная последовательность событий — внешних и внутренних — ломается и перестраивается в мире не только физического времени (в согласии с учением Эйнштейна), но и нашего внутреннего «психологического» времени. Воспоминания о времени подчиняются своим законам. О давно минувшем, но ярко вспыхнувшем мы нередко говорим: «Это было точно вчера», а недавнее, тускнея, уходит в наше сознание в далекое прошлое. Существует понятие «биологические часы». Они ведут счет нашего внутреннего времени, но устроены они причудливо: их работа зависит от живости следов, оставляемых в памяти, от яркости или тусклости этих следов. Чем ярче след, тем более близким по времени он нам кажется. Чем смутнее след, тем дальше относим мы впечатление, его породившее. Эта картина очень напоминает восприятие близкого и далекого в пространстве: по мере удаления предмета от нас он видится нам более смутным, а потом и вовсе исчезает; по мере приближения предмета его контуры, форма и детали все больше проясняются. То же происходит и с временем. Этим свойством памяти о времени объясняются многие иллюзии и противоречия между календарным и психологическим временем. Чувство непрерывности нашего существования и тождества нашего «я» зависит от того, тянется ли линия внутреннего времени без обрывов или то и дело обрывается. Есть болезни, при которых нить жизни превращается в пунктир или в отдельные точки, отстоящие друг от друга на большом расстоянии. При этом теряется чувство непрерывности бытия и каждое новое впечатление стирается, точно губкой, не оставляя следа.

Бывают и такие состояния, когда впервые увиденное — будь то ландшафт, дом, лицо человека — воспринимается как уже прежде виденное. Эти состояния так и называются: «le déjà vu»*. Можно предполагать, что отнесение впервые воспринятого к прошлому происходит по причине мгновенного угасания следа, его резкого потускнения. Мы невольно подчиняемся превращению впечатления из яркого в тусклое, и нам начинает казаться, что то, что мы видим, мы уже видели раньше. Конечно, это только гипотеза. Другое объяснение явления «le déjà vu» некоторые ученые ищут в своеобразной иллюзии узна-

вания, вызванной тем, что сходные ассоциации принимаются за тождественные. Здесь нам нужно лишь подчеркнуть самый факт смещения настоящего и прошлого и их слияния в нашем сознании. Кэрролл, по-видимому, читал о причудливых трансформациях восприятия времени, происходивших с персонажами богатого подобными сюжетами фольклора. И, подчиняясь захватившей его идее глубокой связи между памятью и временем, Кэрролл в приведенном диалоге и в других местах своей «детской» книги обратил наше внимание на парадокс времени.

Итак, попробуем разобраться в загадочном словосочетании: «помнить о будущем». Спросим себя, какими путями может идти мысль в поисках реальных основ этого своеобразного рода памяти. Ведь помнить что-либо, вспоминать о чем-либо можно лишь при условии, если то, что вспоминаешь, было содержанием личного опыта, т. е. когда-то происходило. Существует даже предположение, что память способна сохранять следы не только личного, но и родового опыта. Люди, верящие в существование перевоплощений, склонны думать, что человек в определенных состояниях может вспоминать свои далекие «я». В художественной литературе этот сюжет превосходно разработан в «Смирительной рубашке» Джеком Лондоном**.

Итак, вспоминать можно о том, что было, т. е. о прошлом. Если прямолинейно толковать эту формулу, то выражение «помнить о будущем» лишено смысла. Но не всегда прямолинейная трактовка оказывается лучшим и кратчайшим путем к истине. Заразимся на время фантазией Кэрролла и вообразим хотя бы такой случай. Человек в возрасте 35 лет — усилием ли воли, силой ли воображения, под действием гипноза, опиума, гашиша или специального фармакологического препарата, в состоянии ли душевного заболевания, наконец, благодаря ли особому дару сценического перевоплощения — сумел возвратиться себя в какой-то период своего же прошлого. Он как бы мысленно повернул «машину времени» вспять и очутился в эпохе ранней своей юности, когда ему было 15 лет. Повторяем — очутился во всей полноте своего физического и душевного самочувствия. Вся его последующая 20-летняя жизнь, уже прошедшая, насыщенная большими и малыми событиями, полная переживаний, подчас трагических, конечно, оценивается им как прошлое, если смотреть на него ретроспективно, т. е. глазами 35-летнего. Но если этот же 20-летний период он увидит глазами человека, каким он был в возрасте 15 лет, то — как ни странно — он уже не будет называть его своим прошлым. Это «прошлое-будущее», если можно так выразиться. Прошлое — при точке отсчета в 35 лет. Будущее — при точке отсчета в 15 лет. Как же будут при этом строиться воспоминания будущего?

* Уже виденное (франц.).

** В русских переводах это сочинение называется «Звездный скиталец».

Известно, что при обычных воспоминаниях наша память с неодинаковой отчетливостью воскрешает события нашего прошлого. Иной раз мы силится припомнить важный эпизод, сыгравший значительную роль в нашей жизни, или облик человека, оказавшего влияние на нашу судьбу, и мы замечаем, что все это всплывает в памяти не всегда легко и отчетливо, окутываясь подчас дымкой тумана. Как бы сквозь какую-то пелену видим мы в своем воспоминании многие страницы прошлого. Иногда они непрошенными встают перед нами во всей своей яркости, иногда мы никак не можем вызвать их к жизни. Это свойство нашей памяти зависит от многих и многих условий. В частности, в сновидении многое ярче вспоминается, чем наяву. Это общеизвестно.

В приведенном случае происходит своеобразное перенесение данного свойства памяти на другую проекцию. При этом привычный, ретроспективный, т. е. обращенный назад, способ воспоминаний заменяется новым способом, в жизни как будто не встречающимся. Условно мы можем назвать этот способ проспективным, т. е. обращенным вперед. Характерно, что чем полнее и глубже нам удастся воплощаться в какой-то отдаленный период своего прошлого, тем прочнее предается забвению все, что за ним последовало. В приведенном случае все, связанное с жизнью с 15 до 35 лет, как бы становится туманным будущим, а прошлое 20-летней давности, то есть 15-летний возраст, становится ярким, настоящим. Достаточно было сместить точку отсчета, как границы прошлого, настоящего и будущего потеряли прежнюю устойчивость, «распалась связь времен». Произошло странное перемещение. Возможно ли это? А почему бы нет? Уже не фантазия, а наука убеждает нас в мысли, что жизнь в Зазеркалье — это особая форма реальной жизни, особый мир наших душевных состояний. В художественной литературе, особенно в поэзии, не раз описывались эти состояния. Прочитайте внимательно «Ночь первую» Лермонтова или всем нам памятное, увядающее его стихотворение «Сон», чтобы понять, насколько наглядно и ощутимо переживание предвидения будущего, воплощенного в форму воспоминания.

*В полдневный жар, в долине Дагестана
С свинцом в груди лежал недвижно я.
Глубокая еще дымилась рана,
По капле кровь сочилась моя.
Лежал один я на песке долины,
Уступы скал теснились кругом,
И солнце жгло их желтые вершины
И жгло меня, но спал я мертвым сном...*

Не эти ли или подобные им смены душевных состояний, придающих зыбкость и неустойчивость

связям прошлого, настоящего и будущего, отразил Кэрролл в «Алисе»? И не в этом ли причина того, что взрослые, в том числе и те, кто привык доверять научным фактам, испытывают удивление и очарование книгой Кэрролла не меньше, чем ребенок, принимающий вымысел за подлинное и плененный ему одному видимой правдой чудесного сказочного сюжета. В Кэрролле нас покоряет дар научного предвидения, искусство взглянуть на мир одновременно и глазами ребенка, и глазами ученого и особая способность оторваться от привычных представлений и виртуозно менять углы зрения на привычное. Хочется сказать, что Кэрролл — это талант вечного удивления, неутомимой любознательности, непрекращающейся игры ума, творческой фантазии и «алогичной» логики. Перефразируя Нильса Бора, можно сказать о Кэрролле, что взгляды его были «достаточно безумны, чтобы быть верными».

Теперь нам становится ясно, как человек, возвратившийся в свои 15 лет, начинает не просто видеть, но и «вспоминать» будущее, состоящее из почти забытых эпизодов своей жизни — с 15 до 35 лет. Когда эти воспоминания пробуждаются, то из пелены «прошло-будущего» (напоминаем — точка отсчета 15 лет) малопомалу вырисовываются одно за другим события, заполнившие 20 лет жизни. В этом состоянии человек имеет все основания сказать: «А теперь я вспоминаю, как я отправлюсь в первое морское путешествие с женой и сынишкой, постойте — я сейчас скажу, как их зовут, — да, с Жанной и Альбертом — ему скоро исполнится 7 лет, — а потом — да, потом я прерву свое путешествие, так как я получу телеграмму о тяжелой болезни матери...» и т. д. и т. д. Заметьте, все выражено в будущем времени.

Возможность такого полного воплощения в прошлое зависит от многих причин. Можно было бы не только перечислить их, но подробно рассказать, как это происходит, но это заняло бы слишком много места и представило бы интерес только для специалистов. Заметим лишь, что средствами современного гипноза вполне возможно внушить гипнотизируемому, что он будет сейчас жить своей прошлой жизнью в пору, когда ему было, скажем, 8 лет. Ему внушат, что он забудет на время все, что с ним происходило впоследствии, и лишь мало-помалу ему удастся восстановить в памяти главные события, случившиеся после 8 лет. Ему можно внушить, что он должен пристально взглянуть в «линию» своего будущего, чтобы необычным способом воспоминаний предугадать, что с ним случится. Наблюдая действия этого возвратившегося в детство человека, мы заметим, как жизненно, правдиво и естественно будет проявляться «воспоминание будущего», т. е. превращение того, что было, в то, что будет. Нам станет ясно, как с изменением точки отсчета прошлое превратится в то, чего еще не было.

Я сказал о гипнозе не потому, что это самый лучший путь овладения новой точкой отсчета. Высокое мастерство сценического перевоплощения могло бы при определенной драматургической композиции

продемонстрировать в какой-нибудь захватывающей сцене эпизод «воспоминаний будущего». Герою мог бы быть человек, страдающий характерной формой амнезии (расстройство памяти), вызванной, например, мозговым заболеванием. Талантливый автор пьесы мог бы не менее ярко, чем Кэрролл, показать не фантастическую, а реальную ситуацию, при которой прошлое рисовалось бы как неосуществившееся будущее, эпизоды которого как бы постепенно вспоминаются, предугадываются, предвосхищаются, выходя из мрака будущего.

Вспоминается в этой связи полное глубокого смысла выражение: «Грядущие события отбрасывают свою тень на настоящее». Тени, отбрасываемые будущим, — это подлинная психологическая действительность. Их видение, или предвидение, меняет внутреннее состояние человека, возбуждает готовность встретить будущее или избежать этой встречи, создает определенную настроенность и обостряет чувствительность к восприятию того, что именуется грядущим.

Уместно теперь задать вопрос: какова связь между всеми нашими рассуждениями о «воспоминании будущего» и тем великолепным диалогом между Алисой и Белой Королевой, который мы привели выше? Вправе ли мы применить наше объяснение для истолкования слов Белой Королевы о ее способности жить и в обратную сторону и о двух видах памяти? Разумеется, нельзя утверждать это с уверенностью. Но все же можно предположить, что в словах Белой Королевы таился определенный смысл, что Кэрролл не для игры слов придумал этот диалог. А если это так, то позволительно думать, что устами Белой Королевы Кэрролл намекнул на существование способности ярко воплощаться в прошлое, чтобы оттуда видеть и припоминать то, что должно произойти в будущем, хотя в действительности это будущее уже свершилось. Это род самопознания, притом творческого, не пассивного.

Не исключена, конечно, возможность и других объяснений. В годы, когда Кэрролл писал «Алису», в Англии наметился повышенный интерес к таинственным явлениям психики (создано было также особое общество). К числу таких явлений относили и способность предвидения, предвосхищения — вплоть до ясновидения. Кто знает, быть может, отзвукам этих идей мы обязаны появлением на страницах «Алисы» столь частых возвращений Кэрролла к загадкам времени и к парадоксальным смещениям прошлого, настоящего и будущего в человеческих переживаниях?

Вопрос, затронутый Кэрроллом, настолько значителен и интересен, что хочется рассмотреть его и под другим углом зрения. Мы пытаемся показать, что есть по крайней мере еще один способ психологической разгадки парадокса: «вспоминать будущее». На этот раз мы не воспользуемся идеей относительности при разъяснении переживаний прошлого, настоящего и будущего. Отвлечемся также от зависимости переживания време-

ни от точки отсчета. Посмотрим на будущее как на неосуществленное воплощение наших желаний, планов, мечтаний, предвидений, предвосхищений, преддействий. Никто не отрицает возможности предсказаний будущего в определенной сфере явлений, например, метеорологических, климатических, сейсмических и просто физических. Это факт банальный. Прошлое, настоящее и будущее в мире физическом связаны преемственной линией развития, движение которой подчиняется законам причинности. В ряде случаев будущее абсолютно точно можно предсказать: наступление ночи после дня, восход и заход солнца, смена времен года, движение звезд и т. д. Там, где логика развития событий установлена и все переменные факторы, от которых зависит наступление события, поддаются точному взвешиванию, не приходится сомневаться в возможности правильных предсказаний. Прогнозирование — это и есть предвидение, основанное на знании факторов, влияющих на ход событий. В таком предвидении нет ничего, что указывало бы на «воспоминание будущего». Переживание будущего, как определенное психологическое состояние, так же возможно на основе знания логики развития событий, но логики скрытой, постигаемой нередко с помощью интуиции. Существуют в психологической жизни явления, носящие название антиципации, т. е. предвидения, предвосхищения. Наши поступки, иногда незаметно для нашего сознания, опираются на результаты подобного предвосхищения. Каждый акт нашей деятельности мы совершаем, мобилизуя опыт прошлого, учитывая ситуацию настоящего и заранее предвидя некое будущее по отбрасываемой им тени. Часто мы строим и меняем свое поведение в зависимости от событий, которые еще не наступили, но которые уже видятся нам в перспективе. Нами управляет в таких случаях определенная установка ожидания. Нередки случаи, когда эта установка ожидания настраивает мысль и воображение на конкретные действия при встрече с будущим. Например, человеку предстоит выполнить ответственную задачу, от которой могут зависеть его жизнь, жизнь других людей, материальные ценности и т. д. Предположим, что умелое решение этой задачи достигается ценой длительного обучения, упражнения и тренировки. Опыт показал, что в подобных случаях целесообразно бывает заранее внутреннее психологически подготовиться к этому. На помощь приходит воображение. Еще до встречи с реальным будущим мы уже мысленно переживаем его. При этом в нашей памяти остаются стойкие следы воображаемых встреч с воображаемым будущим. Эти состояния входят в наш личный опыт, и мы говорим себе с уверенностью, что будем действовать так-то и так-то, если случится то-то и то-то. Как всякий внутренний опыт, и этот опыт становится достоянием нашей личности, а следовательно, и памяти. А из этого следует, что данный

опыт может стать предметом воспоминаний. В этих случаях мы также вправе сказать, что происходит своеобразное «воспоминание будущего». Действенный характер воображения вырабатывает прочную цепь последовательных мысленных актов, которые постепенно переходят из сферы будущего в сферу настоящего, а потом и прошлого. В «воспоминаниях» отшлифовываются и как бы кристаллизуются все будущие действия. Это своего рода профилактика страха, предотвращение нежелательного эффекта встречи с неожиданностью, своеобразная репетиция в адаптации (приспособлении) к будущему. Перенесение будущего в прошлое можно обыграть всяческими способами, но при этом остается непоколебимым основной принцип: грядущее приближается в своей конкретности к настоящему и прошлому.

Но при этом уже не несет с собой самого страшного: угрозы неожиданного и возможного «паралича» способности совершить требуемое действие. В результате первая реальная встреча с неожиданным оказывается как бы не первой, а уже пережитой, нашедшей пристанище в памяти, уже способной быть воскрешаемой через воспоминание.

Мы стремились показать, как воплощается в действительности брошенная Кэрроллом мысль о «памяти о будущем», но, несомненно, только затронули эту большую тему, которая еще ждет своей подробной научной разработки.

Редакция благодарит С.Н. Геллерштейна за предоставление материала из личного архива.

Культурно-историческая психология: современное состояние и перспективы развития (отчет о международной конференции)

В.В. Рубцов,

доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО,
ректор Московского городского психолого-педагогического университета,
директор Психологического института РАО

А.А. Марголис,

кандидат психологических наук, первый проректор Московского городского психолого-педагогического университета, профессор кафедры педагогической психологии, профессор
Международной кафедры культурно-исторической психологии

И.А. Корепанова,

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии
Московского городского психолого-педагогического университета

М.А. Сафронова

аспирантка международной кафедры культурно-исторической психологии
Московского городского психолого-педагогического университета

В отчете о Международной конференции «Культурно-историческая психология: современное состояние и перспективы развития» (Россия, Москва, 3–4 октября 2006 г.) представлена информация о содержании прошедшей конференции. В работе конференции приняли участие члены исполнительного комитета Международного общества культурно-деятельностных исследований (ISCAR). В докладах зарубежных и российских психологов нашли отражение результаты исследований, проводимых в последнее время. На конференции широко обсуждались проблемы психологии действия и психологии искусства, перспективы кросс-культурной психологии, причины и симптомы современного кризиса в психологии и пути выхода из него, проблемы образования. На конференции были обсуждены перспективы и содержание сотрудничества членов ISCAR разных стран, перспективы деятельности российского отделения ISCAR.

Ключевые слова: ISCAR, современная психология, теория Л.С. Выготского, теория деятельности, методология, действие, искусство, кросс-культурные исследования, образование, российское отделение ISCAR.

3–4 октября 2006 г. в Москве на базе МГППУ при поддержке Департамента образования г. Москвы, Главного управления МЧС по г. Москве прошла международная конференция «Культурно-историческая психология: современное состояние и перспективы».

Посвященная культурно-исторической психологии конференция состоялась в России более чем через десятилетний перерыв. В 1995 г. проходил Третий международный конгресс ИСКРАТ под председательством В.В. Давыдова. Нынешняя конференция оказалась менее масштабной, в ней

приняли участие члены Исполнительного комитета Международного общества культурно-деятельностных исследований — ISCAR (из девяти стран), психологи, интересы которых лежат в области теоретических и практических проблем культурно-исторической и деятельностной психологии, молодые ученые, студенты (всего более 400 человек).

Проведенная конференция включена в систематическую деятельность по пропаганде и поддержке исследований в области культурно-исторической психологии. Так, в 2002 г. в Московском городском психолого-педагогическом университете была от-

крыта кафедра культурно-исторической психологии, с 2005 г. издается Международный журнал «Культурно-историческая психология» (он включен в базу данных PsyINFO Journals Coverage, является аффилированным журналом Международного общества культурно-деятельностных исследований). Кроме того с 2005 г. работает Российское отделение Международного общества культурно-деятельностных исследований (RUSISCAR).

Открывая конференцию, В.В. Рубцов отметил, что культурно-историческая психология активно развивается как в России, так и за рубежом. Длительное время контакты с зарубежными коллегами то возникали и активно развивались, то ослабевали. Проводимая под эгидой Российского отделения ISCAR конференция имела своей целью знакомство российской аудитории с новейшими исследованиями в области культурно-исторической психологии на Западе, а западных ученых — с российскими исследованиями.

Важно отметить, что участники конференции позиционировали себя не только принадлежащими к школе Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева. В работе конференции приняли участие психологи, разрабатывающие направление диалогической психологии (М.М. Бахтин), социологическое направление в психологии.

Участников конференции приветствовала Л.Е. Курнешова, кандидат психологических наук, первый заместитель руководителя департамента образования г. Москвы. Отметив важность проектирования новых образовательных программ и повышения качества психолого-педагогической помощи детям и подросткам, она сказала, что системный подход к созданию единого поля психологической службы города, осуществляемый МГППУ, дает свои результаты. Л.Е. Курнешова пожелала собравшимся успешной работы и выразила надежду, что развитие международных контактов будет способствовать взаимному обогащению сторон.

В первом докладе Сет Чаклин (Президент ISCAR, Дания) проанализировал исторические корни культурно-исторической и деятельностной психологии. Им были сформулированы пять актуальных проблем, прояснение которых принципиально важно для использования и дальнейшего распространения теории деятельности: 1) проблема внутренних противоречий положений теории; 2) обманчивая простота базовых принципов теории, требующая специальной работы для их прикладного использования; 3) историческая неоднозначность возникновения культурно-исторической теории и теории деятельности и сопоставление взглядов разных авторов, стоявших у ее истоков; 4) проблема идеологической базы этой теории, требующая своего специального анализа, и ее применимость к современным социальным реалиям; 5) рефлексия эволюции, которую подход претерпевает в настоящее время, выходя за свои первоначальные пределы. Докладчик выразил надежду, что

проводимая в Москве конференция, развитие сотрудничества между российскими и зарубежными психологами будут способствовать решению выделенных актуальных проблем.

Гарри Дениелз (Великобритания) рассмотрел деятельность психолога в междисциплинарной команде. Он емко характеризовал психолога «зеркалом», которое помогает всей команде рефлексировать основания и содержание ее деятельности.

Идеи, представленные Г. Дениелзом, были подхвачены В.В. Рубцовым (Россия), который на примере анализа работы Университетского округа продемонстрировал роль и содержание деятельности психолога при работе в команде различных специалистов — психолог в команде спасателей, психолог в команде юристов, психолог в ПМСЦ и др.

Современная психологическая практика — сложный синтез деятельностей различных специалистов, где психолог выступает координирующим и рефлексующим участником этого процесса.

В докладе А.М. Елисеева, начальника Главного управления МЧС России по г. Москве, обсуждались два направления работы психологов в сотрудничестве с МЧС. Первое — психологическая поддержка профессионалов-спасателей, пожарных и других специалистов, работающих в экстремальных условиях, обеспечивающих безопасность населения. Второе — экстренная психологическая помощь людям, оказавшимся в ЧС.

В.П. Зинченко (Россия) развернул перед собравшейся аудиторией палитру смыслов. Л.С. Выготский, заметил докладчик, в конце своей жизни пришел к пониманию того, что не значение, а смысл есть единица мысли. А что есть смысл? Это понятие — одно из самых мощных в современной культуре.

Анн-Нелли Пере-Клермон (Швейцария) продолжила традицию исследований процессов обучения и роли различного типа сотрудничества в обучении. Ею были рассмотрены условия, в которых происходит обучение. Специально были проанализированы ситуации обучения в паре, в микрогруппе, ситуации индивидуального обучения. Также специальному анализу подверглись средства обучения, цели, которые ставят перед учеником, и те цели, которые ученик ставит перед собой сам, роль широкого социального контекста в успешности обучения. На разнообразном эмпирическом и экспериментальном материале было показано, что решение одних и тех же учебных задач, поставленных в разных контекстах обучения, приводит к различным результатам. Приобретение новых знаний, способностей происходит не только в когнитивной сфере. Докладчик особо подчеркнула, что обучение тогда является настоящим, истинным, когда оно подтверждается в социуме.

Доклад Аны Луизы Бустаманте Смолки (Бразилия) был посвящен использованию дискурсивного подхода к анализу школьной практики. Продуктивным видится докладчику использование понятия «социальная ситуация развития». На примере ана-

лиза социальной ситуации развития учеников VI класса докладчик продемонстрировала эвристическую силу этого понятия. Так, прояснение теоретических и практических основ данного понятия позволяет проанализировать влияние школы и других социальных институтов на психическое развитие ребенка, а также влияние СМИ, дискурсивных практик. Докладчик обосновала идею о том, что дальнейшая разработка и операционализация понятия должна проводиться психологами в сотрудничестве с учеными других специальностей. Использование понятия социальной ситуации развития продуктивно не только в исследовательских, но и практических проектах, связанных с обучением и развитием детей.

Ингер Эрикссон (Швеция) обратила внимание участников конференции на применение деятельностного подхода к анализу изменений в образовании, происходящих в Швеции. На протяжении последних 15–20 лет шведская система образования подверглась серьезным изменениям. Эти изменения коснулись и учебного плана, и системы оценки учащихся, и целей образования, и его финансирования. Для выявления подлинных результатов этих реформ было проведено трехлетнее исследование. Весь материал интерпретировался в рамках деятельностного подхода. В ходе исследования выяснилось, что, к сожалению, реформы не оказали того положительного влияния на характер преподавания, какого ожидало правительство. Напротив, если раньше учителя считали, что они просто должны хорошо и качественно учить, и что оценки каждого конкретного ученика зависят, скорее, от его способностей, то теперь они видели свою задачу в том, чтобы заставить каждого ученика достичь минимального уровня знаний и получить оценку «сдано» (эквивалент «тройки»), поскольку, согласно новой системе, от числа несдавших зависит репутация школы и, следовательно, финансирование. Ответственность за успеваемость учеников целиком и полностью ложилась на саму школу и учителей. Таким образом, изменился предмет деятельности, что, согласно А.Н. Леонтьеву, означает и изменение самой деятельности; школа превратилась из места, где дети учатся, в место, где дети — с помощью учителя — выполняют задания на получение оценки «сдано».

В докладе Френ Хагстром (США) обсуждалось психическое развитие детей с ранним детским аутизмом. В докладе была поставлена проблема одежды и одевания детей с РДА, влияние этого на развитие высших психических функций. Докладчик обратила внимание собравшихся на то, что одежда — феномен столь же древний, как само человечество. Помимо функционального значения, одежда служит средством выражения как социальной и личной идентичности, так и культурных ценностей. Эволюция одежды заключается в увеличении функциональности и в отражении и опосредовании развития социальной жизни (например, одежда для отдыха и работы). Такой контекст понимания роли

одежды в жизни ребенка разработан недостаточно, хотя для ребенка с аутизмом одежда может представлять трудности, вызывать раздражение, непонимание, желание снять или уничтожить ее. Опыт включения в анализ психического развития ребенка таких на первый взгляд «внешних» моментов, а также построенная на их основе коррекционная практика, по мнению докладчика, указывают на продуктивность выбранного пути.

Доклад Марианны Хедегаард (Дания) носил обобщающий характер. Она представила богатую историческую традицию (Г. Гегеля, М. Вартофски, А. Шюца, П. Бергера и Т. Лукмана, Л. Выготского, В. Лекторского, В. Давыдова), очерчивая на ее основе принципы целостного подхода в изучении интеллектуального развития ребенка, базирующиеся на общем положении о нераздельности в познании субъекта и объекта, а также об инструментальном опосредовании в процессе деятельности. Докладчик обращается к идеям Л.С. Выготского о житейских и научных понятиях и к идее А. Шюца о рациональности как критерии отличия научного знания от обыденного. Были раскрыты понятия персонального проекта (А. Шюц) и ведущей роли мотива деятельности (А.Н. Леонтьев). Методологический синтез культурно-исторической традиции и феноменологической социологии открывается в исследовании при обращении к анализу тех конструктов, которые продуцирует сам ребенок. Социальные контексты, конкретные цели, свернутые в этом конструкте виды деятельности и отраженные в них формы общественной практики позволяют понять развитие мышления ребенка в его целостности.

Доклад Ольги Васкес (США) был посвящен уже не столь непривычной для российского психолога теме — организации комплексного взаимодействия различных образовательных учреждений на основе современных информационных технологий. На примере университета Сан-Диего в Калифорнии докладчик показала, как посредством интернета, электронной почты, видеоконференций, дискуссионных групп, работающих в режиме on-line, и прочих ресурсов может быть налажен коммуникативный процесс между преподавателями, студентами и аспирантами. Использование новых современных технологий — не только мощный методический ресурс, но и новый тип сотрудничества, опосредованный новыми медиаторами.

Е.О. Смирнова (Россия) рассмотрела вопрос о том, как социокультурные трансформации современного общества отражаются на дошкольном образовании и, соответственно, на психическом и личностном развитии маленьких детей. Общую тенденцию этих трансформаций докладчик обозначила как превращение средств деятельности в цели и мотивы. Так, СМИ становятся для дошкольников не средством получения информации, а источником сенсорных впечатлений, потребление которых превращается в самостоятельный род занятий, современные игрушки не только

не могут быть средством игры, но и препятствуют развитию игровой деятельности, поскольку не предполагают собственной активности и фантазии ребенка; в сфере дошкольного образования знания, навыки и умения превращаются из средств развития ребенка в главную цель образования. Развитие ребенка при этом отождествляется с накоплением знаний, навыков и умений. Но данное положение требует систематического исследования и обобщения существующих эмпирических данных. Поэтому одной из перспектив развития культурно-исторической психологии может стать изучение особенностей современного детства и влияние информационных технологий на разные аспекты психического развития ребенка.

Ирина Вереникина (Австралия) представила результаты эмпирического исследования, в котором показала, что использование идеи внутренней речи как средства мышления является продуктивным для анализа деятельности музыканта. Звучание музыкального произведения во внутреннем плане, пропевание и исполнение его «про себя» и шепотом расширяет понимание «внутренней речи» и выводит ее за пределы только мышления. «Внутренний музыкальный голос» организует деятельность музыканта, выступает медиатором музыкального мышления.

На секционных заседаниях обсуждались как теоретико-методологические, так и экспериментальные вопросы развития культурно-исторической психологии. Тематика секций отражает, с одной стороны, существующие в культурно-исторической психологии направления исследований, а с другой — задает «зону ближайшего развития» для дальнейших работ.

На секции «Психология действия», прошедшей под руководством В.А. Лекторского, были заслушаны и обсуждены шесть докладов*. Первая группа докладов посвящалась рассмотрению философско-методологических и теоретических вопросов, связанных с пониманием взаимоотношения деятельности, действия, деятельностного подхода и культурно-исторической психологии, места разработанного в отечественной психологии деятельностного подхода в контексте тех бурных дискуссий, которые сегодня ведутся вокруг так называемого психологического конструкционизма.

Эти вопросы обсуждались в докладе В.А. Лекторского (ИФ РАН) «Деятельностный подход, действие и конструктивизм в науках о человеке», в котором обращалось внимание на то, что современные дискуссии о психологическом конструкционизме не просто касаются отдельных методологических идей, а ставят под вопрос сам характер психологии как науки, возможность получения психологического знания, границы психологии и других дисциплин, изучающих человека (филосо-

фия, лингвистика, социология и др.). Речь идет об отношении ко всей психологической традиции, поэтому наше участие в этой дискуссии предполагает во многом новое понимание деятельности и действия, новое осмысление культурно-исторического характера психики.

В.Т. Кудрявцев (РГГУ) в докладе «Феномен креативности действия с позиций культурно-исторического подхода» анализировал разные интерпретации креативности деятельности и действия в современных философских, социологических и психологических теориях и обосновывал перспективность понимания креативности в контексте культурно-исторического подхода.

Л.Ф. Обухова (МГППУ) говорила о представлениях структуры предметного действия в психологии. Предметом анализа выступили стили творчества в классических теоретических и эмпирических исследованиях в области психологии действия. Используя работы французского социолога Лорана Тевено о креативных конфигурациях в гуманитарных науках и фигурации социальной общности, автор показал основные учения о действии, существующие в современной психологии. Специально было рассмотрено понимание действия в теориях А.Н. Леонтьева и П.Я. Гальперина.

Ф.М. Морозов (ИФ РАН) в докладе «Эпистемологический анализ действия и схематизация» говорил о роли схем не только для описания действия, но и для его объективации и институционализации определенных типов деятельности.

Вторая группа докладов была посвящена применению деятельностного и культурно-исторического подходов для исследования проблем генезиса личности и личностной самоидентификации в разных культурно-исторических контекстах. Это были доклады В.М. Розина (ИФ РАН) «Формирование деятельности и личности в фило- и онтогенезе» и В.В. Нурковой (МГППУ) «Фотография “как техника” себя с позиций культурно-исторической психологии».

Тематика секции «Культурно-исторические исследования в психологии»** (руководитель секции Б.Г. Мещеряков) предполагала достаточно широкий тематический простор, поскольку кросс-культурные исследования в психологии имеют вековую историю, а в последней четверти XX в. и до сих пор они переживают большой подъем. В России этот период еще только намечается. Поэтому существует необходимость всестороннего анализа достижений и ошибок зарубежных и отечественных кросс-культурных исследований. Важно также учесть специфику России как полигона для проведения внутренних мультикультурных исследований. Благоприятным фактором для развития кросс-культурной психологии в России может

* Материал о работе секции предоставлен В.А. Лекторским.

** Материал о работе секции предоставлен Б.Г. Мещеряковым.

быть ее тесное взаимодействие с современным потенциалом культурно-исторической психологии, базирующейся на творческом наследии научной школы Л.С. Выготского.

Доклад С.В. Молчанова «Возрастно-психологический подход в кросс-культурном исследовании морального развития подростков» (МГУ им. Ломоносова) представлял собой эмпирическое кросс-культурное исследование, остальные доклады в основном были обзорными или методологическими рефлексиями по поводу кросс-культурных или этнопсихологических вопросов: А.Н. Поддьяков «Кросс-культурные исследования интеллекта и творчества: проблемы тестовой диагностики» (ГУ ВШЭ); О.Б. Михайлова «Проблемы становления и развития этнической идентичности в различные возрастные периоды» (РУДН); отчасти — А.З. Шапиро «Культурно-историческая теория и современная позитивная психология» (ПИ РАО), а также представляли анализ специфики современных кросс-культурных исследований в кросс-культурной психологии, культурной психологии и культурно-исторической психологии: Б.Г. Мещеряков «Науки на перекрестке культуры и психологии: культурно-историческая психология и ее соседи» (Университет «Дубна»).

На заседаниях секции присутствовало много молодых слушателей, которые активно включились в обсуждение докладов. Работа секции еще раз продемонстрировала досадный дефицит собственно кросс-культурной тематики в российских исследованиях.

Секция «Образование и культура» была разделена на три смысловых части.

Первое заседание секции «Образование и культура»* (руководители заседания В.В. Рубцов и Т.А. Ахутина) было открыто кратким вступительным словом В.В. Рубцова, в котором он подчеркнул важность культурно-исторического подхода для решения психолого-педагогических вопросов и отметил, что в заседании участвуют ученые разных поколений: от начинающих до умудренных опытом и знаниями известных ученых, и выразил уверенность в дальнейшем развитии исследований, продолжающих традиции Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Л.И. Божович, П.Я. Гальперина. Первое сообщение на тему «Психологический механизм решения мыслительной задачи с точки зрения культурно-исторического подхода» сделал В.Ф. Спиридонов (РГГУ). Докладчик задал основную тональность заседания — тесную связь психологической теории и практики образования. Если в первом докладе речь шла о решении детьми математических задач, то второй доклад Е.В. Высоцкой (ПИ РАО) и И.В. Рехтман (МГППУ) был посвящен проблемам становления научных понятий при освоении

курса химии. Авторы показали необходимость деятельности пропедевтики для активизации учащихся и повышения их познавательной мотивации, для ухода от пассивных, репродуктивных форм обучения. Два следующих доклада аспирантки А.А. Егоровой (ПИ РАО) и известных возрастных психологов Ю.И. Фролова и А.Г. Лидерса (МГУ им. Ломоносова) перекликались по своей тематике. В них развивались идеи П.Я. Гальперина и Д.Б. Эльконина о формировании умственных действий и о присвоении общего способа действия. Доклад Н.И. Гуткиной (МГППУ) был посвящен развитию познавательной и учебной мотивации у детей, в нем был проведен тщательный анализ мотивов различных вариантов игр у старших дошкольников, сопоставлены игровая и учебная мотивация, обсуждена возможность использования игровой мотивации в учебных целях. В частности, Н.И. Гуткиной была выражена мысль, что использование элементов игровой мотивации особенно необходимо для адаптации к школе детей, характеризующихся к моменту поступления в школу недостаточно высокой познавательной мотивацией. Молодой ученый А.В. Поршневу (Нижегородский филиал ВШЭ) рассказал о том, как можно организовать эффективное взаимодействие ученика с компьютером при формировании грамматических действий на иностранном языке (овладение формами прошедшего времени французских глаголов). Наконец, последний доклад Т.В. Ахутиной (МГППУ) и ее учениц К.В. Засыпкиной и А.А. Романовой был посвящен исследованию по нейропсихологии нормы. В свете концепции речемышления Л.С. Выготского в нем анализировались индивидуально-типологические особенности смысловой стороны речи у старших дошкольников и первоклассников. Было показано, что для детей с относительной слабостью левополушарных функций характерна недостаточная развернутость мысли, тогда как при относительной слабости правополушарных функций — уход от ситуации, включение нереалистических деталей, нарушение целостности мысли. Эти особенности должны учитываться при постановке задач развития речи детей. В целом заседание показало широкий спектр применения культурно-исторического подхода при решении психолого-педагогических задач.

Второе заседание (руководители заседания В.В. Рубцов и Л.Ф. Обухова) было посвящено анализу эвристических возможностей культурно-исторической теории в психолого-педагогической практике.

М.В. Ермолаева (МГСИ) для анализа развития личности в старости предложила использовать понятие идеальной формы. Докладчик последовательно развернула мысль о том, что возможный путь разви-

* Материал о работе секции предоставлен Т.В. Ахутиной.

тия личности в старости — это ресоциализация, возврат в общество через выбор и осуществление социально значимой деятельности.

И.А. Петухова (РГГУ) в докладе «Профессиональная деятельность преподавателя как трансляция культуры, общение и творчество» раскрыла идею о том, что профессия преподавателя может быть понята как творческая.

В.В. Колпачников (МГППУ) предложил рассмотреть культурно-историческую психологию в контексте практики психологической помощи. Докладчик обосновал свое утверждение, что концептуальный аппарат школы Л.С. Выготского может быть плодотворно использован для анализа и организации практической психологической помощи психологического консультирования и психотерапии.

И.А. Мещерякова (МГППУ) представила результаты эмпирического исследования переживаний, или проблемного поля современных российских старшеклассников. В докладе были обсуждены содержательное наполнение проблемного поля, его возрастная динамика, условия возникновения выделенных особенностей.

В докладе Т.В. Ермоловой (МГППУ) «Социальная компетентность как показатель готовности старших дошкольников к систематическому обучению» был раскрыт один из психологических механизмов низкой академической успеваемости и дезадаптации к школе у младших школьников. Проведенное сравнение по ряду параметров детей, испытывающих недостаток в общении со сверстниками, с родителями или же имеющими регулярные контакты как с теми, так и с другими, показало, что уровень академической успеваемости и темпы адаптации к школьной жизни у детей в трех группах существенно различаются.

А.Ф. Гегеле (Университет «Дубна») предложила использовать понятие «социальная ситуация развития» для анализа источников школьной невротизации на этапе вхождения в школу.

Третье заседание*, проведенное под руководством Е.Г. Юдиной, было посвящено анализу некоторых теоретических проблем и практических последствий широко известного понятия «зона ближайшего развития», введенного Л.С. Выготским. На секции с докладами выступили В.К. Зарецкий, Е.Е. Кравцова, Ж.П. Шопина, И.А. Корепанова, А.А. Егорова. В обсуждении приняли участие Г.А. Цукерман, Н.И. Гуткина, В.К. Загвоздкин и др.

Во вступительном сообщении Е.Г. Юдина (МГППУ) очертила круг основных проблем, связанных с этим понятием. Она отметила, что понятие «зона ближайшего развития» (ЗБР) было введено Л.С. Выготским лишь в общих чертах, не столько с помощью понятийного аппарата, сколько метафорически. В современных психологии и образовании по-

нятие ЗБР является одним из самых популярных и часто используемых, причем в этой области накопилось очень много мифов, которые объясняются кажущейся простотой понятия. Эта ситуация явно рефлексируется профессиональным психологическим сообществом, появилось достаточно много экспериментальных и теоретических работ. Наиболее часто исследователей интересует вопрос: кто является субъектом развития в ЗБР? В связи с тем, что в ЗБР присутствуют как минимум двое (ребенок и взрослый или ребенок и его сверстник), как строится их совместная деятельность? Кто ставит задачу для развития? Кто развивается в ЗБР (возможно — оба субъекта)? В чем состоят связи и различия зоны развития и зоны обучения?

В первом докладе «Помощь детям с трудностями в обучении в опоре на зону ближайшего развития» (В.К. Зарецкий, МГППУ) поставлены следующие вопросы: с чем связано то, что у одних детей ЗБР «шире», а у других «уже»; как связаны ЗБР и зона актуального развития; в каких направлениях возможно развитие в ЗБР; какую именно помощь может оказывать взрослый в ЗБР? Докладчик предложил свое видение того, как действует взрослый в ЗБР, опираясь на представление о разных типах трудностей («точки» трудности), которые испытывают дети при решении задач.

Сразу после доклада развернулась дискуссия, в ходе которой проблематизировалась связь ЗБР и разных видов трудностей детей. Была высказана мысль, что при таком понимании у ребенка, не имеющего трудностей в решении данной задачи, мы можем не обнаружить ЗБР. Не значит ли это, что ЗБР существует только в тех ситуациях, когда мы можем ее зафиксировать?

В докладе «Культурно-исторические основы развивающего образования» Е.Е. Кравцова (РГГУ) поставила вопрос, чем определяется «размер» и «направление» ЗБР. Докладчик обратила внимание на то, что «размер» и «направление» зависят как от типа помощи взрослого, так и от исходных возможностей ребенка. Причем эти исходные возможности не всегда исчерпываются зоной актуального развития. Тем самым к этим двум зонам — ЗБР и к зоне актуального развития — можно добавить так называемую «зону потенциального развития» (в основе которой лежит представление Н.Н. Поддякова о «неясных знаниях»).

Ж.П. Шопина (РГГУ) в докладе «Актуализация зоны ближайшего развития как основа личностного подхода в обучении» продолжила идеи Е.Е. Кравцовой и заострила внимание аудитории на том, что трансформация (переход) ЗБР в зону актуального развития (ЗАР) не может быть осуществлен автоматически. Это сложный продолжительный процесс по созданию таких условий обучения, при которых ребенок имеет возможность последовательно и в опре-

* Материал о работе секции предоставлен руководителем секции Е.Г. Юдиной.

деленной логике менять позиции в общении с окружающими, поскольку именно позиции в общении служат в разной степени помощью при решении ребенком задач, не доступных для самостоятельного решения.

В докладе И.А. Корепановой (МГППУ) «Взаимосвязь актуального и ближайшего уровней развития ребенка» был поставлен вопрос о смысле размерности ЗБР. В предыдущих докладах говорилось о том, что ЗБР может быть «шире» или «уже» в зависимости от разных типов трудностей. Это можно понимать как предложение определять размер ЗБР исключительно в связи со степенью освоения поставленной перед ребенком задачи. При этом мы можем упустить фактологию, связанную с индивидуальной траекторией «движения ребенка по задаче». Можно предположить, что нужно ввести дополнительное понятие — «идеальная форма действия» — для обозначения желаемого результата или достижения поставленной цели обучения, осуществляемого в ЗБР. Очевидно, что для детей, имеющих неодинаковый по сформированности отдельных показателей актуальный уровень развития, требуются различные по содержанию и составу шаги для достижения идеальной формы действия.

В сообщении «Игра и зона ближайшего развития при интеллектуальной недостаточности» А.А. Егорова (МГППУ) коснулась практического аспекта использования ЗБР в коррекционной работе с детьми, отличающимися интеллектуальной недостаточностью. Докладчик представила предварительные материалы, касающиеся конкретной образовательной технологии работы с такими детьми.

В ходе дискуссии Г.А. Цукерман (ПИ РАО) выделила в качестве основных две проблемы, имеющие отношение к понятию ЗБР. Первая из них — это необходимость понять, каким образом обеспечивается собственная активность (инициатива) ребенка в рамках ЗБР. Вторая проблема связана с необходимостью построения в рамках культурно-исторической теории общей теоретико-методологической схемы, которая могла бы зафиксировать активность такого рода.

Е.Г. Юдина в заключительном слове отметила, что все поднятые проблемы имеют ключевое значение для анализа феномена «зона ближайшего развития». И это заседание — первый шаг в обсуждении теоретических и практических проблем, связанных с современным пониманием «зоны ближайшего развития»*.

На секции «Психология искусства» (руководитель В.П. Зинченко) были представлены доклады, задающие как общий абрис проблемы, заявленной в названии секции, так и конкретные пути ее обсуждения.

Ф.Е. Василюк (МГППУ) последовательно развернул идею о внутренней взаимосвязи психологии, психотерапии и искусства.

В.Т. Кудрявцев (РГГУ) предложил рассматривать психологию искусства как ключ к пониманию человека.

Доклад В.С. Собкина (Центр социологии образования) был посвящен обсуждению особенностей восприятия художественного фильма современными детьми. В основе исследования, результаты которого были представлены в докладе, лежит идея о том, что в восприятии искусства отражаются представления детей о явлениях окружающего мира, т. е. имеющих социально-психологическую природу.

Н.Т. Оганесян (Вятский государственный гуманитарный университет) рассмотрела психологические функции поэтического творчества. Используя учение А.Н. Леонтьева о деятельности и ее мотивах, докладчик предположила, что поэтическое творчество (сочинение стихов поэтами-любителями) несет в себе смыслообразующую функцию, а также функцию коррекции и регуляции психических состояний.

В.А. Гуружапов (МГППУ) представил результаты пилотажного эмпирического исследования, ставящего проблему влияния массовой культуры на эстетические предпочтения современных школьников. Предварительные данные позволяют предположить, что в сознании детей в процессе их социализации складываются различные эталоны красоты по отношению к широкому спектру явлений действительности. Одни эталоны дети черпают из общения с классическим искусством, а другие в массовой культуре. Докладчик предложил понять драму столкновения этих эталонов как реального развития восприятия и мышления современного ребенка. Он обосновал необходимость развития феноменологии культурно-исторической психологии.

На секции «Кризис современной психологии — методологический анализ»**, прошедшей под руководством Е.Е. Соколовой, были сделаны доклады как признанными психологами, так и молодыми учеными.

Доклад С.М. Морозова (МГППУ) открывал заседание секции и был посвящен общим вопросам кризиса в психологии, который, по мнению автора доклада, совпал с кризисом естествознания. На вопрос о наличии кризиса в психологии нельзя ответить однозначно, поскольку о нем говорят вот уже 130 с лишним лет. По мнению докладчика, в настоящее время складываются предпосылки новой общенаучной парадигмы, в становление которой решающий вклад должна внести именно психология, оправдывая свое центральное положение в системе наук.

* В ближайшее время кафедра культурно-исторической психологии МГППУ планирует проведение проблемного семинара по данной теме, а также организацию дискуссии на страницах научного журнала «Культурно-историческая психология».

** Материалы о работе секции предоставлены Е.Е. Соколовой.

В докладе О.Н. Арестовой (МГУ им. М.В. Ломоносова) прозвучала мысль о необходимости анализа мотивационно-личностной подоплеку дискуссий о психологическом кризисе. Сославшись на примеры проводимых ею эмпирических исследований смысловой регуляции мышления, О.Н. Арестова убедительно доказала, что культурно-деятельностную психологию, несправедливо критикуемую многими современными методологами за «абстрактность», еще рано списывать в архив, поскольку она подтверждает свою продуктивность в экспериментальной психологии мышления и открывает возможности нового подхода к пониманию мотивации мышления.

Н.П. Бусыгина (МГППУ) в своем выступлении обратилась к методологической работе Л.С. Выготского «Исторический смысл психологического кризиса», в которой утверждается, что наиболее верным выражением смысла психологического кризиса является противостояние естественнонаучной и понимающей (спиритуалистической) психологии. Констатируя подобное противостояние и в современной науке (в форме противопоставления естественнонаучной, позитивистски ориентированной и гуманитарной, герменевтически ориентированной психологии), она предлагает искать выход из кризиса в развитии гуманитарного подхода с его качественными методами исследования.

А.А. Скворцов (МГУ им. М.В. Ломоносова) подчеркнул, что введение в психологию понятия «деятельность» может стать продуктивным средством для преодоления кризиса. Критически проанализировав разработку данного понятия в трудах А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, докладчик пришел к выводу, что эта разработка не свободна от внутренних противоречий, которые можно «снять», обратившись к аутентичному пониманию категории деятельности в марксистской философии.

Обратившись к истории спора по поводу эгоцентрической речи, А.Н. Ромащук (МГУ им. М.В. Ломоносова) показал, что причиной изменения содержания спора вокруг эгоцентрической речи на современном этапе является заложенное еще в работах Ж. Пиаже неразличение термина (т. е. проблемы выделения явления) и понятия (т. е. проблемы объяснения природы выделенного явления). По мнению автора доклада, обеспечить единство психологии как науки и принципиальную сопоставимость разных теорий можно лишь при использовании общенаучного принципа различения термина и понятия.

Выступление Д.В. Лубовского (МГППУ) было посвящено обсуждению и анализу понятия «внутренняя позиция» в работах Л.И. Божович. Выделив основные аспекты внутренней позиции, докладчик отметил, что речь идет об универсальной характеристике личности, имеющей различное содержание и различные формы проявления в зависимости от возраста. Автор доклада наметил перспективы исследований данной личностной харак-

теристики в юношеском возрасте в процессе учебной или учебно-профессиональной деятельности. В частности, для изучения проблем жизнестворчества перспективным представляется исследование соотношения внутренней позиции и креативного потенциала личности.

С.П. Сенюченков (МГУ им. М.В. Ломоносова) подчеркнул, что одной из причин кризисного состояния современной психологии является нерешенность ряда фундаментальных теоретических проблем, в частности проблемы природы психического. Рассмотрев предложенный в отечественной психологии принцип интериоризации в его основных вариантах, докладчик сделал вывод о том, что психофизический дуализм в рамках теории интериоризации был преодолен только на уровне общих положений. По его мнению, для преодоления психофизического дуализма недостаточно принципа интериоризации, необходимо дополнить его новым пониманием психического.

В докладе А.Г. Лидерса (в его подготовке принимал также участие Ю.И. Фролов, оба — из МГУ им. М.В. Ломоносова), посвященном истории возникновения теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, были выделены этапы развития данной теории и опровергнута точка зрения, согласно которой определение П.Я. Гальпериним ориентировочной деятельности как предмета психологии имеет своим истоком идеи И.П. Павлова. Коснувшись перспектив указанной теории, докладчик выразил озабоченность недостаточным содержательным развитием идей П.Я. Гальперина в современной отечественной психологии.

Д.Б. Богдавленская (МГППУ) проанализировала причины кризиса современной тестологии. Подробно остановившись на истории попыток измерения творческих способностей с помощью психометрических тестов, автор доклада выделила существенные ограничения тестологической парадигмы, связанные с ориентацией на измерение только результатов деятельности. Альтернативой данному подходу может выступить процессуально-деятельностная парадигма. В докладе были представлены результаты авторских исследований в рамках данной парадигмы; в них в качестве единицы анализа творчества испытуемого выступала способность к развитию деятельности по его собственной инициативе.

Ведущая секции Е.Е. Соколова (МГУ им. М.В. Ломоносова), подводя итоги обсуждения сделанных докладов, в заключительном сообщении выделила два предложенных на секции противоположных пути выхода из кризиса и решения проблемы интеграции психологической науки: путь методологического плюрализма и курс на единство психологии путем создания общей психологии, по Л.С. Выготскому. По мнению докладчика, последний путь, основанный на парадигме неклассической психологии, не исключает диалога между всеми заинтересованными в создании интегра-

тивной психологии, тогда как первый путь может привести к «коллективной монадологии» (последний термин, прозвучавший в докладе Н.П. Бусыгиной, активно обсуждался на секции).

В конференции принял участие Майкл Коул — профессор Калифорнийского университета в Сан-Диего, считающий себя учеником А.Р. Лурии, активного последователя и пропагандиста идей культурно-исторической психологии. Для общения с ним в формате круглого стола «Проблемы и перспективы культурно-исторической психологии» был организован телемост.

В.В. Рубцов и В.П. Зинченко представили аудитории (среди присутствующих было много студентов) М. Коула, вспомнили его усилия по ознакомлению западных ученых с психологией, развивающейся в Советском Союзе. Им было издано многотомное издание «Антология советской психологии». В течение многих лет М. Коул был главным редактором журнала «Soviet psychology», потом — «Soviet and East European psychology». Собравшиеся обсудили новые публикации М. Коула, изданную некоторое время назад в России его книгу «Культурно-историческая психология», обсудили возможные направления совместных исследований.

Студентов интересовали вопросы об отношении Майкла Коула к различным событиям в мире политики, экономики, культуры — вопросы противостояния терроризму, проблемы глобализации и т. п. Перед ними предстал ученый с его глубоко отрефлексированной гражданской позицией.

На конференции были представлены не только научные доклады. Было проведено очередное собрание Российского отделения ISCAR. Руководитель отделения А.А. Марголис кратко охарактеризовал деятельность отделения, перспективы. Так, Российское отделение инициировало учреждение именных стипендий в области психологии — стипендии имени Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. Участники Российского отделения получили членские билеты. Подробная информация о деятельности Российского отделения размещена на сайте vygotsky.mgppri.ru.

Значимым событием стало награждение Владимира Петровича Зинченко «Золотым знаком «Ψ» за большой вклад в развитие психологической науки и в связи с 75-летием, Владимира Михайловича Мунипова и Владислава Александровича Лекторского медалью имени Г.И. Челпанова (1-й степени) «За вклад в развитие психологической науки» и в связи с 75-летием.

По меткому замечанию одного из участников конференции, эти ученые — «новые русские» ученые, сохраняющие и развивающие традицию культурно-исторической психологии в мире.

Проведенная конференция показала большой интерес психологов разных стран и поколений к проблематике культурно-исторической психологии. Она оказалась ярким примером того, что культурно-историческая психология — живой, развивающийся организм. Многие вопросы, поставленные докладчиками, требуют дальнейшей разработки, что свидетельствует о необходимости проведения новых систематических исследований.

Cultural-Historical Psychology: Current Situation and Perspectives (Report on the International Conference)

V.V. Rubtsov,

Ph.D. in Psychology, Professor, Full Member of the Russian Academy of Education,
Rector of the Moscow State University of Psychology and Education, Director of the Psychological Institute
of the Russian Academy of Education

A.A. Margolis,

Ph.D. in Psychology, First Vice-Rector of the Moscow State University of Psychology and Education,
Professor at the Pedagogical Psychology Department
and at the International Department of Cultural-Historical Psychology

I.A. Korepanova,

Ph.D. in Psychology, Associate Professor at the Age Psychology Department
at the Moscow State University of Psychology and Education

M.A. Safronova

Postgraduate student at the International Department of Cultural-Historical Psychology
at the Moscow State University of Psychology and Education

This article is a report on the International Conference 'Cultural-Historical Psychology: Current Situation and Perspectives' that took place in Moscow, Russia, on October 3–4, 2006. Members of the Executive Committee of the International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR) were special guests at the conference. Most of the presentations described results of recent researches made by participants. Among the important issues discussed at the conference were: psychology of action, psychology of art, perspectives of cross-cultural psychology, causes and signs of the crisis in contemporary psychology and ways of coping with it, and education problems. The issues concerning Russian ISCAR section and further cooperation between ISCAR members from different countries were discussed as well.

Key words: ISCAR, contemporary psychology, L.S. Vygotsky's theory, activity theory, methodology, action, art, cross-cultural researches, education, Russian ISCAR section.

НАШИ АВТОРЫ

- Гайсу Р. Арвинд** — доцент кафедры образования Университета г. Дели (Индия)
arvind.gaysu@vsnl.com
- Виноградова Елизавета Михайловна** — аспирантка международной кафедры культурно-исторической психологии Московского городского психолого-педагогического университета
elizavetavinogradova@yandex.ru
- Дэвид Бэххёрст** — доктор философских наук, профессор философии, Королевский университет, Кингстон, Канада
bakhurst@post.queensu.ca
- Зинченко Владимир Петрович** — доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, профессор Института общего среднего образования РАО, зав. кафедрой психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна»
Zinchrae@mtu-net.ru
- Корепанова Инна Александровна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета
iakorepanova@gmail.com
- Марголис Аркадий Аронович** — кандидат психологических наук, первый проректор Московского городского психолого-педагогического университета, профессор кафедры педагогической психологии, профессор Международной кафедры культурно-исторической психологии
amargolis@mail.ru
- Мелик-Пашаев Александр Александрович** — доктор психологических наук, заведующий лабораторией психологических проблем художественного развития Психологического института РАО
- Мещерякова Ирина Анюровна** — доцент Московского городского психолого-педагогического университета
mailmirina@orexovo.net
- Мунипов Владимир Михайлович** — доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, профессор кафедры эргономики МИРЭА
munipov@HCl.ru
- Рубцов Виталий Владимирович** — доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, ректор Московского городского психолого-педагогического университета, директор Психологического института РАО
rectorat@list.ru
- Сафронова Мария Александровна** — аспирантка международной кафедры культурно-исторической психологии Московского городского психолого-педагогического университета
mariasaf@gmail.com
- Цукерман Галина Анатольевна** — доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО
galina_zuckerman@hotmail.com
- Щедрина Татьяна Геннадьевна** — доктор философских наук, доцент Московского педагогического государственного университета
tannirra@mail.ru

OUR AUTHORS

- Gaysu R. Arvind** – Reader in Elementary and Social Education at the Department of Education, University of Delhi
arvind.gaysu@vsnl.com
- Vinogradova Elizaveta Mikhailovna** – Postgraduate student at the International Department of Cultural-Historical Psychology at the Moscow State University of Psychology and Education
elizavetavinogradova@yandex.ru
- David Bakhurst** – D.Phil, Professor of Philosophy, Queen's University, Canada
bakhurst@post.queensu.ca
- Zinchenko Vladimir Petrovich** – Ph.D. in Psychology, Professor, Full Member of the Russian Academy of Education, Professor of the Institute of General and Special Education, Head of the Psychology Department of the International University of Nature, Society and Humankind 'Dubna'
Zinchrae@mtu-net.ru
- Korepanova Inna Aleksandrovna** – Ph.D. in Psychology, Associate Professor at the Age Psychology Department at the Moscow State University of Psychology and Education
iakorepanova@gmail.com
- Margolis Arkady Aronovich** – Ph.D. in Psychology, First Vice-Rector of the Moscow State University of Psychology and Education, Professor at the Pedagogical Psychology Department and at the International Department of Cultural-Historical Psychology
amargolis@mail.ru
- Melik-Pashaev Aleksandr Aleksandrovich** – Ph.D. in Psychology, Head of the Laboratory of Psychological Problems of Art Development at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education
- Meshcheryakova Irina Anyurovna** – Associate Professor at the Moscow State University of Psychology and Education
mailmirina@orexovo.net
- Munipov Vladimir Mikhaylovich** – Ph.D. in Psychology, Professor, Full Member of the Russian Academy of Education, Professor at the Ergonomics Department at the Moscow Institute of Radio Electronics and Automation
munipov@HCI.ru
- Rubtsov Vitaly Vladimirovich** – Ph.D. in Psychology, Professor, Full Member of the Russian Academy of Education, Rector of the Moscow State University of Psychology and Education, Director of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education
rectorat@list.ru
- Safronova Maria Aleksandrovna** – Postgraduate student at the International Department of Cultural-Historical Psychology at the Moscow State University of Psychology and Education
mariasaf@gmail.com
- Tsukerman Galina Anatolyevna** – Ph.D. in Psychology, Leading Researcher at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education
galina_zuckerman@hotmail.com
- Shchedrina Tatiana Gennadyevna** – Ph. D. In Psychology, Associate Professor at the Moscow State Pedagogical University
tannirra@mail.ru

Содержание

ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА

Психологические аспекты влияния искусства на человека	
<i>В.П. Зинченко</i>	3
Архив Густава Шпета как феномен культурно-исторической психологии	
Предисловие к публикации статьи Г.Г. Шпета «Искусство как вид знания»	
<i>Т.Г. Щедрина</i>	22
Искусство как вид знания (этюды)	
<i>Г.Г. Шпет</i>	25
Память художника	
<i>А.А. Мелик-Пашаев</i>	36

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Culture, Cognition, and Pedagogy: Evolving A Discourse of Possibility	
<i>Gaysu R. Arvind</i>	
Культура, познание и педагогика: раскрывая дискурс возможного	
<i>Гайсу Р. Арвинд</i>	42
Некоторые проблемы и результаты изучения проблемного поля старшекласников	
<i>И.А. Мещерякова</i>	52

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ

Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития	
<i>Г.А. Цукерман</i>	61
Концепция И. Энгельста — вариант прочтения теории деятельности А.Н. Леонтьева	
<i>И.А. Корепанова, Е.М. Виноградова</i>	74
К вопросу об эволюции теории деятельности	
<i>Д. Бэкхёрст</i>	79

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

И.Н. Шпильрейн, Л.С. Выготский и С.Г. Геллерштейн — создатели научной школы индустриальной психотехники в СССР	
<i>В.М. Мунипов</i>	85
Можно ли помнить будущее?	
<i>С.Г. Геллерштейн</i>	110

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Культурно-историческая психология: современное состояние и перспективы развития (отчет о Международной конференции)	
<i>В.В. Рубцов, А.А. Марголис, И.А. Корепанова, М.А. Сафронова</i>	115

<i>Наши авторы</i>	125
--------------------------	-----

Contents

PSYCHOLOGY OF ART

Psychological Aspects of Art's Influence on Man <i>V.P. Zinchenko</i>	3
Gustav Shpet Archive as Phenomenon of Cultural-Historical Psychology Preface to the publication of the article by G.G. Shpet 'Art as a Form of Knowledge' <i>T.G. Shchedrina</i>	22
Art as a Form of Knowledge (Essay) <i>G.G. Shpet</i>	25
Artist's Memory <i>A.A. Melik-Pashaev</i>	36

EMPIRICAL RESEARCHES

Culture, Cognition, and Pedagogy: Evolving A Discourse of Possibility <i>Gaysu R. Arvind</i>	42
Exploring 'Problem Field' in High School Students <i>I.A. Meshcheryakova</i>	52

DISCUSSIONS AND DISCOURSE

Child-Adult Interaction: The Creation of Zone of Proximal Development <i>G.A. Tsukerman</i>	61
Understanding A.N. Leontiev's Activity Theory: Y. Engeström and His Works <i>I.A. Korepanova, E.M. Vinogradova</i>	74
On the Evolution of Activity Theory <i>D. Bakhurst</i>	79

THEORY AND METHODOLOGY

I.N. Shpielrein, L.S. Vygotsky and S.G. Gellerstein – Founders of Scientific School of Industrial Psychotechnics in USSR <i>V.P. Munipov</i>	85
Remembering the Future: Is It Possible? <i>S.G. Gellerstein</i>	110

SCIENTIFIC LIFE

Cultural-Historical Psychology: Current Situation and Perspectives (Report on the International Conference) <i>V.V. Rubtsov, A.A. Margolis, I.A. Korepanova, M.A. Safronova</i>	115
---	-----

<i>Our authors</i>	126
--------------------------	-----