

Международный научный журнал

Культурно-историческая психология
Cultural-Historical Psychology

№ 1 — 2007

Московский городской психолого-педагогический университет

Предлагаемый вниманию читателя новый номер журнала содержит статьи, объединенные проблематикой развития идей Л.С. Выготского в различных сферах психологической науки и практики. Значительное место занимает в нем подборка материалов, посвященных творческой разработке наследия ученого в деятельностно ориентированной психологии школы А.Н. Леонтьева. Не случайно поэтому в данном номере появилась новая рубрика «Проблемы культурно-деятельностной психологии», которую открывает статья Е.Е. Соколовой, посвященная анализу теоретического и экспериментального наследия Харьковской психологической школы, ставшей колыбелью деятельностного подхода в психологии. Развитие идей Л.С. Выготского харьковскими психологами прослеживается в статье на материале экспериментальных исследований доречевых обобщений, формирования научных понятий в ходе обобщающей деятельности ребенка, соотношения «действенных» и «вербальных» обобщений и др.

А.И. Назаров обсуждает историю развития принципа опосредствования в культурно-деятельностной психологии и перспективы генетического метода. Автор подчеркивает необходимость анализа происхождения непосредственных форм развитой психики, одной из которых, по его мнению, выступает ассоциация.

Статья Н.Н. Толстых посвящена анализу целостной концепции развивающейся личности, созданной Л.И. Божович в «логике Л.С. Выготского» в 60–70-е гг. XX в. Подробно раскрывая обнаруженную в школе Л.И. Божович возрастную динамику становления психологических феноменов, связанных с появлением новых степеней внутренней свободы личности, Н.Н. Толстых утверждает, что в контекст исследований указанной школы входили не только идеи Л.С. Выготского, но и некоторые положения экзистенциализма, фрейдизма, гуманистической психологии, школы К. Левина и др.

А.Н. Ждан, вводя понятие «единая психологическая школа Московского университета» и используя известную метафору Р. Декарта о дереве (наук) применительно к соотношению различных университетских школ, предлагает считать корнями «дерева» единой школы культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского, стволом — общепсихологические теории С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, а ветвями — нейропсихологическую теорию А.Р. Лурии, патопсихологическую теорию Б.В. Зейгарник, психофизиологическую теорию Е.Н. Соколова.

В рубрике «Дискуссии и дискурсы» публикуется эссе В.П. Визгина об орудийном мире как преобразованном не-орудийном бытии и о поэте как медиаторе между до-орудийным бытием и орудийным миром.

Четыре статьи, объединенные в раздел «Проблемы развития», посвящены различным аспектам возрастной и педагогической психологии. Г.А. Цукерман убедительно доказывает необходимость конкретной организации в школе различных форм «взаимно-активного сотрудничества», идеи которого были разработаны Л.С. Выготским в учении о зоне ближайшего развития, в отличие от взросло-центричного или детско-центричного взаимодействия. Подробно описываются и анализируются два урока, проведенные по созданному на основе указанных идей сценарию в двух вторых классах 91-й школы г. Москвы.

На основе развития идей Л.И. Божович о внутренней позиции школьника и соотношении этой позиции с феноменом социальной желательности Н.Г. Салминой и И.Г. Тихановой проведено эмпирическое исследование, доказавшее, что динамика становления внутренней позиции школьника и динамика изменений способа социально желательного действия не совпадают. Особенно явно эти линии развития расходятся у подростков, для которых характерно снижение уровня социально желательного поведения.

А.Н. Подьяков дает подробный анализ основных положений теории Хайнца Вернера (1890–1964), во многом родственной культурно-исторической теории Л.С. Выготского, в контексте современных проблем психологической науки и типов научной рациональности.

Эмпирическое исследование С.В. Молчанова посвящено изучению закономерностей морального развития личности в подростковом и юношеском возрастах с позиций культурно-исторического подхода Л.С. Выготского. Проведенный автором сравнительный анализ ценностно-моральной сферы у подростков России, США и Казахстана выявил различия в предпочтении ими принципа справедливости и принципа заботы.

В рубрике «Психотерапия и психокоррекция» публикуются статья Ф.Е. Василюка, в которой представлена культурологическая рефлексия феномена психотерапии, и статья А.Ф. Копьева о диалогической природе психотерапевтического опыта.

Рубрика «Архив» возвращает нас к проблеме соотношения идей Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева. Впервые на русском языке опубликована статья А.В. Запорожца и Г.Д. Лукова (1941), освещающая ранний этап исследований Харьковской школы (1932–1933), с кратким вступительным словом Е.Г. Юдиной. Публикуемое в конце номера небольшое интервью, данное В.А. Лекторским Е.Е. Соколовой в письменной форме, имеет отношение к дискуссионным вопросам психологической теории деятельности и проблеме ее интеграции в мировую науку.

В традиционной рубрике «Рецензии» читатель найдет отзыв Т.Д. Марцинковской на недавно вышедшие книги по методологии психологии (учебник Т.В. Корниловой и С.Д. Смирнова и монографию А.В. Юревича). Завершает данную рубрику материал, который трудно отнести к классической рецензии. Это предисловие к публикации автореферата книги нашего аргентинского коллеги А. Гонзалеса, написанное Б.Г. Мещеряковым и Е.М. Виноградовой, и собственно автореферат его книги.

Столь разные и во многом дискуссионные материалы номера доказывают, на наш взгляд, жизнеспособность школы-направления в науке, созданной Л.С. Выготским со своими соратниками, и возможность развития ее идей в современной психологии.

Е.Е. Соколова

Линии разработки идей Л.С. Выготского в Харьковской психологической школе*

Е.Е. Соколова

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

В данной статье автор доказывает дополнительную, а не альтернативность исследовательских «парадигм» Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева в период создания последним Харьковской психологической школы. Творческое развитие идей Л.С. Выготского харьковскими психологами прослеживается в статье на материале экспериментальных исследований доречевых обобщений, формирования научных понятий в ходе обобщающей деятельности ребенка, исследований соотношения в его сознании «действенных» и «вербальных» обобщений. Автор статьи утверждает, что оформившийся в Харьковской школе новый взгляд на психику как функцию деятельности является в известном смысле возвращением к исходным замыслам Л.С. Выготского, говорившего о сознании как проблеме структуры поведения.

Ключевые слова: Л.С. Выготский, Харьковская психологическая школа, деятельность, речь, типы значений, научные и житейские понятия, ориентировочная и исполнительная составляющие деятельности.

Продолжение — всегда преодоление. Самое плодотворное продолжение традиции есть борьба с ней.

Ю.М. Лотман

Постановка проблемы

Проблема соотношения концептуальных построений Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева до сих пор не получила однозначного решения в историко-психологической литературе. Как известно, имеются три точки зрения на проблему взаимосвязи творчества двух вышеуказанных мыслителей. В трудах А.В. Брушлинского [3] и М.Г. Ярошевского [27] проводилась мысль, что обоих ученых нельзя объединять в единую школу, поскольку школа А.Н. Леонтьева развивала деятельностьную «парадигму» как альтернативу «недеятельностному», «знаковоцентристскому» подходу Л.С. Выготского. А.А. Леонтьев [16] и В.В. Давыдов [10], напротив, подчеркивали, что не было ни одной мысли Л.С. Выготского, которая не была бы развита А.Н. Леонтьевым и его сотрудниками, и поэтому оба автора являются представителями одной школы. Наконец, В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунов [13] утверждают, что в рамках одной школы существовали две разные научные парадигмы (культурно-историческая психология и психологическая теория деятельности).

В свое время мы выдвинули четвертую точку зрения на решение указанной проблемы [29], опираясь на введенное М.Г. Ярошевским (см., например, [28]) различие школы как исследовательского коллектива и школы как направления в науке. По нашему мнению, многие идеи школы А.Н. Леонтьева являются творческим (качественным) развитием положений Л.С. Выготского. В силу этого следует говорить о школе Л.С. Выготского—А.Н. Леонтьева—А.Р. Лурии как школе-направлении, которое можно назвать «культурно-деятельностной психологией» (последний термин уже вполне прижился в современной зарубежной и отечественной психологической литературе). Но внутри данного единого направления существовали свои самостоятельные школы-исследовательские коллективы, «системообразующим фактором» которых были разные научные программы. Одним из таких исследовательских коллективов и была Харьковская психологическая школа, возглавляемая А.Н. Леонтьевым. В настоящей статье мы попытаемся выделить в творчестве харьковских психологов линии творческого развития идей Л.С. Выготского, в известной мере преодолевающего эти идеи. Не случайно эпиграфом к статье взяты слова Ю.М. Лотмана, который часто повторял: «Чтобы остаться верным себе, процесс культурного развития должен вовремя резко перемениться» [23, с. 51].

* Статья написана на основе исследований, проводимых при финансовой поддержке РГНФ (код проекта 04-06-00183а).

Мы опускаем весьма драматическую и все еще до конца не проясненную личностную сторону развития культурно-деятельностной психологии, анализ которой можно найти в ряде источников [4, 18, 19], остановимся лишь на предметно-логическом аспекте ее развития.

Деятельностная природа значения. Типы значений

В начале 30-х гг. XX в. молодым харьковским психологам казалось, что их научная программа (изучение соотношения практической деятельности и сознания) альтернативна программе культурно-исторической («инструментальной») психологии Л.С. Выготского и дальнейшим ее «московским» разработкам (изучению развития значений как единиц сознания). Как отмечал сам А.Н. Леонтьев, зарождение новой научной программы началось «с критического анализа системы теоретических положений Л[ьва] С[еменовича]» [22, с. 40].

Основной принципиальный недостаток культурно-исторической концепции Л.С. Выготского А.Н. Леонтьев в то время видел в том, что в ней сознание «чрезмерно интеллектуализировалось»: оно выступило как «результат речевого, вообще духовного общения» [22, с. 40], замкнулось в широком круге общественного сознания, а его единичей выступило значение, представляющее собой продукт духовной деятельности общества. По мнению А.Н. Леонтьева, это произошло потому, что «процессы сознания продолжали казаться единственно психологическими», а практическая деятельность выступала как то, что «только внешним образом зависит от сознания, то, чем *управляет* сознание и только» [там же]. Однако общее движение харьковских психологов от проблем сознания к проблемам деятельности, по мнению А.Н. Леонтьева, означало лишь возвращение к исходным замыслам Л.С. Выготского: «В чем состоял этот *исходный* замысел? Он заключался в том, чтобы в *образе жизни человека* найти ключ к его С[ознанию], чтобы связать жизнь с сознанием. “За сознанием открывается жизнь”. “Психология — наука об особой — высшей — форме жизни”... Перейти от сознания к объективности не-сознания нельзя, поставив вопрос о том, как эти различные вещи связаны. То, что разъединено в исходном положении, не может быть соединено в конечных положениях. Значит, *с самого начала* нужно отыскать соединение этого несоединимого» [22, с. 38–39].

Поиски этого соединения в решении проблемы аффекта и интеллекта, предпринятые Л.С. Выготским в последние годы жизни, А.Н. Леонтьев оценивал как обреченные на неудачу, поскольку «проблему исследования роли аффекта он [Выготский] ставил в плане дальнейшего расширения психологической характеристики значения как “единицы сознания”» [там же, с. 23]. Поставленная когда-то Л.С. Выготским задача «разомкнуть» замкнутый круг явлений сознания и обратиться к исследованию высшей — сознательной — формы жизни оказалась решенной лишь наполовину.

Харьковская группа попыталась сделать новый шаг в этом направлении — действительно включить

сознание в процесс реального бытия человека, его деятельности. Эта последняя рассматривалась в первых исследованиях Харьковской школы как процесс, в котором формируется сознательный образ (и его единицы — значения). При этом формирование и развитие значений может происходить также и в речевом общении, которое является лишь **частным** случаем осмысленной деятельности субъекта.

Многочисленные эксперименты, проведенные харьковскими психологами, еще в 1932–1933 гг., т. е. при жизни Л.С. Выготского, были призваны доказать экспериментально идею формирования значений (обобщений) в реальных практических действиях с миром. Таковы, в частности, исследования В.И. Аснина, проведенные под руководством А.Н. Леонтьева [1, 2]. В силу относительной малоизвестности данных исследований остановимся на них подробнее. В этих исследованиях была предпринята попытка экспериментально — с использованием созданного в Харьковской школе метода переноса — доказать несостоятельность выводов немецких ученых О. Липмана и Г. Богена, которые утверждали, что интеллектуальное действие животных по типу сходно с человеческим. Переносом называлось использование найденного субъектом приема решения в одной задаче в других, сходных с ней ситуациях. Для изучения этим методом наглядно-действенного мышления у детей был специально сконструирован ящик с боковыми дверцами, которые по-разному запирались с помощью определенных приспособлений — «язычков» и затвора (качающейся стрелки-рычага), хорошо обозримых для испытуемых. Однако доступ к ним был ограничен стеклянной рамкой. Испытуемые могли открыть ящик только через имевшиеся в этой стеклянной рамке сверху и снизу четыре отверстия — «люка» — с помощью специальных палочек, одна из которых заканчивалась крючком. Существовал общий принцип открывания ящика, которое для взрослых не представляло труда: через расположенные в верхней и нижней стенке открытые люки — щелевидные отверстия — просовывается палочка и либо нажимает на рычаг (стрелку-затвор), либо приподнимает его. Применение этого общего принципа, однако, варьируется в зависимости от того, какая дверца в данный момент является «действующей» и какие люки открыты.

Исследование наглядно-действенного мышления у ребенка происходит, таким образом, с помощью своеобразной «лестницы» постепенно усложняющихся задач, которые решаются на основе одного общего принципа, но каждая задача для своего конкретного решения требует различных наглядно-действенных операций. Ступенчатое повышение сложности задач нужно для того, чтобы на основании решения или нерешения ребенком задачи показать границы возможного переноса при изменении условий задачи и сохранении одного принципа решения. При этом одновременно не только диагностируется, но и исследуется то, как процесс совершения действий в разных ситуациях и перенос в другую ситуацию приводят к формированию специфически человеческого обобщения. Испытуемыми были дети от 1 года до 9 лет, объ-

единенные в следующие группы: младшая (дети 1—3 лет), средняя (3—6 лет), старшая (6—9 лет).

Для взрослых и детей старшего возраста задачи не представляли трудностей, потому что, ознакомившись с задачей на одном-двух примерах-«образцах», показанных экспериментатором, они осмыслили механические связи между элементами данной конструкции, и новые задачи не были для них качественно новыми.

У детей младших возрастов, наоборот, недостаточное осмысление связью приводит к тому, что каждая задача решается заново. Невозможность решения новой задачи объяснялась не неумением ребенка научиться движениям («образцовую» задачу, решение которой было изначально показано экспериментатором, они хорошо решали), а невозможностью переноса. Анализ результатов исследования привел авторов исследований к основному выводу: более высокому уровню интеллектуального развития, повышающемуся, естественно, с возрастом, соответствует и более широкий перенос, поэтому граница переноса является адекватным показателем интеллектуального развития. Не ограничившись констатацией этой внешней связи двух переменных, авторы исследования попытались раскрыть внутреннюю сторону процесса. Все испытуемые по результатам решения задач были разделены на четыре группы, и их поведение было подвергнуто качественному анализу.

Первая группа детей механически повторяли приемы, которые уже раз приводили их к успеху, действуя при этом без всяких колебаний, уверенно. Однажды мальчик 1 года 8 месяцев случайным сотрясением ящика открыл дверцу. Потом все время он начинал решение новой задачи с того, что энергично тряс дверцу. Главным для этих детей является движение палочки по отношению к рычагу, при этом не выделяется, не осмысливается самое существенное — объективное отношение разных элементов запора друг к другу. Таким образом, у испытуемых младшей группы наблюдается неразделение действия и объективных отношений; они видят успех в собственном действии. Затвор не приобретает адекватного (т. е. объективного) значения для ребенка. В результате дети этой группы не могут решить ни одной новой задачи. Однако их поведение все же не является бессмысленным — возникают и некоторые обобщения. Например, экспериментаторы регулярно наблюдали следующее поведение одного ребенка: он всегда делал попытки открыть ящик с той стороны, с которой экспериментаторы положили картинку.

Вторая группа испытуемых, решивших хотя бы одну новую задачу, по поведению отличается от первой наличием активных проб, нацеленных на поиск способов действий, адекватных уже объективным отношениям задачи. Становится иным смысл действия — ребенок действует определенным образом не потому, что так показано, или даже не потому, что так «выходит», но осмысливая принципиальную зависимость способа действия от устройства запора. Но это тоже не сразу происходит, а лишь после второго предъявления задачи. Рычаг теперь выступает для ребенка именно как то, что удерживает

дверцу. Однако и здесь перенос ограничен — для дальнейшего переноса необходимо не только осмыслить то, что рычаг удерживает дверцу, но и понять, как конкретно закреплена дверца.

Третья группа испытуемых уже понимает это последнее. Но осмысление у детей данной группы наступает только в меру их действия и через осознание своих действий. Здесь мы уже имеем дело с сознательным интеллектуальным действием. Так, ребенок 5 лет 11 месяцев делает много пробующих движений, которые имеют главным образом не механический, как у испытуемых второй группы, а интеллектуальный характер. Для испытуемых третьей группы трудными являются задачи, где требуется учет двух факторов (например, места и способа закрепления дверцы). Здесь требуются элементарные дискурсивные процессы, которые доступны лишь испытуемым четвертой группы.

Четвертая группа испытуемых уже способна осмыслить задачу «рефлексивно», т. е. высказать суждение о способе решения данной задачи, которое и определяет последующее поведение испытуемых данной группы по реальному открытию дверцы ящика. Они часто открывают ящик «просто так», т. е. продолжают свои манипуляции и после получения «приза», преследуя уже чисто познавательные цели. В этой группе впервые появляется возможность полного осмысления детьми механической системы — принципа действия рычажного затвора. Появляются собственно интеллектуальные, обдуманые действия и рассуждения. Испытуемый данной группы может даже сознательно отказаться решать задачу именно в силу ее осмысления.

Таким образом, процесс развития обобщений в онтогенезе — не простой количественный процесс накопления знаний. Это качественный переход от сенсорных обобщений у животных к высшим их формам в сознании человека — понятиям, обусловленный включением слова в интеллектуальные операции. Впервые этот последний процесс, констатируют авторы изложенных работ, был глубоко проанализирован Л.С. Выготским, который в своих исследованиях показал, как благодаря слову развиваются обобщения.

Исследования В.И. Аснина и А.Н. Леонтьева были проведены в Харькове еще при жизни Л.С. Выготского. Может быть, их замысел также принадлежит Л.С. Выготскому. Об этом свидетельствует, в частности, упоминание им (в критическом ключе) в работе «Орудие и знак», написанной еще в 1930 г., работ немецких психологов О. Липмана и Г. Богена, ставших отправной точкой как исследований Харьковской школы, так и исследований, уже проведенных к этому времени в Москве сотрудниками Л.С. Выготского (см.: [6, с. 8—11]). О том, что рассматриваемые исследования харьковских психологов были проведены в контексте общих с Л.С. Выготским замыслов, свидетельствует также «отчет» А.Н. Леонтьева Л.С. Выготскому (конец 1933 г.) [22, с. 22]. Однако в осмыслении полученных результатов и в конкретных экспериментальных схемах московской и харьковской групп наблюдались определенные различия. Для Л.С. Выгот-

ского действие ребенка делает собственно человеческим речь как символическая деятельность, связанная с употреблением знаков, выступающих носителями значений. Для Харьковской психологической школы исходным носителем значения является не слово, а орудие, которое «обобщает, абстрагирует свойства предмета. Оно — материальная, чувственно воспринимаемая форма впервые подлинно человеческого обобщения» [22, с. 45]. При этом овладение орудием означает усвоение (присвоение) индивидом общественно выработанного способа его употребления, т. е. системы соответствующих операций. Однако впоследствии в онтогенезе, замечает Леонтьев, «причалом» обобщенного образа может становиться также и слово, тогда образ (обобщение) «мыслится — становится мысленным» [там же].

В Харьковской школе любили поэтому говорить, что ребенок сначала действует «понятийно», а потом начинает мыслить понятийно. Так, А.В. Запорожец и Г.Д. Луков [12] экспериментально изучили влияние практической деятельности на изменение рассуждений у детей. Если до приобретения некоторого опыта в практической деятельности дети обнаруживали известные феномены «алогизма» и «синкретизма» по поводу, например, явлений плавания тел, то после приобретения практического опыта в действиях с соответствующими предметами (которые можно было опустить в воду и практически проверить правильность суждения) у них возникали простейшие формы логических рассуждений, которые связывались затем в целостную систему. Общий вывод, который делают А.В. Запорожец и Г.Д. Луков из этого исследования, имеет отношение к самой сути начавшегося складываться в Харьковской школе деятельностного подхода в психологии: «Рассуждения ребенка и их связи зависят от характера отношения ребенка к предметам, объективные качества которых проступают для ребенка в процессе деятельности с ними» [12, с. 143]. Таким образом, считают авторы работы, предмет в совокупности его объективных свойств представлен ребенку в той мере, в какой он включен в деятельность ребенка.

А.Н. Леонтьев обобщил эти и другие исследования своих сотрудников в статье «Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии», написанной не позднее 1935 г. Основной теоретический вывод из них заключался в том, что развитие значений (обобщений) у ребенка не могут объяснить ни «указание на факт непосредственного столкновения ребенка с миром вещей, ни указание на факт общения, сотрудничества и подражания» [21, с. 333]; главное в том, что в значении «кристаллизованная» прежде всего организованная взрослым обобщающая деятельность ребенка, которая вначале всегда носит предметно-практический характер. Овладение обобщением поэтому означает овладение адекватной обобщающей предметной деятельностью.

Отмеченная еще Л.С. Выготским двойственная характеристика обобщения как процесса и как образа* наполнилась здесь, таким образом, новым содержанием: с одной стороны, в процессуальном смысле обобщение есть система практических операций, своего рода «кристалл действия», с другой стороны, обобщение есть явление субъекту соответствующих свойств обобщаемой действительности (обобщение-образ). И в этом процессе обобщение-деятельность всегда «забегает вперед», ведет за собой обобщение-образ. Таким образом, развитие учения Л.С. Выготского о значении шло в Харьковской школе в направлении утверждения его деятельностной природы. Впоследствии в школе А.Н. Леонтьева возникла система идей о существовании разных типов значений как обобщений (операциональных, предметных, вербальных, ролевых [17, 25, 26], «причалом» которых выступают разные реальности. Начало этому положили экспериментальные исследования, проведенные в Харьковской психологической школе.

Проблема соотношения житейских и научных понятий

Харьковскими психологами были также подвергнуты конструктивной критике идеи Л.С. Выготского (экспериментально разработанные, как известно, в исследовании Ж.И. Шиф) о двух принципиально различных типах обобщений — «житейских» и «научных» понятий. Согласно этим идеям на уровне житейских понятий овладение ребенком соответствующими обобщениями происходит в ходе реального практического отношения ребенка к предметам внешнего мира, в действиях с ними, но вне специально организованного и систематического обучения, хотя взрослый неизбежно опосредствует эти практические действия ребенка (в этом смысле термин «спонтанные», использовавшийся Л.С. Выготским для обозначения понятий данного типа, А.Н. Леонтьев считал крайне неудачным). Эти понятия характеризуются также неосознанностью и несистематизированностью. Напротив, научные понятия возникают у ребенка в условиях систематического обучения основам наук, поэтому они систематизированы и осознаны. Формирование житейского понятия начинается «снизу вверх» — от столкновения ребенка с различными явлениями действительности до выражения их отношений в соответствующей формулировке и поздно возникающего произвольного оперирования понятием; формирование же научного обобщения всегда начинается с самого понятия, со словесного его определения и установления отношений с другим понятием, т. е. с таких операций, которые предполагают его «неспонтанное» применение.

В исследованиях Л.И. Божович, П.И. Зинченко, К.Е. Хоменко и др. было показано, что подобно процессу складывания житейских обобщений процесс формирования научных понятий также *невозможен*

* Выделенные в школе Л.С. Выготского стадии развития значений (синкреты, комплексы, понятия) являются, по мнению ученого, результатом психологически «совершенно отличных, своеобразных операций» [5, с. 137].

без организации соответствующей практической деятельности ребенка. Здесь существует то же общее правило: ребенок сначала действует «понятийно», а потом начинает мыслить понятийно. Так, П.И. Зинченко на материале обучения школьников физике показал особенности овладения ими понятиями в процессе учения [14].

Исследованию подвергалось усвоение школьниками закона Архимеда.

Первый этап данного исследования строился по типу клинической беседы, в ходе которой от ученика требовалось вспомнить формулировку закона Архимеда и условий плавания тел.

Второй этап заключался в решении испытуемыми серии задач, отобранных по возрастанию сложности, т. е. с учетом все более глубоких и существенных связей явлений, осмысливаемых на основании закона Архимеда*; таким образом, и здесь использовался упомянутый нами ранее метод переноса. Целью данного этапа было выявление глубины и полноты понимания учениками связей и отношений действительности и тем самым характера их интеллектуальной деятельности, особенностей обобщений у разных групп испытуемых, ибо за одним и тем же словесным определением понятия, одной и той же заученной формулировкой закона могут скрываться разные значения, разные обобщения, т. е. разные по существу способы интеллектуальной деятельности.

На третьем этапе исследования организовывалось (фактически новое) обучение закону Архимеда с использованием того же метода переноса (поскольку в переносе обобщения не только раскрываются, но и формируются) и реальных практических демонстраций. Всего в исследованиях участвовало более 400 испытуемых, которые познакомились с законом Архимеда в V классе и пока еще не повторили его в VIII классе.

Были выявлены качественные различия интеллектуальной деятельности у разных групп испытуемых. Если у школьников VI класса наблюдалось хорошее знание формулировки закона при плохом переносе, то у студентов была обратная зависимость: хороший перенос при неудовлетворительной словесной формулировке закона. Это, кстати говоря, подтвердило и результаты известного исследования Ж.И. Шиф, проведенного под руководством Л.С. Выготского. В этом последнем было показано, что при усвоении научного понятия — в отличие от житейского — определение «забегает вперед», что объяснялось Л.С. Выготским и Ж.И. Шиф особенностями развития научных понятий по сравнению с житейскими понятиями.

Однако исследования П.И. Зинченко выявили не столько расхождение в формировании научных и житейских понятий, сколько их постепенное сближение в дальнейшем психологическом развитии, тем

более, что оба класса обобщений формируется в реальной деятельности ребенка. Развитие протекает в условиях двух типов обучения: первое из них происходит благодаря *относительно самостоятельной деятельности* ребенка при столкновении с действительностью, второе — в процессе *организованной и систематической деятельности учения*, имеющей своей целью овладение действительностью в форме научных знаний. При этом в обоих случаях образуются обобщения — понятия. Но овладение научным понятием в процессе систематического обучения существенно отличается от образования понятий в результате *относительно самостоятельной* деятельности ребенка с миром. При усвоении научных понятий часто наблюдаются определенные «ножницы» между усвоением вербального определения понятия, с одной стороны, и овладением его реальным значением, с другой. Первое ребенок способен просто заучить наизусть, тогда как овладеть вторым можно только в результате сложнейшего процесса, имеющего деятельностную природу. Реальным выражением процесса усвоения научного понятия является смена отношений между его определением и его применением. Процесс сближения этих двух линий, как показал П.И. Зинченко в своих исследованиях, можно до определенных пределов ускорить, т. е. усвоить научное понятие по-настоящему ученик может не только к VIII классу, а раньше.

В начале было дело, затем стало слово, и в этом все и дело

Возвращаясь к противопоставлению в историко-психологической литературе «знаковоцентристской», «словоцентристской» системы Л.С. Выготского и деятельностно ориентированной психологии Харьковской школы, нельзя не упомянуть отрывок из заметок А.Н. Леонтьева для себя, в котором он четко расставляет точки над *i* в проблеме снятия данного «противоречия». Интересно то, что, по-видимому, осознание не альтернативности, а дополнительной (не в эклектическом смысле) двух разных научных программ пришло к А.Н. Леонтьеву не сразу. В его заметках, написанных, видимо, на рубеже 30—40-х гг., содержится довольно жесткое противопоставление научной программы Харьковской школы и программы Л.С. Выготского. Однако в тексте имеется более поздняя вставка (отмеченная редакторами первого издания данной работы — 1994 — А.А. Леонтьевым и Д.А. Леонтьевым):

«Вначале было слово».

«В начале было дело»

В начале было дело

(затем стало слово и в этом все дело!)» [22, с. 40].

* Вот некоторые из этих задач: 1. Тонет или плавает железный брусок? Почему? 2. Тонет или плавает деревянный брусок? Почему? 3. Тонет или плавает иголка? Почему? 4. Что произойдет с судном, вышедшим из устья реки в море? 5. Как легче плавать — набрав в легкие много воздуха или выдохнув его? Почему? 6. К чашке весов подвешена банка емкостью в 1 литр. Банка уравновешена дробью. Затем в банку налили 1 литр воды и погрузили в воду. Сколько гирь нужно положить на другую чашку весов, чтобы уравновесить в этом положении банку с водой? Почему?

Это сопоставление, вероятно, навеяно осмыслением А.Н. Леонтьевым идеи его учителя Л.С. Выготского, который заканчивает свою последнюю книгу «Мышление и речь» подобным же пассажем. Можно сказать, что Л.С. Выготский шел в изучении единства «слова» и «дела» сверху вниз, тогда как А.Н. Леонтьев — снизу вверх. Впрочем, и в исследованиях харьковских психологов были получены результаты, подтверждающие существенную роль речи в изменении организации деятельности и тем самым представляющие связь практической деятельности и речи более сложным образом, чем это казалось на самом раннем этапе развития Харьковской школы. Это отчетливо прослеживается, например, в работах А.В. Запорожца об изучении формирования значений у глухонемых детей.

В соответствии с общими установками Харьковской школы А.В. Запорожец в проведении данных экспериментов руководствовался стремлением исследовать доречевые обобщения (возможность которых была доказана в Харьковской школе ранее) не как обобщения чувственных образов (прежде всего зрительных), не как субъективные переживания, а как «закономерности деятельности ребенка, отражающие закономерности действительности, на которую эта деятельность была направлена. Поэтому нужно попробовать, — писал он, — раскрыть доречевые обобщения в логике действий, в связи *действенных суждений*, т. е. в переносе» [11, с. 160].

Предварительные исследования А.В. Запорожца показали, что испытуемые (глухонемые дети) свободно переносят решение задачи из одной ситуации в другую, если вторая ситуация имеет внешнее сходство с первой. Так, картинку или конфетку дети доставали не только с помощью палки, но и ножниц, карандаша, линейки и т. п. Когда же две ситуации оказывались похожими друг на друга не внешним образом, а имели сходство внутренне-функционального плана, ребенок делал большие ошибки: чтобы испытуемый не решил задачу, достаточно, например, чтобы рычаг был другого цвета или повернут под другим углом.

Почему это происходит? Потому что особенности сенсорно-динамических обобщений таковы, что они соответствуют логике наглядно-действенного мышления, где логика практического действия и собственно восприятия слиты в единое нерасчленимое целое. Как и П.Я. Гальперин в своем известном исследовании (см. ниже), А.В. Запорожец утверждает, что у его испытуемых пока еще нет мышления как самостоятельной деятельности, т. е. в единое целое слиты представления о вещах и общий принцип решения задачи.

И поэтому в действиях ребенка, находящегося на данной степени развития, проявляются следующие особенности: когда надо действовать одним и тем же предметом (рычагом) по-разному, тогда ребенку сложно усмотреть общий принцип объективной связи между вещами, потому что структура действия каждый раз иная, требующая других приемов. В этих случаях мысль ребенка остается еще произвольной (не он мыслит, а ему мыслится).

Чтобы план мысли и план вещей приобрели в сознании самостоятельное существование, необходимо

дать *речевое* выражение вещам и понятиям. Превращение мышления во внешнюю речевую деятельность делает мышление произвольным, освобождая его от непосредственного восприятия и действия, и вещь выступает в своем независимом существовании в совокупности весьма разных свойств. Задержка в развитии речи у глухонемого ребенка мешает это сделать.

Впрочем, по мнению А.В. Запорожца, «мышление неразговаривающего глухого ребенка может быть названо доречевым только в том относительном понимании, что оно осуществляется без помощи развитых форм звуковой речи. Однако возможны другие формы речи и, соответственно, другие формы речевого мышления» [11, с. 166]. Глухонемой ребенок — это не животное, как утверждали в свое время некоторые психологи, а человеческий ребенок, содержанием мышления которого выступает действительность человеческой деятельности; поэтому практические обобщения этого ребенка несут в себе систему орудийных человеческих операций и становятся **основой** для последующего овладения собственно вербальными значениями.

В этом процессе большую роль опять-таки играет другой человек. В соответствии с общими идеями школы-направления Л.С. Выготского — А.Н. Леонтьева — А.Р. Лурии А.В. Запорожец подчеркивает, что «овладению собственными психическими операциями предшествует овладение поведением другого человека» [11, с. 172]. Опуская подробности, изложенные в статье А.В. Запорожца, приведем пример последовательного преобразования собственного действия глухонемого ребенка в жест, который уже является отчужденным от конкретной практической задачи движением и теперь обозначает обращенный к другому человеку образ вещи или связи вещей. В силу этого данный образ становится приобретением не только этого Другого, но и самого субъекта и является теперь осознанным (ребенок может сделать его предметом собственного размышления, как любую внешнюю вещь или деятельность). Речь идет об одном из «парных» экспериментов, в котором один глухонемой ребенок решал задачу, а другой инструктировал его, как это лучше сделать. Первый ребенок долго не понимал, как решить поставленную перед ним задачу, поэтому второй глухонемой ребенок вынужден был неоднократно повторять мимическую инструкцию так, что она буквально превратилась в «ручное понятие», «рассказ» о действии.

Дальнейшая судьба такого «мимического слепка вещи» — превратиться в графическое изображение, в рисунок (мимика «оседает» в графике). В другом парном эксперименте при решении задачи двумя мальчиками 8 и 7 лет первый из них на одном из этапов решения задачи нарисовал схематически способ решения, который второй мальчик долго не мог понять. Тогда первый мальчик повернул нарисованную им схему на 180 градусов, став, таким образом, на точку зрения собеседника. Подобная «децентрация» означает, согласно А.В. Запорожцу, высокую степень осознания задачи и овладения способом ее решения.

Итак, данные эксперименты доказали общее предположение харьковских психологов относительно

того, что предпосылки для речевого развития следует искать в предметной деятельности ребенка. Однако, возникнув в них, речь **радикально перестраивает** саму предметно-практическую деятельность детей. Этот вывод был сделан вполне в духе идей Л.С. Выготского, который писал еще в 1930 г.: «Именно благодаря созданному с помощью речи второму ряду стимулов поведение ребенка поднимается на более высокий уровень, обретая относительную свободу от непосредственно привлекающей ситуации, и импульсивные попытки преобразуются в планируемое, организованное поведение» [6, с. 24–25].

Соотношение ориентировочной и исполнительных составляющих деятельности

Исследования Харьковской школы различных форм деятельности неуклонно вели к качественному изменению представления о психическом. Психика стала рассматриваться не просто в «единстве» с деятельностью, включенной в эту последнюю в виде отдельных элементов, как это было в трудах С.Л. Рубинштейна, а как «сторона» деятельности как в ее внешней, так и во внутренней форме (выполняющая прежде всего функцию ориентировки субъекта в мире), т. е. стала пониматься как «ориентировочная» составляющая деятельности*. В ряде работ харьковских психологов соотношение между «ориентировочной» (собственно психической) и «исполнительной» составляющими деятельности предстало особенно отчетливо. В частности, в известном исследовании П.Я. Гальперина [9] было показано, как конкретно в деятельности ребенка по доставанию из узких «колодцев» игрушек с помощью орудия (лопатки) сочетаются обе составляющие деятельности. «Слитые» в начале выполнения ребенком задачи в единое целое, они в ходе развития его деятельности отделяются друг от друга и вступают в сложные диалектические отношения.

На *первой ступени* развития деятельности ребенок совершает множество проб и ошибок, повторяя с небольшими вариациями однотипные (и при этом малоэффективные) действия с лопаткой. Однако найденные удачные приемы, хотя они и не сразу закрепляются, применяются все чаще. Очень важно заметить, подчеркивал П.Я. Гальперин, что подобные пробы и ошибки ни в коем случае нельзя называть «слепыми». Напротив, для ребенка характерна разумность действия, определяемая поставленной перед ним целью. Дети даже самого младшего возраста упорно охотятся за выбранными игрушками, меняют способы их извлечения из «бассейна», хотя в целом ребенок еще «слеп» по отношению к скрытым от него свойствам вещей. Это обусловлено тем, что отсутствует предварительное, отделенное от внешней деятельности, мышление (т. е., говоря иначе, еще нет ориентировки, забегающей перед исполнением),

а присутствует лишь прямое действие по отношению к объекту. Эту стадию П.Я. Гальперин предложил назвать «стадией проб и ошибок».

На *втором этапе* овладения действием появляется длительная апробация ребенком найденных операций, уже приведших к успеху. На этой стадии можно говорить о разуме, обособленном от непосредственно производимой деятельности. Правда, вмешательство разума еще ограничено: он лишь отстраненно следит за выполнением действия и, заметив «выгодное положение», стремится развивать действие в соответствующем направлении. Данную стадию П.Я. Гальперин назвал «стадией подстерегания».

На *третьей стадии*, названной «стадией навязчивого вмешательства», разум уже доминирует над «непосредственным течением внешней деятельности». Разум теперь не выжидает случайного успеха, чтобы его закрепить, — он побуждает субъекта намеренно воспроизвести благоприятную для решения задачи ситуацию. Вместе с тем «не по разуму активное мышление» заикливается на приведших к успеху приемах, и ребенок буквально насильственно пытается осуществить однажды найденный удачный прием вопреки объективной действительности.

Наконец, на *четвертой стадии* («стадии объектной регуляции») действие ребенка становится вполне разумным, поскольку его регулятором является разум, учитывающий объективные свойства и отношения вещей.

Диалектика исполнительных и ориентировочных составляющих деятельности еще более выпукло была представлена в других исследованиях Харьковской школы, проведенных, в частности, П.И. Зинченко (их краткое изложение и анализ см. так же в работе П.Я. Гальперина [9]), где были специально разведены собственно **употребление** орудия и **осознание** орудия. Осознание означало в данном случае понимание ребенком «объективного» характера орудия, объективной заданности в нем свойств, необходимых для осуществления операции. Речь идет об экспериментах по изготовлению орудий для доставания игрушек (лопаток) из толстой алюминиевой проволоки, разных лопастей, различных палок и веревок и т. д. В них принимали участие дети 5–10 лет, так как для более младших детей поставленные в этих экспериментах задачи были слишком сложными. Оказалось, что дети научаются изготовлять подобные орудия лишь к концу указанного возрастного периода. Однако наиболее интересным были не полученные результаты (которых следовало ожидать), а анализ П.Я. Гальпериным обнаруженной в процессе изготовления ребенком орудий диалектики практических и интеллектуальных операций.

В начале формирования действия можно говорить о некотором «отставании» мышления от практической деятельности. Затем мыслительная операция становится основным элементом планирования дейст-

* Используя терминологию А.А. Ухтомского и В.П. Зинченко, лучше, на наш взгляд, говорить о «функциональном органе» деятельности.

вия, хотя по форме все еще напоминает операции практической деятельности. Такое изменение «операций практической деятельности при трансформации их в операции мышления есть результат их обработки, которая обозначается как сознание» [9, с. 72]. Теперь операция определяется объективными свойствами вещей, познаваемыми субъектом в известной мере независимо от его действий с ними. По нашему мнению, здесь хорошо прослежен переход от **операционных** значений к **предметным**. Благодаря различению объективных свойств вещей, с одной стороны, и особенностей своих действий, с другой, человек приобретает большую мощь владения как вещами, так и своими действиями (в том числе и умственными).

Однако трансформация операций практической деятельности в операции мышления вовсе не означает, что практическая деятельность как «внешняя» переходит, преобразуется в мыслительную как «внутреннюю». Обратим внимание на этот момент. В более поздних работах школы А.Н. Леонтьева, в которых говорилось о преобразовании внешне-практической деятельности в деятельность внутреннюю, некоторая двусмысленность высказываний приводила к неверному по сути истолкованию интериоризации как превращения практической деятельности (внешней) в деятельность психическую (внутреннюю). В данной ранней работе П.Я. Гальперина об этом последнем не может быть и речи: одна форма осмысленной деятельности («интеллектуальной практической деятельности») просто превращается в другую ее форму. «Мы приходим, — писал П.Я. Гальперин, — к отрицанию разума не только в качестве единой, но и вообще самостоятельной способности», поскольку «в качестве конкретной формы деятельности мышление впервые образуется (и формируется) в столкновении с известным материалом по его образцу и по образцу практической деятельности, от которой оно здесь неотделимо» [9, с. 72]. Лишь впоследствии «мышление» (как форма «внутренней» деятельности) начинает опережать собственно практическую (разумную «внешней»*) деятельность.

В этих и других исследованиях харьковских психологов конкретизируется принцип единства сознания и деятельности, сформулированного С.Л. Рубинштейном примерно в то же время: изначально слитые в едином осмысленном практическом действии ориентировочная и исполнительная ее составляющие разделяются, и если сначала ориентировка плетется «в хвосте» исполнения, то по мере развития деятельности она оказывается впереди него.

Признание единства ориентировочной (собственно психической) и исполнительной сторон деятельно-

сти человека опять-таки возвращает нас к исходным замыслам Л.С. Выготского, который на заре своего научного творчества говорил о неразрывном единстве сознания и поведения (деятельности). Самое главное, на наш взгляд, положение «раннего Выготского» заключается в его утверждении, что «сознания как определенной категории, как особого бытия не оказывается. Оно оказывается очень сложной структурой поведения, в частности удвоения поведения» [8, с. 98]. При объяснении сути такого «удвоения» Л.С. Выготский ссылается на К. Маркса, на его знаменитое высказывание об архитекторе и пчеле (самый плохой архитектор от наилучшей пчелы отличается тем, что, прежде чем строить ячейку из воска, он уже построил ее в своей голове). Комментируя слова К. Маркса, Л.С. Выготский пишет: «Труд повторяет в движениях рук и в изменениях материала то, что прежде сделано в представлении работника как бы с моделями этих же движений и этого же материала» [там же, с. 85]. Таким образом, Л.С. Выготский приходит к выводу о единстве «внутренней» (существующей в «плане представления») и «внешней» (практической, трудовой) деятельности, которые можно отделить друг от друга лишь в абстракции. Стремясь к строго детерминистскому и объективному познанию этого единства, Л.С. Выготский не видит возможности познать сознание вне изучения структуры поведения (фактически деятельности) человека и для иллюстрации своих идей цитирует одно примечательное место из В. Джеймса: «Мысли... сделаны из той же материи, что и вещи» [цит. по: 8, с. 98].

Удивительно, как никто из тогдашних защитников «буквы» марксизма-ленинизма не всполошился: ведь В.И. Ленин, как известно, в «Материализме и эмпириокритицизме» утверждал, что назвать мысль материальной — значит сделать ошибочный шаг к смешению материализма и идеализма. А Л.С. Выготский делает этот шаг, правда, как психолог, показывая невозможность отделить сознание от его «субстанции», называемой здесь поведением. Гораздо позже А.Н. Леонтьев скажет: «Деятельность составляет субстанцию сознания» [20, с. 157]. Таким образом, спор относительно того, были ли у Л.С. Выготского элементы деятельностного подхода или нет, решается, как нам представляется, в пользу первого мнения**. Сам А.Н. Леонтьев неоднократно говорил, что разработка им и его соратниками идей психологической теории деятельности в 30-е гг. была в известном смысле возвращением к исходным замыслам Выготского, от реализации которых Лев Семенович по разным причинам отошел. Отошел не по причине отказа от них, а в соответствии с логикой развития его научных интересов, оборванных ранней смертью ученого.

* Кавычки в словах внутреннее и внешнее поставлены не случайно. В школе А.Н. Леонтьева (особенно в последние годы жизни ее основных представителей) всегда говорили об условности подобных обозначений и нетождественности понятий «внутренняя» и «психическая» деятельность.

** Аналогичные идеи о представленности в творчестве Л.С. Выготского «деятельностных» идей высказывает Б.Г. Мещеряков: «Считается, что Л.С. Выготский недооценивал или даже игнорировал роль деятельности (особенно внешней практической) в психическом развитии, отдавая приоритет «чистому» общению и его средствам. Однако никто не нашел и не найдет у Л.С. Выготского отрицания роли деятельности в развитии... Для Л.С. Выготского идея ведущей роли той или иной деятельности в соответствующем возрасте представлялась чуть ли не тривиальной истиной» [24, с. 53]. Еще раньше о «деятельностном» рассмотрении сознания Л.С. Выготским говорил В.В. Давыдов, по мнению которого, сознание у Л.С. Выготского предстает как момент трудовой деятельности человека [15, с. 64]. Именно такое «деятельностное» рассмотрение сознания имеет своим следствием идею «психологических орудий», аналогичных орудиям труда.

Общие выводы

В настоящей статье мы рассмотрели далеко не все линии развития идей Л.С. Выготского, с легкой руки Д.Б. Эльконина получивших название неклассической психологии, в трудах А.Н. Леонтьева и его соратников. Однако уже из вышеизложенного с очевидностью следует, что называемые двумя разными «парадигмами» линии исследований Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева не расходятся, а пересекаются, взаимодополняя друг друга не эклектически, а диалектически. В этом плане известная мифологическая история о том, как поссорились Алексей Николаевич и Лев Семенович в последние месяцы (годы) жизни последнего, приобретает новое звучание. Миф этот изустно передавался, но документальными материалами подтвержден не был. Он представлен, в частности, в книге Г.Л. Выгодской и Т.М. Лифановой [4, с. 316–317]: в конце 1933 — начале 1934 г. А.Н. Леонтьев якобы написал письмо А.Р. Лурии, в котором было нечто вроде того, что идеи Л.С. Выготского — пройденный этап в психологии, и предлагал ему работать вместе без Л.С. А.Р. Лурия показал это письмо Выготскому, и это омрачило последние месяцы жизни Льва Семеновича. Этот миф опровергает ряд документальных материалов, недавно введенных в научный оборот.

Литература

1. Аснин В.И., Леонтьев А.Н. Исследование интеллектуальной деятельности ребенка методом вариационного проблемного ящика: Рукопись (архив А.Н. Леонтьева).
2. Аснин В.И., Леонтьев А.Н. Перенос действия как функция интеллекта // Леонтьев А.Н. Становление психологии деятельности. М., 2003.
3. Брушлинский А.В. С.Л. Рубинштейн — основоположник деятельностного подхода в психологической науке // С.Л. Рубинштейн. Очерки. Воспоминания. Материалы. М., 1989.
4. Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М. Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. М., 1996.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь // Л.С. Выготский. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982.
6. Выготский Л.С. Орудие и знак в психике ребенка // Л.С. Выготский. Собр. соч.: В 6 т. Т. 6. М., 1984.
7. Выготский Л.С. Письма к ученикам и соратникам // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2004. № 3.
8. Выготский Л.С. Сознание как проблема психологии поведения // Л.С. Выготский. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М., 1982.
9. Гальперин П.Я. Психологическое различие орудий человека и вспомогательных средств у животных и его значение // Гальперин П.Я. Психология как объективная наука / Под ред. А.И. Подольского. М.; Воронеж, 1998.
10. Давыдов В.В. Понятие деятельности как основание исследований научной школы Л.С. Выготского // Вопросы психологии. 1996. № 5.
11. Запорожец А.В. Роль элементов практики и речи в развитии мышления у детей (на материале глухонемых детей) // Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. М., 1986.
12. Запорожец А.В., Луков Г.Д. О развитии рассуждения у ребенка младшего возраста // Научные записки ХГПИ. Том VI. Харьков, 1941 (на укр. яз.).

Так, в 2003 г. А.А. Леонтьевым и Д.А. Леонтьевым впервые опубликовано письмо А.Н. Леонтьева Л.С. Выготскому от 5 февраля 1932 г. накануне отъезда А.Н. Леонтьева в Харьков с комментариями публикаторов [18], которые убедительно доказывают, что никакого разрыва с Л.С. Выготским у А.Н. Леонтьева не было. В 2004 г. в Вестнике Московского университета А.А. Пузыреем была опубликована подборка писем Л.С. Выготского к его ученикам [7]. Последнее из них, сохранившееся с многочисленными повреждениями, датируется по штемпелю 10 мая 1934 г. В нем Л.С. Выготский пишет: «Пока хотел бы двигаться в том направлении, о котором мы сговорились с тобой, твердо ведя внутреннюю линию на полное смыкание наших исследований...». Заканчивается письмо дружеским: «Жму руку. Привет. Твой ЛВ» [7, с. 40]. Судя по этому письму, никакого разрыва между Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым не было и в последний месяц жизни Выготского. Подобный вывод подтверждается также проделанным нами анализом творческого развития идей Л.С. Выготского в Харьковской психологической школе, которое продолжалось и в работах его многочисленных учеников и последователей, стремившихся к созданию единой культурно-деятельностной психологии.

13. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. М., 1994.
14. Зинченко П.И. О забывании и воспроизведении школьных знаний // Научные записки ХГПИ иностранных языков. Том I. Харьков, 1939.
15. Левитин К.Е. Личностью не рождаются. М., 1990.
16. Леонтьев А.А. Лев Семенович Выготский. М., 1990.
17. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. М.; Воронеж, 2001.
18. Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А. Миф о разрыве: А.Н. Леонтьев и Л.С. Выготский в 1932 году // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 1.
19. Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А., Соколова Е.Е. Алексей Николаевич Леонтьев. Деятельность, сознание, личность. М., 2005.
20. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
21. Леонтьев А.Н. Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии // Леонтьев А.Н. Становление психологии деятельности. М., 2003.
22. Леонтьев А.Н. Философия психологии. М., 1994.
23. Лотман Ю.М. Воспитание души. СПб., 2003.
24. Мецгеряков Б.Г. Логико-семантический анализ концепции Л.С. Выготского. Самара, 1998.
25. Новоселова С.Л. Генетически ранние формы мышления. М.; Воронеж, 2002.
26. Стеценко А.П. Рождение сознания: становление значений на ранних этапах жизни. М., 2005.
27. Ярошевский М.Г. Л. Выготский: В поисках новой психологии. М., 1993.
28. Ярошевский М.Г. Логика развития науки и научная школа // Школы в науке. М., 1977.
29. Sokolova E.E. Leont'evs frühe Arbeiten und ihre Rolle in der Entwicklung seiner Psychologie // Aleksej N. Leont'ev. Frühschriften / Hrsg. von G. Rueckriem. Berlin, 2001.

Paths of Development of L.S. Vygotsky's Ideas in Kharkov School of Psychology

Ye.Ye. Sokolova

Ph.D.in Psychology, associate professor at the General Psychology Department at the Faculty of Psychology at the Lomonosov State University

In this paper the author argues that the research 'paradigm' developed by L.S. Vygotsky and the one developed by A.N. Leontiev in the Kharkov School of Psychology were not alternative, but complementary. The author traces the creative development of L.S. Vygotsky's ideas using the materials of experimental researches on pre-speech generalizations, on formation of scientific concepts in generalizing activity of a child, and on the relation between 'action-related' and 'verbal' generalizations in a child's consciousness. The author states that the new interpretation of mind as the function of activity is to a certain extent a return to the initial purposes of L.S. Vygotsky who talked about consciousness as the problem of structure of one's behaviour.

Key words: L.S. Vygotsky, Kharkov School of Psychology, activity, speech, meaning types, scientific and everyday concepts, orienting and executive parts of action.

References

1. *Asnin V.I., Leont'ev A.N.* Issledovanie intellektual'noi deyatel'nosti rebenka metodom variacionnogo problemnogo yashika. Rukopis' (arhiv A.N. Leont'eva).
2. *Asnin V.I., Leont'ev A.N.* Perenos deistviya kak funkciya intellekta// Leont'ev A.N. Stanovlenie psihologii deyatel'nosti. M., 2003.
3. *Brushlinskii A.V. S.L. Rubinshtein* — osnovopolozhnik deyatel'nostnogo podhoda v psihologicheskoi nauke // S.L. Rubinshtein. Ocherki. Vospominaniya. Materialy. M., 1989.
4. *Vygotskaya G.L., Lifanova T.M.* Lev Semenovich Vygotskii. Zhizn'. Deyatel'nost'. Shtrihi k portretu. M., 1996.
5. *Vygotskii L.S.* Myshlenie i rech' // L.S. Vygotskii. Sobr.: soch.: V 6 t. T. 2. M., 1982.
6. *Vygotskii L.S.* Orudie i znak v psihike rebenka// L.S.Vygotskii. Sobr. Soch.: V 6 t. T. 6. M., 1984.
7. *Vygotskii L.S.* Pis'ma k uchenikam i soratnikam// Vestnik Mosk. un-ta. Ser. 14, Psihologiya. 2004. № 3.
8. *Vygotskii L.S.* Soznanie kak problema psihologii povedeniya// L.S.Vygotskii. Sobr. soch.: V 6 t. T. 1. M., 1982.
9. *Gal'perin P.Ya.* Psihologicheskoe razlichie orudii cheloveka i vspomogatel'nyh sredstv u zhivotnyh i ego znachenie// Gal'perin P.Ya. Psihologiya kak ob'ektivnaya nauka. Pod red. A.I. Podol'skogo. M.; Voronezh, 1998.
10. *Davydov V.V.* Ponyatie deyatel'nosti kak osnovanie issledovaniya nauchnoi shkoly L.S.Vygotskogo// Voprosy psihologii. 1996. № 5.
11. *Zaporozhec A.V.* Rol' elementov praktiki i rechi v razvittii myshleniya u detei (na materiale gluhonemyh detei) // Zaporozhec A.V. Izbrannye psihologicheskie trudy: V 2 t. T. 1. M., 1986.
12. *Zaporozhec A.V., Lukov G.D.* O razvittii rassuzhdeniya u rebenka mladshogo vozrasta // Nauchnye zapiski Har'kovskogo Gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta. T. VI. Har'kov, 1941. (Na ukr. yaz.)
13. *Zinchenko V.P., Morgunov E.B.* Chelovek razvivayushisya: Ocherki rossiiskoi psihologii. M., 1994.
14. *Zinchenko P.I.* O zabyvanii i vosproizvedenii shkol'nyh znaniy// Nauchnye zapiski Har'kovskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta inostrannyh yazykov. Tom I. Har'kov, 1939.
15. *Levitin K.E.* Lichnost'yu ne rozhdayutsya. M., 1990.
16. *Leont'ev A.A.* Lev Semenovich Vygotskii. M., 1990.
17. *Leont'ev A.A.* Yazyk i rechevaya deyatel'nost' v obshei i pedagogicheskoi psihologii: Izbrannye psihologicheskie trudy. M.; Voronezh, 2001.
18. *Leont'ev A.A., Leont'ev D.A.* Mif o razryve: A.N. Leont'ev i L.S. Vygotskii v 1932 godu // Psihologicheskii zhurnal. 2003. T. 24, № 1.
19. *Leont'ev A.A., Leont'ev D.A., Sokolova E.E.* Aleksei Nikolaevich Leont'ev. Deyatel'nost', soznanie, lichnost'. M., 2005.
20. *Leont'ev A.N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 1975.
21. *Leont'ev A.N.* Ovladenie uchashimisya nauchnymi ponyatiyami kak problema pedagogicheskoi psihologii//Leont'ev A.N. Stanovlenie psihologii deyatel'nosti. M., 2003.
22. *Leont'ev A.N.* Filosofiya psihologii. M., 1994.
23. *Lotman Yu.M.* Vospitanie dushi. SPb., 2003.
24. *Mesheryakov B.G.* Logiko-semanticheskii analiz koncepcii L.S. Vygotskogo. Samara, 1998.
25. *Novoselova S.L.* Geneticheski rannie formy myshleniya. M.; Voronezh, 2002.
26. *Stecenko A.P.* Rozhdenie soznaniya: stanovlenie znachenii na rannih etapah zhizni. M., 2005.
27. *Yaroshevskii M.G.* L. Vygotskii: V poiskah novoi psihologii. M., 1993.
28. *Yaroshevskii M.G.* Logika razvitiya nauki i nauchnaya shkola // Shkoly v nauke. M., 1977.
29. *Sokolova E.E.* Leont'evs frühe Arbeiten und ihre Rolle in der Entwicklung seiner Psychologie // Aleksey N. Leont'ev. Frühschriften / Hrsg. von G. Rueckriem. Berlin, 2001.

Ретроспектива и перспектива генетического метода*

А.И. Назаров

кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник
Международного университета природы, общества и человека «Дубна»

С точки зрения относительности понятий непосредственного и опосредствованного автором статьи рассматривается идея Л.С. Выготского об опосредствованной природе высших психических функций (ВПФ). Опосредования разных порядков характерны для происхождения ВПФ. Сформировавшиеся и развитые ВПФ становятся непосредственными, используя для этого натуральные (в смысле Выготского) формы психики. Одной из таких форм могут служить ассоциации, которые, в отличие от их классического понимания, возникают не вначале и по механистическим законам, а на конечных этапах формирования ВПФ. Автор предлагает «продолжить» генетический метод, включив в него анализ происхождения непосредственных форм развитой психики, функционирующей, в частности, в виде ассоциаций.

Ключевые слова: генетический метод, непосредственное и опосредствованное, натуральные и высшие психические функции, ассоциации.

В теории Л.С. Выготского о происхождении высших психических функций одной из главных является идея об их *опосредствованной* природе. Суть идеи опосредования (будем считать это более простое слово синонимом опосредствования) изложена, в частности, в его тезисах «Инструментальный метод в психологии». Поясняя отношение между естественными (натуральными) и искусственными (инструментальными) формами поведения, Л.С. Выготский изображает его в виде известного треугольника (рис. 1) и приводит следующий пример: «При естественном запоминании устанавливается прямая... связь А—В между стимулами А и В; при искусственном мнемотехническом запоминании... с помощью** психологического орудия Х (узелок на платке, мнемическая схема) вместо этой прямой связи А—В устанавливаются две новые: А—Х и Х—В; каждая из них является таким же естественным... процессом..., как и связь А—В; новым, искус-

ственным, инструментальным является факт замещения одной связи А—В двумя: А—Х и Х—В, — ведущими к тому же результату, но другим путем...» [3, с. 104]. Не только память, но и все другие высшие психические функции являются, согласно Выготскому, опосредованными. С этим были согласны и все его последователи. Более того, в отечественной психологии этот тезис в разных конкретных модификациях стал и продолжает оставаться ведущим методологическим принципом, пожалуй, любого психологического исследования. Такова историческая ретроспектива генетического метода в психологии, в котором механизм опосредования является ключом к разгадке всех тайн человеческой психики. Но историческая перспектива, открывающаяся перед современной психологией в свете новых ее практических приложений, требует более тщательного анализа как самой идеи опосредования, так и границ ее применения. Впервые на это обстоятельство обра-

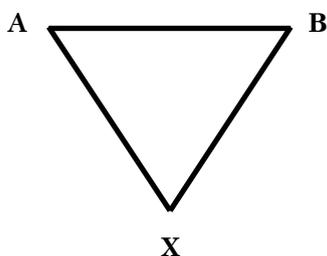


Рис. 1. Треугольник, иллюстрирующий суть инструментального метода (Выготский, 1982, с. 104)

* Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант № 05-06-80509.

** В оригинале — «при помощи»; эта незначимая редакция понадобилась в связи с моим сокращением цитаты.

тил внимание В.П. Зинченко [5]: «Иначе в теории деятельности. Она при своем зарождении была направлена на преодоление “постулата непосредственности” психики... В принципе такой взгляд на психику является верным, но лишь наполовину. Он справедлив по отношению к *формированию* психики и ее функциональных органов... Что же касается их жизни, развития, функционирования, то такая трактовка психики, как минимум, нуждается в ограничении и коррекции.» [там же, с. 164–165.]

Наконец, есть еще одно основание. В своем недавнем анализе культурно-исторической теории Б.Г. Мещеряков [9] приводит слова Л.С. Выготского, сказанные им за полтора месяца до кончины (!), по поводу *определения* высших психических функций: «...мне представляется, что точное определение не принадлежит к начальному моменту научного знания. Я думаю, что смогу ограничиться вначале лишь эмпирическим и эвристическим определениями.» [Выготский, 1960, с. 367–368. Цит. по Мещеряков.]

Но мы уже далеки от начала пути, хотя не упускаем его из виду.

* * *

Прежде всего — о понятиях «непосредственное» и «опосредованное». Здесь достаточно ограничиться только одной их характеристикой, имеющей важное методологическое значение. Эти понятия относительны: то, что в одном контексте опосредовано, то в другом выступает как непосредственное. Философы считают чувственное познание непосредственным, а рациональное — опосредованным, тогда как для психологов и то, и другое — разные уровни опосредования. С функциональной точки зрения, интуиция — форма непосредственного знания [см., напр.: 1], а с точки зрения ее происхождения — она опосредована прошлым опытом индивида. Относительность понятий часто является одной из предпосылок редукционизма, о котором говорил Л.С. Выготский: «Искусственные (инструментальные) акты не следует представлять себе как сверхъестественные или надъестественные, строящиеся по какому-то новым, особым законам. Искусственные акты суть те же естественные, они могут быть без остатка, до самого конца разложены и сведены к этим последним, как любая машина (или техническое орудие) может быть без остатка разложена на систему естественных сил и процессов» [там же.]

Конечно, ни Выготского, ни его учеников и последователей нельзя упрекнуть в редукционизме. Но то, что относительность понятия опосредования осталась за кадром его методологии (что, впрочем, имеет как объективные, так и субъективные основания), позволило в последующем сделать незаметный и как бы самоочевидный переход от опосредованного *происхождения* высших психических функций (Выготский) к их опосредованному *строению* (А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец и др.). Другими словами, опосредование сохраняется и в сформиро-

ванной функции; оно не только в ее истории, но и в настоящем и будущем; оно — ее вечный атрибут. Насколько оправдана такая генерализация?

Первые сомнения возникают в связи с фактами, относящимися к заключительному этапу формирования умственных действий (П.Я. Гальперин). Здесь речь шла уже не об искусственных понятиях и речевых знаках, выполняющих функцию опосредования, а о научных понятиях, которые дети усваивают в школе и которыми они потом оперируют в своей учебной практике. Первые этапы формирования таких понятий и навыков решения различных задач — гимн принципу опосредования. Сначала — опосредование предметное, затем — внешнеречевое, далее — внутриречевое и, наконец: «...конечная форма умственного действия — это действие, которое представляется как чистая мысль, а на самом деле представляет собой скрытую речь, т. е. в основе его опять-таки лежат речевые моменты, от которых в сознании остаются только значения.» [4, с. 211.] Здесь мысль только представляется (мыслящему) чистой, бессодержательной. Но это — иллюзия, потому что в действительности за мыслью неотступно следует ее история в виде цепочки сокращенных и автоматизированных действий. Если вы не знаете моего происхождения (например, социального), то вы обо мне ничего не знаете. Между тем П.Я. Гальперин был, пожалуй, единственным из психологов своего поколения, который вплотную подошел к точке перехода опосредованного действия в непосредственное: «В конце процесса систематического поэтапного формирования понятий очень ясно выступает своеобразное явление, отмечаемое во многих прежних исследованиях. Это вот что: едва человек знакомится с предъявляемым ему новым материалом, как он *сразу* видит данное понятие. Например, он видит существительное. Но существительное же нельзя видеть, можно видеть написанное слово, но что оно есть существительное — это ведь его понятийная характеристика. Но ученик-то видит существительное, т. е. возникает картина *непосредственного* видения.» [там же, с. 233; курсив мой — А.И.] П.Я. Гальперин остановился на этой точке перехода. В те времена не разрешалось видеть в идеальном действии то, чего не было бы в действии материальном.

Другое сомнение возникает из следующего рассуждения. Даже если ограничиться треугольником Л.С. Выготского (см. рис. 1), то едва ли можно безоговорочно согласиться с тем, что так называемые естественные, натуральные функции реализуются с помощью прямых связей А—В. Уже на уровне простейших рефлексов мы встречаемся с многозвенными преобразованиями сенсорных сигналов в двигательные ответы, где каждое звено находится под контролем различных отделов центральной нервной системы. Такое опосредование является общим принципом функционирования живых систем, в каком бы аспекте мы их ни рассматривали — физическом, биологическом, психологическом или социальном. Вообще специфика опосредования определяется не только структурой связей между образующими ее

элементами*, но и природой опосредующего элемента. По-видимому, говоря о прямой натуральной связи А—В, Выготский как раз имел в виду относительность понятий, образующих пару непосредственно-опосредованное. Но в его пристрастном понимании эта относительность рассматривалась только в пределах перехода от натуральных форм к искусственным, тогда как и в самых разнообразных искусственных формах она сохраняется. Высшая психическая функция — это не конец развития, это лишь первое отрицание натуральной функции. Второе отрицание — это развитие высшей функции, которое возможно только при обретении ею той или иной натуральной формы. Опосредованное должно стать в сознании непосредственным, чтобы вступать в новые оперативные соотношения с другими опосредованиями. Например, доказательство теоремы в математике опирается на ранее доказанные теоремы, но последние при этом не разворачиваются в дискурсивную цепочку еще более ранних доказательств. Все, что необходимо для нового вывода, дано как непосредственное видение, о котором говорил П.Я. Гальперин.

Далее, если рассматривать не отдельно взятое действие или операцию, а, как это более характерно для живого процесса, рекуррентную последовательность или систему действий, реализующих как общую, так и промежуточные цели, то станет ясно, что между действиями, их элементами существуют самые разнообразные связи и отношения, в которых треугольное опосредование выступает как частный случай многосвязной системы с самыми разными фигурами опосредований. Иногда бывает трудно установить, что в этом множестве является опосредуемым, а что — опосредующим, какую связь считать прямой, а какую — обратной. Сейчас многие пытаются это сделать в виде моделей нервных и семантических сетей, фреймов, продукционных систем и т. п. [11] В результате, например, даже самые простые высказывания, состоящие из 4—6 слов, превращаются в громоздкую логическую структуру абстрактно-конкретных связей, о которой только и хочется сказать: может быть, но маловероятно.

Наконец, обращаясь к реальной (как практической, так и теоретической) деятельности человека, мы видим, что опосредование не является обязательным атрибутом действия. Мы воспринимаем как нормальную деятельность ученого, который излагает свои соображения в виде системы логических доказательств. В то же время человека, целиком подчиняющего свое поведение предварительному логическому анализу, мы называем сухарем, педантом, синим чулком и другими презрительными словами. Героические поступки, мгновенно принимаемые решения, аффективные и эмоциональные порывы, экспромты, импровизации, интуитивные догадки — все это примеры действий непосредственных, не только потому, что они совершаются без предварительных размыш-

лений, а потому что в них нет того, что можно было бы считать медиатором, средством, тем опосредующим X, которое вклинивается между замыслом и исполнением, задачей и ее решением, целью и ее достижением. Любая рационализация, интерпретация таких действий *post factum*, равно как и их ретроспективный генетический анализ, убивают саму их суть, и вместо оранжереи получаем гербарий.

Если из сказанного сделать вывод только о сосуществовании, рядоположенности двух понятий, то ничего, кроме тривиального опыта, мы не получим. Речь идет о взаимопроникновении их друг в друга, о признании абсолютности бесконечной спирали взаимопереходов между непосредственным и опосредованным опытом на всех уровнях и этапах функционирования психики. Здесь происходит то же самое, что имеет место во взаимоотношениях произвольных и непроизвольных действий, сознаемого и неосознаваемого содержания при выполнении двигательных навыков, при мгновенном извлечении из памяти того, что сейчас необходимо для реализации текущего фрагмента действия и т. д. О диалектичности этих процессов говорил еще Гегель: «Я это знаю непосредственно, и, однако, я узнал это лишь благодаря учению и убежден *через посредство* доказательств... То, что мы в настоящее время знаем непосредственно, есть результат бесчисленного множества опосредований» [цит. по: 1, с. 87]. На констатации диалектических взаимоотношений компетентность философии заканчивается. Психология идет дальше. Ее задача — выяснить, во-первых, что происходит с «бесчисленным множеством опосредований», и, во-вторых, чем же отличается непосредственное до учения от непосредственного после учения? Ответ на первый вопрос был найден легко и быстро при поддержке всегда готовой прийти на помощь нейрофизиологии: после сокращения и автоматизации действия все опосредования уходят из сознания в сферу неосознаваемого опыта. Второй вопрос просто-напросто затерялся в рассуждениях об интериоризации, вращивании, преобразовании натуральных функций и он до сих пор остается открытым.

* * *

Ссылка на неосознаваемый опыт («невное знание», «имплицитная память», «автоматизированное действие») ничего не объясняет, пока нам не известна структура этого опыта. О ней мы почти ничего не знаем, по крайней мере, если пытаемся избежать редукции неосознаваемого к чистой нейродинамике. Не претендуя на закрытие этой «черной дыры», попытаемся наметить возможную перспективу ее просветления, имеющую прямое отношение к относительности понятий непосредственного и опосредованного. Для этого необходимо немного усложнить треугольник Л.С. Выготского, включив в него те опо-

* Эти структуры могут оказаться одинаковыми как в физиологическом, так и в психологическом планах и даже мало чем отличаться от связей в неживых системах, что почему-то приводит в восторг поклонников синергетики.

средования, которые в снятом виде присутствуют в «прямых связях». Тогда, подобно рисункам Готшалдта, треугольник станет простой фигурой, включенной в сложную (рис. 2). Сразу же подчеркну, что приведенная схема функциональная, ее не следует рассматривать как пример *нервной сети*, хотя внешнее сходство здесь существует. Для простоты на схеме изображены только интересующие нас взаимодействия. Основная идея заключается в том, что между А и В имеются *множественные* прямые и обратные связи (сплошные и пунктирные стрелки соответственно), распределенные по разным уровням; последние обозначены индексами 1, 2, 3 при опосредующих элементах X и x. Младший уровень (1) состоит из минимального количества опосредований, в пределе равного 1. Чем старше уровень, тем больше опосредующих звеньев и тем больше времени затрачивается на реализацию связи $A - X_i - B$ или $B - x_i - A$. Формирование высших психических функций (новых действий) начинается со старшего уровня, представленного максимальным количеством опосредований; в пределе — это развернутое во времени и пространстве действие с предметами, очень подробное и медленное. Заканчивается это формирование образованием младшего уровня связей с минимальным количеством опосредований, что позволяет практически мгновенно переходить от А к В. Важно отметить, что все это происходит в *осознаваемом* плане действия: речь идет не о движении от сознаваемого к неосознаваемому, а об изменении сознаваемого содержания, которое стало минимально опосредованным. Уровень с минимальным количеством опосредований, в пределе стремящимся к единице, — это и есть уровень непосредственного действия.

Что представляет собой действие с минимальным количеством опосредований? Это не что иное как *ассоциация* — прямой, произвольный переход от события А к событию В, т. е. действие непосредственное и в своих крайних пунктах вполне осознаваемое.

* * *

В психологии понятие ассоциации имеет давнюю историю, из которой можно сделать, в частности, три вывода.

1. Ассоциации формируются произвольно или в составе произвольной деятельности в самых разно-

образных ситуациях: при совпадении или непосредственном следовании событий во времени, при наличии в них сходных или контрастных признаков, при повторном сочетании объективно несвязанных событий и т. д.; но во всех случаях воспроизведение ассоциации всегда переживается как быстрый, непосредственный, произвольный переход от одного элемента ассоциативной пары к другому.

2. В силу во многом случайного характера образования и актуализации ассоциаций, а также из-за их неспособности преодолевать энергию многих субъективных факторов (установок, убеждений, привычек, невнимательности или, напротив, сильной сосредоточенности) они не могут служить единственной основой для формирования и функционирования тех психических новообразований, которые требуют сознательного регулирования и контроля. Именно это обстоятельство, постепенно подкрепляемое накапливаемыми экспериментальными данными в самых различных сферах психологического знания, привело к признанию полной несостоятельности ассоцианизма как универсальной теории психических функций (Л.С. Выготский показал это на примере анализа теорий восприятия, памяти, внимания, мышления, эмоций).

3. Совсем иной, по сравнению с ассоциативной теорией, оказалась судьба ассоциативного метода, различные модификации которого создаются до сих пор для экспериментального изучения различных психических явлений [см., напр.: 8, 12, 14]. Здесь ассоциация используется как одно из звеньев скрытой многосвязной системы, как ее эксплицитная часть, по которой можно судить о свойствах имплицитного целого. В свое время Выготский возлагал аналогичные надежды на «суперрефлексы»: «При той гигантской, колоссальной роли, которую в системе поведения играет именно психика, то есть невыявленная группа рефлексов, было бы самоубийством для науки отказываться от обнаружения ее косвенным путем через отражение ее на других системах рефлексов.» [3, с. 46.]

В контексте соотношения понятий непосредственного и опосредованного явление ассоциации приобретает иной теоретический смысл. Лучше всего он выражен в афоризме О. Манделштама: «*образованность — это школа быстрейших ассоциаций*» [См.: 6, с. 22]. Что касается скорости ассоциаций, — это отдельный вопрос, на котором мы пока останавливаться не будем. В этом афоризме можно проследить другую важную

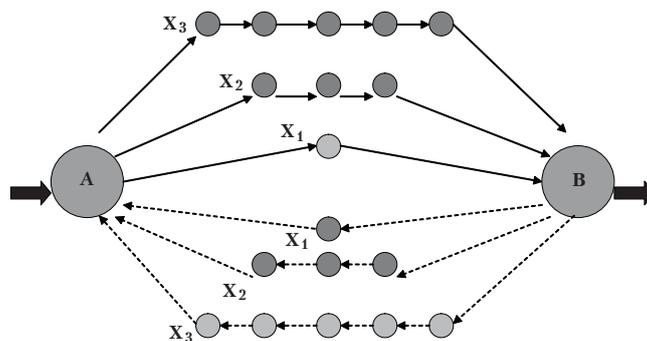


Рис. 2. Фрагмент многосвязной системы, содержащей три уровня опосредований $A - X_i - B$ и $B - x_i - A$

мысль: ассоциации — это *следствие* образованности. Другими словами, ассоциации — не начало (как думали ассоцианисты), а конец пути формирования высших психических функций. Последние, пройдя через длинную цепочку опосредований, приобретают в естественном (натуральном, по Выготскому) механизме ассоциирования новую форму своего функционирования, пригодную для их оперативного включения в состав текущей деятельности. Здесь совершается очередной виток бесконечной спирали развития.

* * *

В отличие от ассоциативной теории, история ассоциативного метода изучения психических явлений продолжается до сих пор. Наиболее интересными здесь представляются работы П.П. Блонского [2], изучавшего содержание свободных ассоциаций школьников, Р.М. Фрумкиной [12], которая подходит к изучению ассоциаций как феномена культуры, и Н.Н. Николаенко [10], анализировавшего вербальные ассоциации нормальных и аномальных детей разных возрастов. Можно сказать, что та перспектива, которую Выготский в своей вышеупомянутой статье связывал с условными «суперрефлексами», оказалась более подходящей как раз для ассоциаций.

Понятие ассоциации не так давно стало междисциплинарным. Помимо традиционного для него психологического контекста, его можно встретить в теории нервных сетей, моделях живой и компьютерной памяти, нейропсихологии, физиологии центральной нервной системы. Во многих социальных явлениях также можно обнаружить ряд черт ассоциативной динамики. Поэтому имеет смысл уточнить содержание и объем этого понятия, когда мы говорим об ассоциации как о натуральной форме функционирования развитой психики. В таком контексте ассоци-

цию можно определить как *функциональную подсистему элементов с минимальным количеством связей между ними, в пределе стремящуюся к единице**. Эта подсистема не представляет собой какое-либо автономное образование, она лишь выполняет свою специфическую функцию в отношении других элементов целостной системы, и без последней она ни на что не способна.

Безусловной ошибкой ассоцианизма была абсолютизация явления ассоциации. Что касается постулированных им «законов» и приложения их к различным сферам функционирования психики, то все они несут на себе печать исторической обусловленности мировоззрением сенсуалистического эмпиризма, которое не видит в интеллекте ничего другого, кроме того, что дано в первичных ощущениях. Такой ассоцианизм был постоянным объектом уничтожающей, но справедливой критики со стороны Л.С. Выготского и многих других психологов нового времени. Стрелы этой критики не пролетели мимо и самого явления ассоциации, с которым вольно или невольно стали ассоциировать все сказанное в адрес ассоцианизма. Во всяком случае, понятие ассоциации стало рассматриваться только в ретроспективе, а всякая перспектива для него была закрыта**. Едва ли это справедливо. Механизм ассоциации чрезвычайно прост. Но при включении его в состав сложно опосредованной деятельности он приобретает новые функциональные свойства, подобно тому как одно и то же слово в разных контекстах имеет разный смысл. Об этих свойствах будет сказано в другом месте. Сейчас же обратимся к заголовку статьи и вынесем следующее заключение: ретроспектива генетического метода, сосредоточенного на принципе опосредованного происхождения высших психических функций, должна перерасти в его перспективу, которая связана с происхождением непосредственных форм развитой психики.

Литература

1. Асмус В.Ф. Проблема интуиции в философии и математике. М., 1965.
2. Блонский П.П. Избранные психологические произведения. М., 1964.
3. Выготский Л.С. Инструментальный метод в психологии // Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М., 1982.
4. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. М., 2002.
5. Зинченко В.П. Мысль и слово Густава Шпета (возвращение из изгнания). М., 2000.
6. Зинченко Т.П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии. СПб., 2002.
7. Леонтьев А.Н. Зависимость образования ассоциативных связей от содержания действия // Советская педагогика. 1951. № 10.

8. Лурия А.Р. Природа человеческих конфликтов: Объемное изучение дезорганизации поведения человека / Под общей ред. В.И. Белопольского. М., 2002.

9. Мещеряков Б.Г. Логико-семантический анализ концепции Л.С. Выготского. Самара, 1998.

10. Николаенко Н.Н. Динамика формирования внутреннего лексикона младших школьников // Журнал эволюционной биохимии и физиологии. 2004. Т. 40. № 5.

11. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. М., 1996.
12. Фрумкина Р.М. Психоллингвистика: Учебник для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001.

13. Шеварёв П.А. Обобщенные ассоциации в учебной работе школьника. М., 1959.

14. Jung C.G. Experimental researches. Princeton, 1981.

* Принцип минимальности, как и условие предельного перехода, не соблюдается в теории нервных сетей и в сетевых моделях вообще, включая так называемые коннекционистские модели. Здесь главным является только конфигурация связей между элементами сети, задаваемая весовыми коэффициентами взаимодействия. Вместе с тем в нейрофизиологии этот принцип иногда гипертрофируется, и единичному элементу приписывается функция целой системы (нейрон сознания, нейроны распознавания лиц и т. п.).

** Были, правда, исключения [см., напр.: 7, 13].

Retrospection and Perspective of Genetic Method

A.I. Nazarov

Ph.D. in Psychology, associate professor, senior researcher
at the Dubna International University of Nature, Society and Man

The author reviews L.S. Vygotsky's idea of mediated nature of higher mental functions taking into consideration the relativity of the concepts 'immediate' and 'mediate'. The origin of higher mental functions is characterised by different kinds of mediation. Once formed and developed, these functions become immediate, using natural (in Vygotsky's sense) mental forms. Associations can serve as one of such forms; in contrast to the classical understanding, they appear in the last phases of higher mental functions development (and not in the beginning and not due to any mechanistic laws). The author suggests 'extending' the genetic method so that it would include the analysis of the origin of immediate forms in a developed mind that functions, in particular, in form of associations.

Key words: genetic method, immediate and mediate, natural and higher mental functions, associations.

References

1. *Asmus V.F.* Problema intuicii v filosofii i matematike. M., 1965.
2. *Blonskii P.P.* Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya. M., 1964.
3. *Vygotskii L.S.* Instrumental'nyi metod v psihologii // Sobr. soch.: V 6 t. T. 1, 1982.
4. *Gal'perin P.Ya.* Lekcii po psihologii. M., 2002.
5. *Zinchenko V.P.* Mysl' i slovo Gustava Shpeta (vozvrashenie iz izgnaniya). M., 2000.
6. *Zinchenko T.P.* Pamyat' v eksperimental'noi i kognitivnoi psihologii. SPb., 2002.
7. *Leont'ev A.N.* Zavisimost' obrazovaniya asociativnykh svyazei ot soderzhaniya deistviya // Sov. pedagogika. 1951. № 10.
8. *Luriya A.R.* Priroda chelovecheskih konfliktov: Ob'ektivnoe izuchenie dezorganizatsii povedeniya cheloveka / Pod obshei redaktsiei V.I. Belopol'skogo. M., 2002.
9. *Mesheryakov B.G.* Logiko-semanticheskii analiz koncepcii L.S. Vygotskogo. Samara, 1998.
10. *Nikolaenko N.N.* Dinamika formirovaniya vnutrennego leksikona mladshih shkol'nikov // Zhurnal evolyucionnoi biologii i fiziologii. 2004. T. 40. № 5.
11. *Solso R.L.* Kognitivnaya psihologiya. M., 1996.
12. *Frumkina R.M.* Psiholingvistika: Ucheb. dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii. M., 2001.
13. *Shevarev P.A.* Obobshchennye associatsii v uchebnoi rabote shkol'nika. M., 1959.
14. *Jung C.G.* Experimental researches. Princeton, 1981.

Возможность свободы

Н.Н. Толстых

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, ведущий научный сотрудник психологического института Российской академии образования

Статья посвящена критическому анализу концепции формирования личности, разработанной Л.И. Божович. Процесс развития личности в онтогенезе рассматривается как последовательное нарастание степени внутренней свободы. Анализ работ Л.И. Божович позволяет автору статьи проследить логику развития ее представлений посредством фиксации трех разных (хотя и не противоречащих друг другу) ответов на вопрос: как возможна внутренняя свобода? Обсуждаются исследованные Л.И. Божович этапы развития личности в онтогенезе и механизмы этого развития.

Ключевые слова: развитие личности, кризисы развития, психологические новообразования, структура личности, направленность, воля, активность/реактивность поведения.

В 2008 г. исполнится 100 лет со дня рождения Лидии Ильиничны Божович и 40 лет со времени выхода в свет монографии «Личность и ее формирование в детском возрасте» (1968). В этой книге впервые была предложена целостная концепция развивающейся личности, построенная на основе культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Впоследствии эта концепция была развита Л.И. Божович в цикле статей «Этапы формирования личности в онтогенезе», а также в ряде других работ.

Автору настоящей статьи выпало счастье более 10 последних лет жизни Л.И. Божович (она умерла летом 1981 г., так что это — семидесятые годы прошлого века) работать под ее руководством в возглавляемой ею лаборатории НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (ныне Психологический институт РАО). В этой статье хотелось бы поразмышлять о теории Л.И. Божович, как она видится мне сегодня. На мой взгляд, идеи Л.И. Божович, предложенные ею направления исследований в области психологии развития личности не устарели, не потеряли своей актуальности, теоретической и практической значимости и лишь ждут серьезных разработчиков. Растет интерес к теории Л.И. Божович и за рубежом, знаком чего является опубликование ряда ее статей в издаваемом в США «Журнале российской и восточноевропейской психологии»*.

Начну с общего представления Л.И. Божович о личности, с определения этого понятия, что необходимо сделать в силу его полисемантической в современном бытовом и научном словоупотреблении. В уже упомянутой монографии 1968 г. и в ряде последующих публикаций Л.И. Божович дает определения личности, которые, текстуально несколько

отличаясь друг от друга, неизменно содержат указание на то, что личность — это такой **уровень психического развития**, который позволяет человеку быть относительно независимым от влияния окружения, «делает его способным управлять своим поведением и деятельностью, а в известной мере и своим психическим развитием» [4, с. 4]. Иначе говоря, речь идет о таком уровне психического развития, который делает человека **внутренне свободным**, т. е. независимым и от внешних влияний, и от своих собственных страстей.

Считать или не считать человека принципиально способным на такую свободу — вопрос аксиоматики, исходных допущений. Л.И. Божович определенно отвечает на него положительно. Заметим, что такой подход к личности предельно ясно формулируется ею в те годы, когда личность в отечественной науке принято было понимать иначе — с акцентом на детерминацию ее «совокупностью всех общественных отношений». Например, в статье «Личность» для «Философской энциклопедии» (1964) А.В. Петровский дает такое определение: «Личность — человеческий индивид как продукт общественного развития, субъект труда, общения и познания, **детерминированный** конкретно-историческими условиями жизни общества. ... Предметом психологического изучения личности являются закономерности изменения, перестройки, развития индивидуального сознания **в результате** изменения общественно-исторических условий существования» (выделено нами. — Н.Т.).

Сегодня мало кого можно удивить представлением о личности как о внутренне свободном человеке — а как же еще? Но в 60–70-е гг. XX в. такой взгляд на личность в отечественной психологии, фи-

* Journal of Russian and East European Psychology. 2004. V. 42. № 4.

лософии (марксистско-ленинской) и шире — в общественном сознании — не был общепризнанным. Он был, однако, созвучен идеям представителей гуманистической психологии (сегодня-то они общеизвестны и почти «естественны»), философов-экзистенциалистов, многих писателей и мыслителей, размышлявших о человеке и его месте в мире.

Такой взгляд, повторимся, невыводим ни из какой психологической доктрины, включая культурно-историческую. Он именно аксиоматичен и выражает в данном случае то, чем лично для Л.И. Божович являлся человек как личность. Задача состояла в том, чтобы понять, как это **психологически возможно**. Для Л.И. Божович понять феномен внутренней свободы (как, впрочем, и любой другой психологический феномен) не как лозунг, не как идеологическую установку, а научно, психологически — значит, увидеть этот феномен на уровне психологических механизмов его возникновения и развития, доказав это путем эмпирического, в идеале — экспериментального изучения. В 1961 г. была издана книга «Вопросы психологии личности школьника», в которой, по сути, впервые в отечественной психологии был представлен цикл экспериментальных исследований в области психологии личности. По тем временам это было возмутительной наглостью, за что Л.И. Божович и сотрудники ее лаборатории неоднократно были жестко критикуемы в разных высоких инстанциях, включая Президиум Академии педагогических наук СССР.

Экспериментальное изучение личности проводилось Л.И. Божович и ее сотрудниками в течение более 30 лет. Предметами этих исследований были самые разные особенности личности, ее проявлений в поведении и общении: осознаваемая и неосознаваемая мотивация, направленность личности, конформизм, моральное развитие, идеалы, межличностные отношения и социометрия, самооценка и уровень притязаний, эмпатия, аффект неадекватности, смысловой барьер и многое другое.

В своей последней работе — докладе, подготовленном к конференции «Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология»* Лидия Ильинична, отдавая должное другим ученикам и последователям Л.С. Выготского (в их числе А.Р. Лурия, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов и др.), прямо пишет, что лишь то направление, которое развивалось ею и коллективом ее лаборатории, продолжает исследования Л.С. Выготского «в их собственной логике, без выхода за рамки созданной им концепции». Другие исследователи, отталкиваясь от идей культурно-исторической теории, развивали, по мнению Л.И. Божович, лишь какую-либо одну из сторон этой концепции: идею о ведущей роли деятельности, представление о процессе интериоризации и его значении для психического развития ребенка, мысль о том, что обучение должно вести за со-

бой развитие и т.п., ломая общую архитектуру теории Л.С. Выготского.

Л.И. Божович, по ее собственной оценке, начала свои исследования в области психологии личности с той точки, на которой остановился Л.С. Выготский, — с признания проблемы личности, говоря его словами, «высшей для всей психологии», с понимания личности как «высшего синтеза». Она определила свою задачу весьма скромно: продолжить исследования Л.С. Выготского в его логике. Для этого необходимо было ответить на ряд вопросов: что же конкретно представляет собой этот «высший синтез»? В чем он проявляется? Как идет его формирование в онтогенезе?

О том, что в конце своей жизни Л.С. Выготский непосредственно подошел к проблеме личности, она пишет так: «Л.С. Выготский не создал законченного учения о личности, он умер слишком рано. Но подходы к созданию такого учения в его работах существуют. Весь последний этап его научных исканий был связан с разработкой проблемы аффекта и его «встречи» с интеллектом — с проблемой развития эмоций и возникновения высших чувств. Повидимому, именно здесь он искал ключ к пониманию тех особых системных образований, того **высшего психического синтеза**, который, как он писал, «с **полным основанием должен быть назван личностью ребенка**» [9, с. 60, 291—292]. (Выделено нами. — Н.Т.).

Такое видение предмета психологии, динамики развития соответствующих представлений у Выготского делает для Л.И. Божович неоспоримой реальность собственно психологических образований, внутреннего мира. Она рассматривает психику как «реальность, присущую самому субъекту», разделяя тем самым идею субстанциональности психического. Именно боязнь «субстанционального понимания психики» приводит, по мнению Л.И. Божович, других исследователей к замене выявленного Л.С. Выготским предмета психологии на установку, деятельность, ориентировочную основу деятельности и т. п.

Заслугой Л.С. Выготского Л.И. Божович считала то, что именно ему «удалось наиболее адекватно реализовать в психологии положения диалектического и исторического материализма» [5, с. 290], преодолеть основную методологическую ошибку традиционной психологии — разрыв между биологическим и историческим ходом психического развития. А свой научный вклад Л.И. Божович видела в распространении идей Л.С. Выготского о развитии высших психических функций на аффективно-потребностную сферу и личность в целом.

По мнению Л.И. Божович, путь к исследованию проблемы развития личности, включая экспериментальное ее изучение, открывало учение Л.С. Выготского о психологических системах —

* Л.И. Божович не дожила до дня открытия конференции, которая состоялась спустя несколько месяцев после ее смерти, в декабре 1981 г. Позднее доклад «О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности» был напечатан в журнале «Вопросы психологии» (1988, № 5), а затем и в сборнике ее работ [5].

возникающих в результате качественных изменений в структуре отдельных психических функций, их связей и отношений, новых интерфункциональных структур. Под ее руководством был осуществлен целый ряд эмпирических исследований «тех психических систем, которые Выготский считал стоящими в особом отношении к личности и распад которых связывал с ее распадом» [5, с. 299]. Таковыми для Л.И. Божович были высшие формы мотивации, намерения, высшие чувства, идеалы, эмпатия, некоторые качества личности, воля.

Так Л.И. Божович сама представляет методологическую канву и общетеоретические основания своей концепции в последней, итоговой своей работе. Однако, по нашему мнению, реальный контекст ее исследований был значительно шире. Оригинальность ее творческих поисков и успешность находок были бы невозможны, если бы не энциклопедическая образованность, восприимчивость к идеям других исследователей, умение удерживать в сознании их полифоническое звучание, с одной стороны, и невероятную внутреннюю свободу — с другой.

Философские основания подхода Л.И. Божович к личности включали, кроме исторического и диалектического материализма, воспринятых сквозь призму культурно-исторической теории, и другие источники, главным из которых был, несомненно, экзистенциализм. Лидия Ильинична была знакома не только с работами Ж.П. Сартра, М. Хайдеггера и др. Не меньшее, а, насколько можно судить, даже большее значение для развития ее собственной теории личности имели художественные произведения А. Камю, Ф. Кафки, фильмы И. Бергмана и других западных режиссеров, фильмы которых сегодня были бы отнесены к категории «кино не для всех». В те годы, о которых мы говорим, это и вовсе было кино для единиц. Сын Лидии Ильиничны — известный киновед Виктор Ильич Божович — специализировался тогда по западному кинематографу и частенько приглашал ее на закрытые просмотры. За ними непременно следовали горячие обсуждения увиденного в стенах лаборатории. Причем помимо эстетической стороны кинопроизведения объектом внимания всегда становилась и его психологическая, философская, мировоззренческая подоплека. Возможно, именно под определяющим влиянием экзистенциализма разрабатывалась Лидией Ильиничной идея **свободы воли**, которая стала центральной в последние годы ее жизни, а подсудно присутствовала и раньше.

Этот широкий мировоззренческий контекст постоянно звучит в ее работах, хотя она была противником прямого переноса философских положений в психологию. На этом во многом была основана, например, ее критика теории личности С.Л. Рубинштейна и близких к ней по духу промарксистских подходов, в которых давались такие определения личности: «личность — это человек как носитель сознания», «личность есть совокупность всех общественных отношений».

Чрезвычайно важной для Л.И. Божович была также связь психологии и физиологии. Постоянные обращения к работам И.М. Сеченова, И.П. Павлова, Г.Л. Розенгарт-Пупко, Н.М. Щелованова и других отнюдь не были для нее данью установке Павловской сессии. Они были принципиально важны для понимания процесса развития высших психических функций из низших, «натуральных». Для Л.И. Божович было невозможно преодолевать пропасть между биологической и исторической линиями развития человека путем простого вычеркивания первой, как, по сути, это было сделано некоторыми другими учениками и последователями Л.С. Выготского.

Продуктивным для концепции Л.И. Божович оказалось также обращение к работам З. Фрейда. В 50–60-е гг. XX в. общепринятое отношение к фрейдизму было резко отрицательным: отец психоанализа уже давно перестал быть материалистически думающим психологом (как это считалось в первые послереволюционные годы), а превратился в ярого «пансексуалиста», глубоко чуждого отечественной психологии. Л.И. Божович также относилась к работам З. Фрейда весьма критически. Однако ее критика психоанализа, представленная наиболее подробно в монографии «Личность и ее формирование в детском возрасте» [4], была не огульной, а конструктивной. В ней, в частности, содержатся и сегодня интересные рассуждения о соотношении психоаналитической теории и практики, анализ возможных причин успешности этой практики. Отечественная психология только в последние годы начинает очень робко подходить к обсуждению этих сложных проблем. Но Божович не только критиковала Фрейда, но открыто писала о том, что для нее лично несомненно важно в его концепции: «Главной заслугой Фрейда... является стремление раскрыть динамику побудительных сил человеческого поведения, их взаимозависимостей, конфликтов. Очень важным является также обнаружение области бессознательных психических процессов и их влияния на поведение» [4, с. 69]. Л.И. Божович справедливо замечает, что до З. Фрейда и независимо от него были известны многие данные, относящиеся к этой области, однако именно ему принадлежит заслуга систематической разработки всей суммы возникающих здесь вопросов и, что особенно важно, попытки с помощью выявленных с определенных позиций закономерностей понять повседневные переживания людей.

Можно без преувеличения сказать, что подобный научный подход (провести четкое исследование, выявить психологическую закономерность, на этой основе научиться понимать живую, «интересную психологию» людей), равно как и вошедший в предмет исследования пласт побуждений (включая бессознательные), являются важными характеристиками концепции Л.И. Божович, ее вклада в развитие отечественной психологии.

Большое значение имело для Л.И. Божович и знакомство с трудами Г. Юнга, А. Адлера, К. Хорни, Г. Салливена, Е. Фромма, работами представи-

телей гуманистической психологии, в частности К. Роджерса, и ряда других направлений (можно вспомнить, к примеру, интереснейшие совместные исследования, которые велись — в режиме диалога — совместно с американским психологом Ю. Бронфенбреннером). Не останавливаясь на этом вопросе детально, отметим, что наибольший интерес, породивший целую серию исследований, проведенных в лаборатории Лидии Ильиничны, вызвала проблематика, связанная с развитием Я-концепции (становление самосознания, самооценки, соотношение Я-реального и Я-идеального, социальные ожидания), иными словами, все то, что сегодня принято относить к указанной области психологии личности. Отметим, что исследования, о которых идет речь, никогда не были прямым заимствованием; обычно они лишь «инспирировались» интересными работами других авторов. Замысел же, методика, процедура, а главное, смысл полученных в исследовании Л.И. Божович и ее сотрудников фактов зачастую были довольно далеки от первоначального «возбудителя интереса».

Если говорить о самой школе экспериментирования, культуры проведения психологического эксперимента и даже самого «вкуса», азарта экспериментирования в области психологии личности, то здесь, конечно же, как теперь сказали бы, «культовой» фигурой был Курт Левин. Его эксперименты и эксперименты его сотрудников (Б.В. Зейгарник, А. Карстен, Ф. Хоппе и др.) очень часто являлись основой для создания методических подходов к решению тех или иных проблем.

Вся эта полифония, все многообразие эмпирических исследований, проводимых Л.И. Божович, было посвящено поиску ответа на вопрос, как, посредством каких психологических механизмов протекает процесс психического развития ребенка. Но при этом в центре внимания было развитие личности, понимаемое как достижение (а в период кризисов — и завоевание) свободы.

Как же возможна свобода? Как возможно внутренне свободное поведение человека? Как возможен сознательный выбор? Как возможен поступок? Как возможна свобода воли, независимость поведения, поступков человека от давления внешних и внутренних стимулов, их «подвластность» сознательному выбору?

С моей точки зрения, Л.И. Божович предложила три ответа на этот главный (хотя впрямую и не формулируемый) для нее вопрос. Они не противоречат друг другу, а последовательно сменяют один другого во времени, что позволяет проследить за развитием мысли автора.

Первый ответ дан в монографии «Личность и ее формирование в детском возрасте» [4]: активность (в противовес реактивности) поведения, характеризующая личностный уровень психического развития, становится возможной тогда, когда у человека оказывается сформированной **структура личности**. Именно так Л.И. Божович понимает здесь тот «высший синтез», о котором говорил

Л.С. Выготский. Целая серия эмпирических исследований, описанных в этой монографии, привела к следующему выводу: какое бы личностное образование ни взять, будь то качество личности, «моральная инстанция», идеал, самооценка или что-либо еще, оно всегда определяется — и в процессе своего формирования, и в процессе функционирования — соответствующим мотивом, своей аффективной составляющей.

В этой логике структура личности представляется в виде складывающейся в онтогенезе иерархии мотивов (мотивационной иерархии), стержнем которой является находящийся на вершине этой иерархии мотив, который определяет направленность личности. «...Целостная структура личности, — пишет Л.И. Божович, — определяется, прежде всего, ее направленностью. В основе направленности личности, согласно нашей точке зрения, лежит возникающая в процессе жизни и воспитания человека устойчиво доминирующая система мотивов, в которой основные, ведущие мотивы, подчиняя себе все остальные, характеризуют строение мотивационной сферы человека. Возникновение такого рода иерархической системы мотивов обеспечивает высшую устойчивость личности» [4, с. 422]. Так формулируется едва ли не основной вывод этого исследования, который отражен в монографии. Обратим внимание на наличие в нем, помимо таких центральных понятий, как «структура личности» и «иерархическая система мотивов», не менее важных в данном контексте понятий «направленность личности» и «устойчивость личности». Правильно будет сказать, употребляя старое олпортовское, но модное сегодня выражение, что именно обретение субъектом такой диспозиции, диспозиционной переменной, как направленность, придает устойчивость как структуре личности, так и ее поведению, делая его относительно независимым от ситуационных влияний.

Перед нами, таким образом, вариант классической **«структурной модели»** личности. В каком-то смысле несомненно, что именно наличие организованной структуры обеспечивает устойчивость и относительную ситуационную независимость существования объекта, особенно в живой природе.

Приведем в этой связи созвучные, по нашему мнению, мысли И.М. Фейгенберга: «Неживая природа, предоставленная самой себе, движется в сторону наименее организованной структуры — в сторону возрастания энтропии. Понятие энтропии было введено Р. Клаузиусом (1865) для характеристики процессов превращения энергии... Энтропия стала количественной мерой неопределенности, дезорганизованности системы... Бернштейн в физиологии активности рассматривает живые существа как негэнтропийные системы, стремящиеся к минимизации энтропии, т. е. к максимальной организованности» [14, с. 150].

И.М. Фейгенберг распространяет эти суждения Н.А. Бернштейна на объяснение человеческого, личностного уровня поведения субъекта,

при этом не только содержательно, но и текстуально почти дословно совпадая с Л.И. Божович: «Если классическая биология рассматривала эволюцию как процесс, в котором выживают организмы, лучше приспособившиеся к окружающей среде, то согласно бернштейновской физиологии активности выживают организмы, лучше преодолевающие сопротивление среды в активном стремлении к достижению своих целей, к удовлетворению своих потребностей. Для человека, мне кажется, это перерастает в этические проблемы: **не приспособиться к условиям среды, а активно преодолеть ее сопротивление и преобразовать ее соответственно своим идеалам**, своей «модели потребного будущего». Уравновешиванию со средой было противопоставлено активное преодоление сопротивления среды» [там же, с. 151]. (Выделено нами. — *Н.Т.*).

Представление о структуре личности далее развивается Л.И. Божович в контексте изучения проблемы так называемой гармонической личности. В противовес распространенному в то время мнению о синонимичности выражений «гармоническая» и «всесторонне развитая» личность Л.И. Божович предлагает свое объяснение феномену гармонической личности, исходя именно из структурного строения личности, включающем как сознательные, так и бессознательные психологические образования, соотношение которых и определяет гармоничность или дисгармоничность человеческой личности.

Критическое значение имеет при этом содержательный характер направленности личности: «Люди с дисгармонической организацией личности — это не просто индивиды с направленностью «на себя». Это люди с двойной направленностью, находящиеся в конфликте с собой, люди с расщепленной личностью, у которых сознательная психическая жизнь и жизнь неосознанных аффектов находится в постоянном противоречии. Иначе говоря, это люди как бы «расколотые» внутри себя. Недаром Ф.М. Достоевский дал персонажу именно с такой личностью фамилию Раскольников» [6, с. 260–261].

Таким образом, гармоничность или дисгармоничность личности обусловлена соотношением иерархий осознаваемых и неосознаваемых мотивов с соответствующими доминирующими мотивами, т. е. структурными особенностями личности. Контекст цитируемой статьи не вызывает сомнения в том, что действительно свободной оказывается, конечно, именно гармоническая, внутренне согласованная личность. И эту согласованность обуславливает, что важно, вполне определенное содержание доминирующей мотивации, которая соответствует не только сознательным установкам, идеалам человека, но и приоритетным общественным (сегодня точнее было бы сказать гуманистическим или даже

общечеловеческим), в данном случае — альтруистическим ценностям.

Л.И. Божович приходит, таким образом, к парадоксальной мысли о том, что эгоист не может быть внутренне свободным, в отличие от человека, живущего интересами других людей. К таким идеям разными путями приходили и другие психологи.

В свое время сотрудница лаборатории Л.И. Божович Т.А. Флоренская показала созвучие этих идей тем выводам, к которым пришли некоторые ученые, принадлежавшие к разным психологическим школам и направлениям, в частности, Н.Г. Норакизде (узнадзовская школа психологии установки) и К. Хорни (неофрейдизм) [15].

Приведем в этой связи и выводы В.Н. Мясищев, к которым он пришел, размышляя о разных уровнях развития личности в контексте своих представлений о личности как системе отношений. «Низшему уровню соответствует примитивный витальный, ситуативно обусловленный характер отношений-влечений, среднему уровню соответствует преобладание отношений конкретно-личного характера, личной симпатии, антипатии, непосредственного утилитарного интереса или расчета. Высшему уровню соответствует преобладание идейных отношений-убеждений, сознания долга, общественно-коллективистических мотивов» [12, с. 28]. Таким образом, можно сказать, что, по Мясищеву, люди, ориентированные в жизни на свои интересы и интересы других людей, — это не просто люди с разной направленностью личности и, вероятно, с разной структурой, это люди разного уровня развития и разно, следовательно, удаленные от примитивного, ситуативно обусловленного характера мотивации поведения. А можно, наверное, сказать и так: они обладают разной степенью внутренней свободы, и именно эту степень можно рассматривать как критерий уровня личностного развития.

Но самое для меня любопытное состоит в том, что о важности учета интересов других людей знают, как-то догадываются даже те, кто, используя новейшие психологические технологии, в частности НЛП и т. п., учат людей добиваться сугубо эгоистических целей — стать первым, стать очень богатым, уметь завоевывать максимальную власть и т. п. [см., напр.: 3, 13, 16]. Все они специально отмечают необходимость соблюдения «экологической чистоты» тех целей, которых человек хочет добиться: ничего хорошего не получается, если твои цели оказываются в явном противоречии с интересами других людей, человеческого сообщества в целом.

Второй ответ дается в более позднем (1978–1979) цикле статей «Этапы формирования личности в онтогенезе» [7]. Здесь Л.И. Божович как будто бы теряет всякий интерес к проблематике, связанной с идеей направленности и, шире, структуры личности, определяемой иерархиями мотивов. В этой работе,

* В первую очередь в исследованиях М.С. Неймарк, Л.С. Славиной, Т.А. Флоренской, В.Э. Чудновского.

как известно, прослеживаются этапы развития личности ребенка через фиксацию тех, принципиально важных с точки зрения именно этого процесса, новообразований, которые обнаруживаются в периоды открытых Л.С. Выготским возрастных кризисов — одного, трех, семи и тринадцати лет.

Центром, объединяющим эти новообразования, оказывается сознание (заметим, не направленность). Но сознание в том значении, которое ему придавал в последние годы своей жизни Л.С. Выготский, включая в его структуру и аффективный компонент, на что Л.И. Божович специально указывает, отмечая смену Выготским термина «системное строение сознания» на «смысловое и системное» строение сознания [7, с. 195]. И именно в этом смысле развитие личности понимается Л.И. Божович как движение так понимаемого сознания. Важнейшим моментом этого движения становится все возрастающая роль «познания и осознания субъектом самого себя как некоторого единого целого, способного и стремящегося к активному самовыражению» [там же, с. 243].

Что же касается новообразований, выделяемых Л.И. Божович в качестве центральных для каждого из кризисных периодов, смею высказать предположение, что их, скорее, следует рассматривать не как элементы некоторой структуры, а как **феномены**, знаки, свидетельствующие об обретении всей целостной, сложной функциональной системой — человеческой психикой — **новой степенью свободы**.

Несмотря на то, что Л.И. Божович заявляет о намерении выявить механизмы формирования соответствующих новообразований, получается, скорее, лишь описание сопутствующих, хотя и несомненно существенных, линий развития (развитие познавательной активности, понятийного мышления и т. п.). А кое-где Л.И. Божович прямо пишет о невозможности на современном уровне знаний выявить эти механизмы. Например, обсуждая переход в период кризиса 3 лет к осознанию ребенком себя как субъекта действия, она прямо пишет: «Трудно без специальных исследований понять психологический механизм перехода от собственного имени к местоимению Я, т. е. механизм перехода от самопознания к самосознанию» [там же, с. 207]. В то же время ею дается глубокий и тонкий анализ социальной ситуации развития ребенка, системы его взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, характера поведения ребенка в различных ситуациях и т. д.

Но даже само выделение новообразований и описание проявлений на каждом этапе новой степени свободы, которая, по существу, и манифестируется в специфическом поведении ребенка в периоды возрастных кризисов, — интереснейшая страница в истории психологического изучения развития детской личности.

Уже первое из выделяемых Л.И. Божович новообразований, проявляющееся в период кризиса одного года, — **«мотивирующее представление»**, которое в явном виде являет собой «единство аффекта и интеллекта», знаменует новую степень свободы

маленького человека. Возникновение мотивирующих представлений дает ребенку возможность действовать не только в ответ на внешние ситуационные стимулы (как это было на предшествующем этапе его жизни — в младенчестве), а ориентируясь на свое собственное, независимое от ситуации представление, образ предмета или события. В этот возрастной период, по Л.С. Выготскому, ведущую роль в психическом развитии начинает играть функция памяти, сменяя важнейшую на предшествовавшем этапе функцию восприятия. Мотивирующее представление — это память о прошлом, но оно же и бросок в будущее, потому что оно — не просто некоторое воспоминание, знание, а именно мотивирующее представление, «образ потребного будущего». Можно было бы сказать, что появление мотивирующих представлений меняет пространственные и временные параметры поведения ребенка, расширяя и перестраивая его хронотоп.

Прочитав в этой связи И.М. Фейгенберга: «Память организована так, что дает возможность на основе сведений о прошлом прогнозировать с некоторой вероятностью предстоящее и заранее готовиться к действиям, адекватным ожидаемому будущему. В этой направленности памяти в будущее (не в прошлое!), видимо, и заключается важнейшее биологическое значение функции памяти». [14, с. 152]. Но только у Л.И. Божович мотивирующие представления — это не просто полезные сведения о возможном будущем, а сама мотивирующая цель.

Сам удачный термин «мотивирующее представление» был найден не сразу, он еще отсутствовал в монографии 1968 г. и появился лишь спустя 10 лет в «Этапах формирования личности в онтогенезе», хотя в упомянутой монографии уже был описан этот важный этап в развитии личности, когда появляется внутренний план действия. «Внешняя среда хотя и в почти переработанном виде, но все же оказалась перенесенной во внутренний план, план сознания ребенка и тем самым получила возможность иначе, изнутри определять его поведение. Это, несомненно, факт принципиального значения, так как он составляет поворотный пункт в развитии детских потребностей и в характере взаимоотношений ребенка с окружающей его действительностью. Сущность произошедшего здесь скачка заключается в том, что *потребности ребенка стали кристаллизываться не только в реальных внешних предметах, удовлетворяющих эти потребности, но и в образах, представлениях, а затем* (в процессе дальнейшего развития мышления и речи) *и в понятиях ребенка»* [4, с. 233].

В период кризиса одного года с появлением мотивирующих представлений, по Божович, ребенок реально **становится субъектом** собственных действий. В период кризиса 3 лет он впервые **осознает себя субъектом** этих действий, что проявляется в возникновении местоимения «я» и во всем, свойственном этому периоду, поведении, емко обозначаемом характерным для детей этого возраста выраже-

нием «Я сам». Новообразованием кризиса 3 лет оказывается, таким образом, *система я*.

Л.И. Божович подчеркивает, что осознание себя субъектом собственных действий неразрывно связано с ярким эмоциональным переживанием. У нормального ребенка из нормальной семьи это переживание в высшей степени положительно (даже если ребенок заявляет, что это он сам разбил любимую мамину вазу или сделал что-то еще, не одобряемое окружающими). Позже, в работах других авторов, было показано, что у ребенка-сироты, воспитывающегося в детском учреждении, осознание себя часто сопровождается не положительными, а отрицательными эмоциями, что является и знаком неблагополучия, и тормозом в развитии сознания, самосознания, личности [см., напр.: 1, 2].

Собственные наблюдения за маленькими детьми, анализ дневниковых записей Н.А. Менчинской, В.С. Мухиной приводят Л.И. Божович к предположению о том, что «может быть, осознание себя как субъекта, будучи подготовленным всем ходом предшествующего психологического развития, действительно, завязывается в «систему я» путем открытия» [7, с. 208]. При этом аффективное выделение себя («аффективное самосознание») возникает даже раньше, чем рациональное. И самооценка, которая отчетливо проявляется у ребенка уже к концу второго года жизни, также первоначально носит не рациональный, а аффективный характер. «По-видимому, — пишет Л.И. Божович, — в первичной самооценке почти полностью отсутствует рациональный компонент, она возникает на почве желания ребенка получить одобрение взрослого и таким образом сохранить эмоциональное благополучие» [там же, с. 210]. В подтверждение этого она приводит яркие примеры из тех же дневниковых записей.

Нельзя не отметить, что многочисленные наблюдения, которые представляются, несомненно, доказывающими то или иное положение, выдвигаемое Л.И. Божович, возможно, могли бы быть истолкованы и иначе или просто остаться забавными описаниями детского поведения. Их надо было увидеть в свете определенных идей. В своей статье Л.И. Божович, обсуждая те или иные экспериментально полученные данные, несколько раз делает сноску, в которых отмечает, что аналогичные факты были получены в других работах (выполненных, в частности, под руководством М.И. Лисиной), однако там они толкуются иначе.

Возникающая на границе раннего и дошкольного возрастов возможность осознания того, что ты можешь что-то делать или чего-то не делать просто потому, что этого хочешь или не хочешь, часто специально наперекор тому, чего от тебя ждут, о чем просят, к чему даже принуждают, — грандиозный шаг на пути к свободе воли. Здесь, по существу, у ребенка впервые возникает так или иначе осознаваемая проблема выбора — выбора между «хочу» и «надо». Вот как об этом пишет Л.И. Божович: «Наличие одновременно существующих сильных, но противоре-

ложно направленных аффективных тенденций (делать согласно собственному желанию и соответствовать требованиям взрослых) создает у ребенка неизбежный внутренний конфликт и тем самым усложняет его внутреннюю психическую жизнь. Уже на этом этапе развития противоречие между «хочу» и «надо» ставит ребенка перед необходимостью выбора...» [там же, с. 210].

Пожалуй, самым загадочным, оставляющим много вопросов, является новообразование, которое Л.И. Божович связывает с кризисом 7 лет. В этот период, по ее мнению, возникает так называемая «*внутренняя позиция*», первоначально формирующаяся как «внутренняя позиция школьника». (Термин, кстати, также найден достаточно поздно, он отсутствует в монографии 1968 г.) Внутренняя позиция рассматривается Л.И. Божович как некоторое структурное образование, которое образуется «в результате того, что внешние воздействия, преломляясь через структуру ранее сложившихся у ребенка психологических особенностей, как-то им обобщаются и складываются в особое центральное личностное новообразование, характеризующее личность ребенка в целом» [7, с. 215].

Внутренняя позиция школьника проявляется у ребенка в стремлении занять новое положение в системе общественных отношений — положение школьника. Это оказывается возможным потому, что ребенок начинает осознавать себя не только как субъекта действия, но и как субъекта в системе человеческих отношений, у ребенка «появляется осознание своего социального Я» [там же].

Заметим, кстати, что и «первое рождение личности» (по А.Н. Леонтьеву), и возникновение этических инстанций (по Д.Б. Эльконину) фиксируются авторами примерно в это же время. Многие другие авторы также так или иначе ассоциируют именно с периодом дошкольного детства «первоначальный, фактический, склад личности» (А.Н. Леонтьев).

Внутренняя позиция школьника, когда она проявляется в специфическом «кризисном» поведении старшего дошкольника в форме выраженного стремления быстрее стать школьником, можно также рассматривать как своеобразный выход за пределы актуальной ситуации и в пространстве «человеческих отношений», и во времени. Но, в отличие от более ранних этапов развития, здесь этот «выход за пределы» связан уже не с отдельными желаниями, а с целостным «я» субъекта. «Здесь впервые, — пишет Л.И. Божович, — происходит осознаваемое самим ребенком расхождение между его объективным общественным положением и его внутренней позицией» [7, с. 217].

В еще более явном виде отрыв во внутреннем плане от актуальной ситуации жизнедеятельности, стремление занять иную, более «взрослую» позицию происходит в период подросткового кризиса, что Л.И. Божович вслед за Л.С. Выготским связывает с развитием самосознания как способности направлять сознание на свои собственные психические про-

цессы и возникновением жизненного плана. Ключевым личностным новообразованием подросткового периода Л.И. Божович называет **«самоопределение»**, которое формируется во второй фазе подросткового возраста (16–17 лет), связывая его с необходимостью подростка так или иначе решать проблему своего будущего.

Л.И. Божович так завершает свой цикл статей «Этапы формирования личности в онтогенезе»: «Все схематически изложенные здесь этапы формирования личности ребенка свидетельствуют о том, что, чем выше уровень развития личности, тем **более свободным** (курсив мой. — Н.Т.) он становится и что формирование личности осуществляется не в условиях приспособления субъекта к требованиям окружающей среды, а в условиях его постоянной творческой активности, направленной на перестройку и окружающей его среды, и самого себя» [7, с. 244].

Наконец, **третий ответ**. Совсем коротко его можно сформулировать так: психологическим механизмом свободы является **воля**. В последние годы своей жизни Л.И. Божович готовила книгу о развитии воли, но завершить ее не успела. Однако мысли о том, что представляет собой воля на разных этапах онтогенеза, как происходит ее развитие, какую роль играет этот процесс в общем ходе становления личности, встречаются в ее работах повсеместно, и с уверенностью можно сказать, что в последний период творчества Л.И. Божович они ее в высшей степени интересовали.

Представляется любопытным, что в очередной раз давая определение личностному уровню развития человека [7], Л.И. Божович связывает его не с формированием структуры, а с возникновением некоторой **способности**: «В качестве основной черты этого развития мы отмечали возникновение у человека способности вести себя независимо от непосредственно воздействующих на него обстоятельств (и даже вопреки им), руководствуясь при этом собственными, сознательно поставленными целями. Возникновение такой способности обуславливает активный, а не реактивный характер поведения человека и делает его не рабом обстоятельств, а хозяином и над ними и над самим собой» [7, с. 195].

Возникновение способности к свободному поведению Л.И. Божович здесь напрямую связывает с развитием «той функциональной системы, которую в психологии принято называть волей» [там же, с. 195].

В итоге (буквально в последнем из написанных ею текстов — уже упоминавшемся докладе 1981 г., посвященном памяти Л.С. Выготского) Л.И. Божович приходит к выводу, что воля — это не особая психическая функция, а волевая структура человеческой личности [5, с. 296]. (Хотя, по моему мнению, термин функциональная система по смыслу сказанного — точнее, чем структура.) Эта мысль у Л.И. Божович встречается неоднократно и в разных формулировках. Наиболее точной, на мой взгляд, является следующая: «...Формирование личности не может характеризоваться незави-

мым развитием какой-либо одной ее стороны — рациональной, волевой или эмоциональной. Личность — это действительно высшая интегративная система, некоторая нерасторжимая целостность» [7, с. 198–198].

Таким образом, можно сказать, что место первоначальной «структурной» идеи, связанной с понятием направленности личности, на последнем этапе творчества занимает у Л.И. Божович «холистская» идея «нерасторжимой целостности», функционального образования, позволяющего человеку быть свободным в своих поступках. Но эта идея целостности, взятая исходно почти как аксиоматическая, как девиз, как завет Л.С. Выготского (высший синтез), только спустя годы становится научным выводом из скрупулезного научного и прежде всего экспериментального анализа многих элементов, которые мы уже упоминали (высшие формы мотивации, намерения, высшие эмоции, идеалы и т. п.). В конкретных исследованиях прослеживается, как все эти элементы проходят процесс культурного развития от некоторых натуральных психических функций, через опосредование социально приобретаемым опытом, к формированию «особых психологических новообразований», которые Л.И. Божович вслед за Л.С. Выготским связывает с развитием личности. Специфика этих образований — в неразрывной связи в них аффекта и интеллекта. Именно эта связь обеспечивает то, что «в отличие от более простых психологических структур, требующих для своего функционирования побудительной силы извне, этим новообразованиям присуща их собственная побудительная сила» [5, с. 295].

В различных работах Л.И. Божович описывает, если можно так выразиться, разные виды воли, которые можно рассматривать как разные этапы ее развития.

Применительно к первому этапу (младенческий и ранний возраст) Л.И. Божович, пользуясь термином Э. Кречмера, говорит о **гипобулическом** этапе развития воли. Волево поведение осуществляется здесь силой «натуральной» потребности, непосредственно побуждающей ребенка преодолевать те препятствия, которые встречаются на пути ее удовлетворения. Действие осуществляется по ситуативно наиболее сильному мотиву, а препятствия могут быть только внешними.

Детей старшего дошкольного возраста характеризует то, что Л.И. Божович назвала **«непроизвольной произвольностью»**, которая позволяет детям преодолевать свои желания и действовать по нравственному мотиву «надо». Это, однако, «возможно не потому, что в этом возрасте дети могут сознательно управлять своим поведением, а потому, что их нравственные чувства обладают большей побудительной силой, чем другие мотивы. Это и позволяет им побеждать конкурирующие с ними мотивы в стихийной, не управляемой самим ребенком схватке» [7, с. 222]. Можно в этом контексте сказать, что возникающий в дошкольном детстве конфликт между

«хочу» и «надо», по сути, является конфликтом между двумя «хочу». И в этом смысле поведение ребенка-дошкольника может быть соотнесено с поведением воспитанной собаки, у которой желание выполнить команду хозяина «Ко мне!» сильнее «натурального» желания перебежать дорогу и подражаться с другой собакой.

В младшем школьном возрасте развивается собственно **волевое поведение**, способность осуществлять классический волевой акт. В статье «Опыт экспериментального изучения произвольного поведения» (1976), написанной Л.И. Божович совместно с Т.В. Ендовицкой и Л.С. Славиной, авторы дают развернутую картину того, как, при каких условиях возможна в этом возрасте реализующаяся в поведении победа ценного для ребенка, но имеющего меньшую побудительную силу мотива над непосредственно более сильным. На этом этапе в условиях борьбы одинаково сильных, но разнонаправленных аффективных тенденций человек (не обязательно младший школьник, а просто достигший такого уровня развития) прибегает к внутреннему, интеллектуальному плану действия: взвешивает, оценивает, представляет себе последствия того или иного своего поступка, в результате чего более ценный, хотя и более слабый, мотив приобретает необходимую побудительную силу. Здесь волевое поведение осуществляется через сознательную регуляцию мотивационной сферы.

Высшим же уровнем развития воли является то, что Л.И. Божович называла **постпроизвольностью**, имея в виду такой уровень развития воли, когда для осуществления задуманного не требуется борьбы мотивов, самопринуждения и т. п. типичных атрибутов волевого поведения в обычном словоупотреблении понятия «воля». В одной из работ она красиво назовет это проблемой рождения иде-

альных побуждений. Постпроизвольность — это и есть признак высшего уровня личностного развития. Она возможна при гармонической структуре личности, при достижении высокого уровня (в том числе нравственного) развития идеалов, высших чувств и т. п. Только при этих условиях свободно избранное действие оказывается легким делом. Принял решение — и ничто во внутреннем плане не мешает его реализовать.

Предложенный Л.И. Божович анализ этапов развития личности можно схематично представить в виде таблицы.

В.П. Зинченко в свое время в примечаниях к работам А.В. Запорожца обратил внимание на любопытное замечание Александра Владимировича: «Обычно люди сетуют, что разумные намерения и решения не реализуются вследствие того, что подавляются аффектом. Однако при этом забывают о том, что при чрезвычайной подвижности и бесконечности степеней свободы человеческого интеллекта было бы жизненно опасным, если бы любая мысль, пришедшая человеку в голову, автоматически побуждала его к действию. Весьма существенно и жизненно целесообразно следующее: прежде чем приобрести побудительную силу, рассудочное решение должно быть санкционировано аффектом в соответствии с тем, какой личностный смысл имеет выполнение этого требования для субъекта, для удовлетворения его потребностей и интересов» [10, с. 297].

Л.И. Божович показала в своих работах и в работах своих сотрудников, какой путь должен пройти человек, чтобы достичь такого уровня развития, который позволил бы ему степени свободы своего интеллекта сделать соотносимыми со степенями свободы своих действий, поступков. Для нее это значило — стать личностью.

Возрастная динамика становления психологических феноменов, связанных с появлением новых степеней внутренней свободы личности

| Кризис | Психологическое новообразование | Субъектность | Воля |
|---------------|---------------------------------|---|--|
| Кризис 1 года | Мотивирующее представление | Превращение ребенка в субъекта собственных действий | Гипобулическая воля |
| Кризис 3 лет | Система я | Осознание себя субъектом своих действий | Непроизвольная произвольность |
| Кризис 7 лет | Внутренняя позиция | Осознание себя субъектом в системе человеческих отношений | Воля в классическом понимании, включающая сознательный выбор, формирование и осуществление намерения |
| Кризис 13 лет | Самосознание | Самосознание, жизненная перспектива | Возможность постпроизвольности |

Примечание. Л.И. Божович понятием «субъектность» не пользовалась. Наверное, здесь можно было бы применить термины «сознание» (в ее понимании) или «система я», однако, по моему мнению, в современном словоупотреблении термин «субъектность» в данном контексте точнее.

Литература

1. *Авдеева Н.Н.* Становление образа себя у детей первых трех лет жизни // Вопросы психологии. 1996. № 4.
2. *Авдеева Н.Н., Хаймовская Н.А.* Развитие образа себя и привязанности у детей от рождения до трех лет в семье и в доме ребенка. М., 2003.
3. *Альдер Х.* НЛП: наука и искусство достижения совершенства. Минск, 1998.
4. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
5. *Божович Л.И.* О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и ее значение для современных исследований психологии личности // Проблемы формирования личности. М.; Воронеж, 1995.
6. *Божович Л.И.* Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности // Проблемы формирования личности. М.; Воронеж, 1995.
7. *Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Проблемы формирования личности. М.: Воронеж, 1995.
8. Вопросы психологии личности школьника / Под ред. Л.И. Божович. М., 1961.
9. *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. М., 1960.
10. *Зинченко В.П.* Комментарии // А.В. Запорожец. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. М., 1986.
11. *Зинченко В.П.* Мысль и Слово Густава Шпета (возвращение из изгнания) М., 2000.
12. *Мясищев В.Н., Лебединский М.С.* Введение в медицинскую психологию. Л., 1966.
13. *Роббинс Э.* Советы друга: 11 уроков по достижению успеха. Минск, 2003.
14. *Фейгенберг И.М.* Николай Бернштейн: от рефлекса к модели будущего. М., 2004.
15. *Флоренская Т.А.* Исследование одного типа личности в различных психологических концепциях // Новые исследования в психологии. 1974. № 2.
16. *Robbins A.* Unlimited Power. N.Y., 1986.

The Possibility of Freedom

N.N. Tolstyk

Ph.D. in Psychology, senior researcher, leading researcher at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education

The article critically analyses the concept of personality formation developed by L.I. Bozhovich. The process of personality development in ontogenesis is regarded as a gradual increase in the degree of one's inner freedom. Analysing L.I. Bozhovich's works enables the author to trace the developmental logic of Bozhovich's concepts, revealing three different (though not contradictory) answers to the question: how is inner freedom possible? The phases and mechanisms of personality development in ontogenesis as explored by L.I. Bozhovich are discussed as well.

Key words: personality development, developmental crises, new formations, personality structure, orientation, will, activity/reactivity of behaviour.

References

1. *Avdeeva N.N.* Stanovlenie obraza sebya u detei pervykh trekh let zhizni // Voprosy psikhologii. 1996. № 4.
2. *Avdeeva N.N., Haimovskaya N.A.* Razvitie obraza sebya i privyazannosti u detei ot rozhdeniya do trekh let v sem'e i v dome rebenka. M., 2003.
3. *Al'der H.* NLP: nauka i iskusstvo dostizheniya sovershenstva. Minsk, 1998.
4. *Bozhovich L.I.* Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. M., 1968.
5. *Bozhovich L.I.* O kul'turno-istoricheskoi koncepcii L.S. Vygot'skogo i ee znachenii dlya sovremennykh issledovaniy psikhologii lichnosti // Problemy formirovaniya lichnosti. M.; Voronezh, 1995.
6. *Bozhovich L.I.* Psihologicheskii analiz uslovii formirovaniya i stroeniya garmonicheskoi lichnosti // Problemy formirovaniya lichnosti. M.; Voronezh, 1995.
7. *Bozhovich L.I.* Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze // Problemy formirovaniya lichnosti. M.; Voronezh, 1995.
8. Voprosy psikhologii lichnosti shkol'nika / Pod red. L.I. Bozhovich. M., 1961.
9. *Vygotskii L.S.* Razvitie vysshikh psicheskikh funktsii. M., 1960.
10. *Zinchenko V.P.* Kommentarii // A.V. Zaporozhec. Izbrannyye psikhologicheskie trudy: V 2 t. T. 1. M., 1986.
11. *Zinchenko V.P.* Mysl' i Slovo Gustava Shpeta (vozvrashchenie iz izgnaniya). M., 2000.
12. *Myasishev V.N., Lebedinskii M.S.* Vvedenie v medicinskuyu psikhologiyu. L., 1966.
13. *Robbins E.* Sovety druga: 11 urokov po dostizheniyu uspeha. Minsk, 2003.
14. *Feigenberg I.M.* Nikolai Bernshtein: ot refleksa k modeli budushego. M., 2004.
15. *Florenskaya T.A.* Issledovanie odnogo tipa lichnosti v razlichnykh psikhologicheskikh koncepciyah // Novyye issledovaniya v psikhologii. 1974. № 2.
16. *Robbins A.* Unlimited Power. N.Y., 1986.

Л.С.Выготский и научные школы Московского университета: единство в разнообразии

А.Н. Ждан

доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, профессор кафедры общей психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

В историко-методологической статье анализируются истоки формирования психологических научных школ в Московском университете, связанные с деятельностью Г.И. Челпанова. Далее рассматриваются научные школы Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, П.Я. Гальперина, Б.В. Зейгарник, Е.Н. Соколова, сложившиеся в XX в. в Московском университете. Показано, что эти направления и школы отличаются между собой проблематикой, основными понятиями. Но вместе с тем раскрывается общность их базовых позиций, связанных с идеями культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. В соответствии с известной метафорой дерева университетские научные школы представлены таким образом, что теория Л.С. Выготского уподобляется его корням, теории С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина — его стволу, а патопсихологическая теория Б.В. Зейгарник, нейропсихологическая теория А.Р. Лурии, психофизиологическая теория Е.Н. Соколова — его ветвям.

Автором статьи делается вывод о правомерности рассмотрения школ как единой психологической школы Московского университета.

Ключевые слова: научные школы: культурно-исторической психологии, психологии деятельности, нейропсихологическая, школа патопсихологии, психофизиологическая школа, единая психологическая школа Московского университета.

Формирование психологических научных школ в Московском университете начинается с приходом в университет профессора Г.И. Челпанова (1907). По его инициативе и разработанному им плану на средства известного мецената С.И. Щукина в университете при историко-филологическом факультете был создан научно-исследовательский и учебный центр экспериментальной психологии — *Психологический институт им. Л.Г. Щукиной* (1912). Оборудованный первоклассной по тем временам аппаратурой институт позволил Г.И. Челпанову реализовать свой замысел университетской психологии. Основой замысла Г.И. Челпанова выступила центральная университетская идея единства научного познания и образования, воплощенная в статусе института как «учено-учебного учреждения университета, имеющего целью научную разработку психологии и распространение знаний в этой области». В 1917 г. Институт начал издавать журнал «Психологическое обозрение» под редакцией Г.И. Челпанова и Г.Г. Шпета. Сложилась система психологического профессионального образования. За недолгое время руководства институтом (Г.И. Челпанова уволили в 1923 г. как неподдержавшего кампанию по перестройке психологии на основе марксизма) была подготовлена первая плеяда российских психологов-экспериментаторов, среди которых такие блистательные имена, как А.А. Смирнов, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев, С.В. Кравков, Б.М. Теплов, П.А. Шеварев — всего около ста пятидесяти исследователей. Челпановым в университете была создана первая крупная *научно-образовательная психологическая школа*. Заложенные в ней *принципы психологического образования* стали основными организационными принципами подготовки психологов на последующих этапах развития университетской психологии.

При этом идейные позиции, которых придерживался в своих исследованиях Г.И. Челпанов, претерпели существенные преобразования и не получили развития в дальнейшем. Преемственность со школой Челпанова оказалась прерванной. Научные программы новых психологических школ, возникших в советский период, строились на иных основаниях.

В этот период выдающиеся ученые Московского университета — Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперин, Б.В. Зейгарник, Е.Н. Соколов — создали новые направления в отечественной психологии и основали здесь крупные научные школы. Эти направления и школы отличаются между собой по проблематике, основным понятиям. Вместе с тем в подходах к решению психологических проблем университетские школы имеют много общего, так что оправданно говорить о них как о *единой научной школе Московского университета*. Известная метафора Р. Декарта о дереве наук позволяет конкретизировать положение о единстве научных школ. Вот эта метафора. В предисловии к «Первоначалам философии» Декарт писал: «...вся философия (которая рассматривается Декартом в единстве с научным знанием. — А.Ж.) подобна дереву, корни которого — метафизика, ствол — физика, а ветви, исходящие от этого ствола, — все прочие науки...» [10, с. 309]. Применительно к дереву университетских научных школ, культурно-историческую психологию Л.С. Выготского можно уподобить его *корням*, общие принципы психологической теории деятельности (ПТД) как конкретно-научную методологию университетской психологии — теории

С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина — его *стволу*, а патопсихологическую теорию и школу Б.В. Зейгарник, нейропсихологическую теорию и школу А.Р. Лурии, психофизиологическую теорию и школу Е.Н. Соколова — его *ветвям*.

Культурно-историческая психология Л.С. Выготского зародилась в Московском университете в сотрудничестве с А.Р. Лурией и А.Н. Леонтьевым. Смысловое содержание культурно-исторической психологии Л.С. Выготского составили следующие идеи: *методология* системного историко-генетического анализа различных психических феноменов в контексте биогенеза, антропогенеза, социогенеза и персоногенеза, поиска взаимопереходов между этими векторами историко-эволюционного развития; идея об изобретаемых в истории культуры знаках (в первую очередь — языка) как средствах («психологических орудиях») овладения поведением человека и социальных групп; гипотеза об интериоризации как конструктивном механизме социализации человека, происходящей в ходе сотрудничества, совместной деятельности ребенка с другими людьми и приводящей к преобразованию мира культуры /мира «значений»/ в мир личности /мир «смыслов»/; концепция системного анализа развития и распада высших психических функций человека как социальных по происхождению, культурно опосредуемых различными знаками по структуре и произвольно регулируемых по способу управления формам поведения; историко-генетическая системная концепция мышления и речи как ключ к пониманию смысловой диалогичной природы сознания; представление о динамических смысловых системах как особом единстве аффекта и интеллекта и единицах анализа личности; концепция «зоны ближайшего развития» высших психических функций ребенка как продукте сотрудничества ребенка со взрослым и сверстниками при решении задач и обоснование идеи об обучении как движущей силе психического развития ребенка. Предметом психологии Выготского было сознание. Однако было бы неправильно на этом основании отторгать Выготского от ПТД, ставшей с 40-х гг. XX в. ядром всех научных школ университетской психологии. Анализ психологической системы Выготского позволяет утверждать: он признавал деятельность в качестве формы бытия человека. Деятельность — то целое, в котором поведение и сознание существуют в единстве. «*Психики без поведения так же не существует, как и поведения без психики*, потому хотя бы, что это одно и то же», — говорил он в своем выступлении на II Всероссийском съезде по психоневрологии в 1924 г. [4, с. 57]. В последующем в работах, в которых подводились некоторые итоги проведенных исследований («Орудие и знак в развитии

ребенка», 1930 г.), в рабочих обсуждениях с сотрудниками, известных под названием «Проблема сознания», Л.С. Выготский отмечал: «Вначале было дело (...), в конце стало слово, и это важнейшее» [16, с. 166]. Рассматривая вопрос о связи слова и дела в процессе развития ребенка, он писал: «...слово не стоит в начале развития детского разума... Практический интеллект генетически древнее вербального: действие первоначальное слова, даже умное действие первоначальное умного слова.» [5, с. 86.] Замечательны заключительные положения работы «Орудие и знак в развитии ребенка»: «...если в начале развития стоит дело, независимое от слова, то в конце его стоит слово, становящееся делом. Слово, делающее действие человека свободным» [5, с. 90].

Центральным фактом своей психологии Л.С. Выготский называл факт *опосредствования*. Раскрывая его содержание, он обращался к аналогии между знаком как орудием опосредствования и образования высших психических функций и техническими орудиями в трудовых операциях человека. При этом рассматриваются два капитальной важности вопроса. Во-первых, в орудийности трудовой и психической деятельности заключается качественное отличие человека от животных. Во-вторых, психологическое орудие сопоставляется с орудиями трудовой деятельности. По собственному замечанию Л.С. Выготского, это сравнение восходит к идеям Ф. Бэкона, слова которого («Ни голая рука, ни предоставленный самому себе разум, не имеют большой силы. Дело совершается орудиями и вспоможениями, которые нужны разуму не меньше, чем руке.» [1, с. 12]) — цитируются Выготским неоднократно. В них выражается его основная идея о глубокой связи строения сознания человека со структурой трудовой деятельности. Вводится понятие *инструментального акта, опосредствованного, в отличие от естественного процесса, орудием*. «В инструментальном акте ... между объектом и направленной на него психической операцией вдвигается новый средний член — психологическое орудие, становящееся структурным центром или фокусом, т. е. моментом, функционально определяющим все процессы, образующие инструментальный акт. Всякий акт поведения становится тогда интеллектуальной операцией» [3, с. 105]. Так характеризуются высшие исторически сложившиеся психические функции — высшие формы памяти, внимания, словесного или математического мышления, а также процессы поведения. Отношение инструментальных и естественных процессов поясняется схемой в виде треугольника (рис. 1).

А — В — это прямая ассоциативная связь между двумя стимулами А и В при естественном запоминании; при искусственном мнемотехническом запоми-

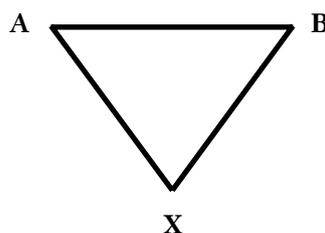


Рис. 1.

нании того же материала с помощью психологического орудия X (узелок на платке, мнемическая схема) вместо этой прямой связи А — В устанавливаются две новые: А — X и X — В, ведущие к тому же результату, но другим путем.

Таким образом, *психическая деятельность* (этот термин Выготский употребляет неоднократно) родственна *внешней деятельности* человека: она также опосредствована своими (психологическими) орудиями. Исследовались разные формы психической деятельности, в частности, игровая. Анализируя отношение игры к развитию, Л.С. Выготский ввел понятие *ведущей деятельности*: «По существу, через игровую деятельность и движется ребенок. Только в этом смысле игра может быть названа деятельностью ведущей, т. е. определяющей развитие ребенка» [2, с. 75]. Позже Д.Б. Эльконин, один из учеников Льва Семеновича и соратник других его учеников, использовал его понимание, а также разработанное А.Н. Леонтьевым в контексте деятельностного подхода понятие ведущей деятельности в качестве ключевого в своей концепции периодизации психического развития. Он обосновал положение о том, что *на каждом этапе развития имеется своя ведущая деятельность: именно в ней происходит развитие и подготовка следующего этапа*.

Фундаментальные идеи Л.С. Выготского составили коренную основу всех психологических научных школ Московского университета, созданных в период 40-х — конца 70-х гг. XX в. Из них, подобно тому, как из корней вырастает дерево, в последующем вырос мощный ствол *психологии деятельности, образованный теориями С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина*. Известно, однако, что концепция Рубинштейна развивалась независимо от Выготского и даже в полемике с рядом его важных положений. Однако *принцип единства сознания и деятельности*, хотя и сформулированный Рубинштейном из других источников, стал органической частью научных школ деятельностной университетской психологии. С позиций деятельностного подхода Рубинштейном были разработаны представления о сущности психического и о предмете психологии, методологические принципы психологии, прежде всего принцип детерминизма, методы исследования и идеи о действии как единице анализа психики, вопросы структуры деятельности, анализ различных видов деятельности.

Деятельностная концепция А.Н. Леонтьева преемственно связана с теорией Л.С. Выготского. В одном из своих докладов Леонтьев остановился на анализе идей Выготского, содержащихся в его статье 1929 г. «Генетические корни мышления и речи», об опосредствованной структуре высших психических функций, психологических орудиях и о слове как таком орудии, о связи знака-слова с деятельностью, в которой оно функционирует. «Эта статья, — подчеркивает Леонтьев, — имела фундаментальное, я подчеркиваю, значение для развития понятия деятельности» [14, с. 264]. В своем изложении Леонтьев возвращается к работам Выготского о знаковой структуре сознания, подчеркивая при этом то, что «как бы отодвинулось на второй план, оставило в тени исходную капитальную проблему человеческого сознания, специфически че-

ловеческой формы психики и практики, специфически человеческой, орудийной, трудовой. Выготского ни на минуту не оставляло сознание этого. Возникали вопросы, а не выступает ли значение, понятие как продукт общения с другими людьми; нет ли здесь как бы воспроизведения старых уже тогда идей так называемой французской социологической школы... Не происходит ли таким образом усвоение понятий, не становится ли оно фактором развития, ведущей силой этого развития? Нет! Выготский неустанно повторял: «За сознанием лежит жизнь» [14, с. 270]. Однако проблема заключалась не в осознании этой истины, а в том, чтобы повести исследование в этом направлении: от процессов практической внешней деятельности к порождению сознания.

Исторический факт заключается в том, что Л.С. Выготский оставил в тени проблему порождения сознания в практической деятельности и изучение деятельности как самостоятельный вопрос психологии. Именно в ходе исследования надо было решить альтернативу: идти ли от сознания к практическим процессам или от процессов практических, внешних к порождению в них сознания. Что является движущей силой развития сознания? Выготский отвечал так: это эмоции, аффект. А.Н. Леонтьев в своем выступлении почти дословно воспроизводит заключительные пассажи из его последней работы «Мышление и речь» о том, что именно аффективно-волевая сфера управляет возникновением мысли. Этому пониманию он противопоставляет другую альтернативу — необходимо вернуться к практическим действиям, к идее порождения и развития сознания в практических действиях.

Проводившиеся с 1931 г. в Харькове исследования А.Н. Леонтьева в направлении этой альтернативы стали началом разработки ПТД. «Конечно, — писал В.П. Зинченко в своей статье, посвященной сравнительному анализу ПТД А.Н. Леонтьева и культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, — в ПТД произошла смена объекта исследования и единицы анализа высших психических функций. Не значение, как в культурно-исторической психологии, а предметное орудийное действие. Однако логика развития ПТД вела к тому, что в сфере ее анализа все больше вовлекались превращенные формы предметного действия: сенсорное, перцептивное, мнемическое, умственное, аффективное и т.д., в которых при сохранении их предметных свойств преобладали идеальные черты. Можно выразить это иначе. ПТД постепенно приближалась к анализу, условно говоря, культурного действия, что, конечно же, не означает, что предметное действие обязательно бескультурно или акультурно. Сам предмет — это конденсат той или иной культуры» [11, с. 49]. Поэтому в высшей степени обоснованным является вывод В.В. Давыдова о единстве теорий Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева и заключение В.П. Зинченко о том, что самым разумным будет «...рассматривать их как взаимодополнительные» [11, с. 50], ибо каждое из них обогащается за счет другого [12]. В.В. Давыдов в статье с характерным названием «Понятие деятельности как основание исследований научной школы

Л.С. Выготского» убедительно раскрыл внутренние связи культурно-исторической теории и теории деятельности. На основе глубокого сравнительного анализа этих двух теорий он сделал вывод о том, что они имеют единые корни и составляют одну научную школу, «...развернутая теория деятельности, разработанная А.Н. Леонтьевым и его последователями, является новым и закономерным этапом развития культурно-исторической теории» [9, с. 27].

П.Я. Гальперин отмечал влияние, которое оказали идеи и личность Л.С. Выготского на его собственные исследования, рассматривая их как решение задач, поставленных Выготским. По оценке П.Я. Гальперина, положение о том, что внутренние психические процессы не являются внутренними изначально в отличие от такой их трактовки в традиционной классической психологии, составляет главную идею Выготского. Высшие психические функции «врастают извне внутрь», из отношений между людьми они преобразуются в собственно психическую внутреннюю функцию. Такое понимание процесса развития сознания как пути извне внутрь, от социального к индивидуальному оценивалось Гальпериным как имеющее принципиальное значение для психологии. С ним связан и новый метод их объективного изучения в процессе онтогенетического развития ребенка: «...экспериментальные исследования Выготского с самого начала были поставлены широко генетически», — подчеркивал Гальперин [7, с. 25]. Он указывал, что истоки такого понимания можно найти в статье Выготского «Проблема культурного развития ребенка» (1928) [6]. Описанные в этой статье 4 стадии (фазы) процесса психогенеза, развития высших психических функций как переход внешнего средства, используемого для осуществления той или иной психологической операции — памяти, внимания и т. п., во внутренний план (для описания этого процесса Выготский использовал термин «вращивание», являющийся синонимом понятия «интериоризация») рассматривался Гальпериным как эскиз будущей концепции Выготского. В исследованиях Выготского Гальперин видел «три фундаментальные мысли» [там же], которые содержались в них в неявной форме.

а) Только в генезе раскрывается подлинное строение психических функций; когда они окончательно сложатся, строение их становится не различимым, более того — «уходит вглубь» и прикрывается «явлением» совсем другого вида, природы и строения.

б) Психические процессы имеют не только «явление», но и скрытую за ними «сущность», которая не дана изначально, но образуется в процессе становления этих процессов.

в) Эта «сущность» не сводится к физиологическим процессам, с одной стороны, и логическим схемам вещей, с другой; она представляет собой характерную организацию интериоризированной ориентировочной деятельности, — организацию, которая продолжает функционировать и после того, как уходит за кулисы сцены, открывающейся в самонаблюдении» [7, с. 26]. Свои исследования Гальперин рассматривал как развитие этих «...радикальных следствий из учения Выготского» [там же].

Главным он сделал вопрос о сущности психической деятельности и о предмете психологии. Согласно П.Я. Гальперину, «...все формы душевной (психической) деятельности по своему основному назначению суть разные формы ориентировки в проблемных ситуациях...» [8, с. 174] на основе их психического отражения. Детальная разработка процесса формирования внутреннего плана сознания стала главным делом научного творчества Гальперина и воплотилась в его известную теорию поэтапного формирования умственных действий и понятий [см. также 19]. Созданная им общепсихологическая теория, органично связанная с культурно-исторической психологией Выготского, имеет статус методологической основы общей психологии и, таким образом, является составной частью ствола университетской психологии деятельности.

Научные школы А.Р. Лурии, Б.В. Зейгарник, Е.Н. Соколова можно сравнить с ветвями этого ствола, поскольку в них деятельностный подход выступает конкретно-научной методологией для таких специальных отраслей психологии, как нейропсихология, патопсихология, психофизиология. А.Н. Леонтьев обращал особое внимание на их общепсихологический смысл: эти области психологии открывают пути проникновения в структуру деятельности со стороны мозга. Он оценивал эти пути, намеченные еще Выготским, как очень важные в теоретическом отношении. «Их общепсихологическое значение состоит в том, что они позволяют увидеть деятельность в ее распаде, зависящем от выключения отдельных участков мозга или от характера тех более общих нарушений его функции, которые выражаются в душевных заболеваниях» [13, с. 121]. А.Р. Лурия, основатель университетской школы нейропсихологии, был первым, вошедшим в состав знаменитой тройки ученых: Выготский, Лурия, Леонтьев, которая сложилась в Психологическом институте в 1924 г. после переезда Выготского в Москву и стала ядром школы Выготского. С необыкновенной искренностью он признавал: «К концу 20-х гг. цель моей дальнейшей деятельности четко определилась — я занялся развитием различных аспектов психологической системы Л.С. Выготского» [15, с. 44]. Ученики и соратники Лурии Е.Д. Хомская и Л.С. Цветкова в специальных публикациях раскрыли роль Выготского в творчестве Лурии, труды которого, в свою очередь, явились свидетельством высокой эвристичности психологической концепции Выготского. Нейропсихологические исследования в области восстановления нарушенных психических процессов показали обоснованность положения об онтогенетической природе высших психических функций, об их социальной обусловленности. Они дают материал для решения вопроса о пластичности центральной нервной системы, о системном и динамическом характере локализации психических функций, их физиологических механизмах, об организующей роли речи в деятельности человека.

Б.В. Зейгарник, основатель школы патопсихологии в Московском университете, рассматривала ее как ветвь психологической науки. Она начинала работать в тесном контакте с Л.С. Выготским и А.Р. Лурией, а в

дальнейшем — с А.Н. Леонтьевым. На основе этих научных традиций сложились принципы ее собственных патопсихологических исследований, производился анализ патологических феноменов психики. Общепсихологическим фундаментом патопсихологических исследований Б.В. Зейгарник явились основные положения культурно-исторической концепции о прижизненном формировании высших психических функций, их культурно-исторической детерминации, опосредствованном строении и произвольном характере функционирования, а также опыты патопсихологического анализа, начатые самим Л.С. Выготским. Представления А.Н. Леонтьева о мотивационной сфере как основе личности определили ее рассмотрение картины поведения больного, его отношения к людям. Патопсихология, созданная Зейгарник на этих основах, составляет подлинное единство с культурно-исторической психологией Выготского и психологией деятельности Леонтьева. Исследования в этой области обогащают теорию и методологию психологии.

В психофизиологических исследования Е.Н. Соколова, основателя *психофизиологической школы* в Московском университете, осуществляется поиск мозговых механизмов психики. А.Н. Леонтьев называл эти исследования физиологическим уровнем — одним из уровней — системного анализа деятельности. Психофизиологические исследования Е.Н. Соколова начались с изучения ориентировочного рефлекса, открытого И.П. Павловым и выступившего также основанием для психологических исследований П.Я. Гальперина. Было введено понятие «*нервная модель стимула*» — термин, с помощью которого обозначался физиологический механизм, «...хранящий информацию о свойствах применявшегося многократно раздражителя» [18, с. 65], и объяснялось появление ориентировочного рефлекса как реакции, «возникающей при несовпадении наносимого в данный момент раздражения со сложившейся ранее «нервной моделью стимула» [там же]. В настоящее время в школе Соколова разработана схема психофизиологического исследования, получившая название «*человек — нейрон — модель*». На ее основе были сформулированы общие принципы организации сенсорных и исполнительских систем мозга в виде модели концептуальной рефлекторной дуги, состоящей из ряда блоков, и создана векторная концепция перера-

ботки информации в нейронных сетях — *векторная психофизиология как новая концепция психофизиологии*. В последние годы Е.Н. Соколовым разрабатывается гипотеза о специфических нейронах сознания, предлагается гипотеза интериоризации, определяемой как трансформация внешнего объекта в «нейронный объект» [17].

Таким образом, разнообразные психологические школы Московского университета основываются на культурно-исторической психологии и представляют собой ее развитие. Они воплощают конкретно-научную методологию психологии деятельности в различных областях психологической науки. В их русле происходит становление психологии как конструктивной науки, участвующей в проектировании разных сфер социальной практики: **сферы образования** — психология развития, педагогическая психология, практическая психология образования (Н.Ф. Талызина, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьев, А.Т. Асмолов, В.А. Иванников, А.И. Подольский, Л.Ф. Обухова и др.); **сферы техники** — эргономика, инженерная психология, психология труда (Ю.В. Котелова, В.П. Зинченко, О.К. Тихомиров, Ю.К. Стрелков и др.); **сферы медицины** — нейропсихология, патопсихология, дефектология, психосоматика, психотерапия (В.В. Лебединский, В.И. Лубовский, Ю.Ф. Поляков, Е.Д. Хомская, Л.С. Цветкова, В.В. Николаева, Е.Т. Соколова, А.С. Спиваковская, А.Ш. Тхостов и др.); **сферы массовой коммуникации и искусства** — психолингвистика, психосемантика, психология искусства (А.А. Леонтьев, В.Ф. Петренко и др.); **сферы управления большими и малыми социальными группами** — социальная психология, психология управления, организационная психология (А.В. Петровский, Г.М. Андреева, А.И. Донцов, Л.А. Петровская, Т.Ю. Базаров и др.).

Психологические школы Московского университета правомерно рассматривать как *единую психологическую школу Московского университета*. Возвращаясь еще раз к метафоре Р. Декарта о дереве, корни этой школы — культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, ствол — общепсихологические теории С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, а ветви — нейропсихологическая теория А.Р. Лурии, патопсихологическая теория Б.В. Зейгарник, психофизиологическая теория Е.Н. Соколова.

Литература

1. Бэкон Ф. Новый Органон // Бэкон Ф. Соч.: В 2 т. Т. 2. М., 1972.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6.
3. Выготский Л.С. Инструментальный метод в психологии // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М., 1982.
4. Выготский Л.С. Методика рефлексологического и психологического исследования // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М., 1982.
5. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 6 М., 1984.
6. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка // Педология. 1928. № 1. Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1991. № 4.
7. Гальперин П.Я. К учению об интериоризации // Вопросы психологии. 1966. № 6.
8. Гальперин П.Я. О возможности построения объективной психологии // Вопросы психологии. 1987. № 6.
9. Давыдов В.В. Понятие деятельности как основание исследований научной школы Л.С. Выготского // Вопросы психологии. 1996. № 5.
10. Декарт Р. Первоначала философии // Декарт Р. Соч.: В 2 т. Т. 1. М., 1989.
11. Зинченко В.П. Культурно-историческая психология и психологическая теория деятельности: живые противоречия и точки роста // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1993. № 2.

12. *Зинченко В.П., Моргунов Е.Б.* Человек развивающийся: Очерки российской психологии. М., 1994.
13. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
14. *Леонтьев А.Н.* Проблема деятельности в истории развития советской психологии // Леонтьев А.Н. Философия психологии. Из научного наследия. М., 1994.
15. *Лурия А.Р.* Этапы пройденного пути.: Научная автобиография / Под ред. Е.Д. Хомской. М., 1982.
16. Проблема сознания. Запись основных положений

- доклада Л.С. Выготского / Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1 / Под ред. А.Р. Лурии, М.Г. Ярошевского. М., 1982.
17. *Соколов Е.Н.* Интериоризация и теория деятельности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2004. № 1.
 18. *Соколов Е.Н.* Нервная модель стимула // Вопросы психологии. 1986. № 4.
 19. *Степанова М.А.* Предпосылки теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий: Л.С. Выготский и П.Я. Гальперин // Вопросы психологии. 2000. № 6.

L.S. Vygotsky and Scientific Schools of Moscow State University: Unity in Diversity

A.N. Zhdan

Ph.D. in Psychology, Corresponding member of the Russian Academy of Education, professor at the General Psychology Department at the Faculty of Psychology at the Lomonosov Moscow State University

The historical-methodological paper reviews the developmental origins of the Moscow State University's schools of psychology that were related to G.I. Chelpanov's activities. It reviews the schools of thought developed by L.S. Vygotsky, S.L. Rubinstein, A.N. Leontiev, A.R. Luria, P.Ya. Galperin, B.V. Zeigarnik, and Ye.N. Sokolov. The article reveals not only the differences between these schools (i.e. the differences in main concepts and topics), but also common ground in their basic positions that trace back to the ideas of L.S. Vygotsky's cultural-historical psychology. The University's schools of thought are represented as a 'tree': L.S. Vygotsky's theory is compared to its roots, S.L. Rubinstein's, A.N. Leontiev's and P.Ya. Galperin's theories - to its trunk, and A.R. Luria's neuropsychological theory and Ye.N. Sokolov's psychophysiological theory - to its branches. This representation refers to the author's conclusion that all these schools should be regarded as a joint school of psychology of the Moscow State University.

Key words: cultural-historical psychology, psychology of activity, neuropsychology, pathopsychology, psychophysiology, Moscow State University's joint school of psychology.

References

1. *Bekon F.* Novyi Organon // Bekon F. Soch.: V 2 t. T. 2. M., 1972.
2. *Vygotskii L.S.* Igra i ee rol' v psihicheskom razvitiy rebenka // Voprosy psihologii. 1966. № 6.
3. *Vygotskii L.S.* Instrumental'nyi metod v psihologii // Vygotskii L.S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 1. M., 1982.
4. *Vygotskii L.S.* Metodika refleksologicheskogo i psihologicheskogo issledovaniya // Vygotskii L.S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 1. M., 1982.
5. *Vygotskii L.S.* Oрудie i znak v razvitiy rebenka // Vygotskii L.S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 6. M., 1984.
6. *Vygotskii L.S.* Problema kul'turnogo razvitiya rebenka // Pedologiya. 1928. № 1.; Vestn. MGU. Ser. 14. Psihologiya. 1991. № 4.
7. *Gal'perin P.Ya.* K ucheniyu ob interiorizatsii // Voprosy psihologii. 1966. № 6.
8. *Gal'perin P.Ya.* O vozmozhnosti postroeniya ob'ektivnoi psihologii // Voprosy psihologii. 1987. № 6.
9. *Davydov V.V.* Ponyatie deyatel'nosti kak osnovanie issledovaniy nauchnoi shkoly L.S. Vygotskogo // Voprosy psihologii. 1996. № 5.
10. *Dekart R.* Pervonachala filosofii // Dekart R. Soch.: V 2 t. T. 1. M., 1989.
11. *Zinchenko V.P.* Kul'turno-istoricheskaya psihologiya i psihologicheskaya teoriya deyatel'nosti: zhivye protivorechiya i tochki rosta // Vestn. MGU. Ser. 14. Psihologiya. 1993. № 2.
12. *Zinchenko V.P., Morgunov E.B.* Chelovek razvivayushisya: Ocherki rossiiskoi psihologii. M., 1994.
13. *Leont'ev A.N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 1975.
14. *Leont'ev A.N.* Problema deyatel'nosti v istorii razvitiya sovetskoj psihologii // Leont'ev A.N. Filosofiya psihologii. Iz nauchnogo naslediya. M., 1994.
15. *Luriya A.R.* Etapy proidennogo puti.: Nauchnaya avtobiografiya / Pod red. E.D. Homskoi. M., 1982.
16. Problema soznaniya. Zapis' osnovnykh polozhenii doklada L.S. Vygotskogo / Vygotskii L.S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 1. / Pod red. A.R. Lurii, M.G. Yaroshevskogo. M., 1982.
17. *Sokolov E.N.* Interiorizatsiya i teoriya deyatel'nosti // Vestn. MGU. Ser. 14. Psihologiya. 2004. № 1.
18. *Sokolov E.N.* Nervnaya model' stimula // Voprosy psihologii. 1986. № 4.
19. *Stepanova M.A.* Predposylki teorii planomerno-poetapnogo formirovaniya umstvennykh deistvii i ponyatii: L.S. Vygotskii i P.Ya. Gal'perin // Voprosy psihologii. 2000. № 6.

Антропология орудийности и феномен искусства

В.П. Визгин

доктор философских наук, ведущий научный сотрудник института философии РАН

В эссе ставится проблема творчества человека как *homo instrumentalis*, т. е. как субъекта орудийной деятельности. Анализ сфокусирован на феномене типологически персонифицированной стыковки не-утилитарной художественно-медитативной установки с утилитарно значимой орудийной активностью. Орудие, специфическим образом связывая человека с миром, одновременно изолирует его в ситуации замкнутой утилитарной практики («орудийная капсула»). Функции художественного воображения и философского размышления состоят в «раскупоривании» подобной «капсулы» таким образом, что человек при этом вступает в целостный и творчески продуктивный контакт с бытием и самим собой.

Ключевые слова: орудие, орудийность, рациональность, медитация, искусство, воображение, бытие, культура.

Мы живем среди существ более древних, чем мы, существ далеких, причудливых, разнообразных, сильных и ловких. У быка и коня, коршуна, белки, лягушки — своя жизнь, в которую мы с такой самоуверенностью вмешались. Как? Посредством орудия. Быка погнали на пастбище хворостинной. Коня впрягли в телегу с помощью оглоблей, дышла, ремней. Коршуна и белку достали дробью. В нашу, человеческую, работу вовлекли мириады существ — речных наяд, горных гномов, лесных троллей... Человек изготовил весь мир природы превратить в свое орудие, в мир изобретаемых и создаваемых им на основе той же природы орудий. Кажущийся необозримым ряд орудий начинается с хворостины, а заканчивается философским трактатом, метафизической системой. И кнут, и идеология — орудия по утилизации природного бытия.

В мире существ и стихий природы человек с помощью орудия создает пространство своего обитания — *ойкумену*. Орудие охраняет ойкумену, поддерживая «капсюлю» человеческого мира. В ней обитает человек — всегда по поводу, вблизи, из-за, ради — в связи с орудием. Изобретение, поддержание, развертывание, модификация и т. д. такой «капсюли» составляют предмет рациональной деятельности человека, сферу его заботы как *Homo rationalis*. Измерять, контролировать путь орудийной деятельности, быть начеку, следить за бесперебойным эффектом, обеспечиваемым орудием, — все это возникающее на почве орудийной активности и есть рациональная активность, которая определяет феномен человека. В иерархии детерминант и измерений человека она представляется нам ведущей, и поэтому о человеке можно говорить как об *орудийном существе (Homo instrumentalis)*.

Природа обходится без посредничества орудий: коршун выслеживает добычу глазом-радаром, а заканчивает ударом клюва. Природа молчит, ибо в ней

нет места для среднего термина орудия, для его функции опосредования и отражения последней в логике — для силлогизма. Человек *говорит*, ибо он *орудием* по сути своей. Человек говорит человеку, дабы вместе совершать действия с орудием таким образом, чтобы в результате был желаемый эффект: сохранение человека, продолжение человеческого рода. Вместе с орудийной деятельностью обнаруживается социальная, а с нею и лингвистическая природа человека. В этой плоскости возникает возможность переноса орудийного отношения «человек — орудие — природа» на самого человека, угрожающая превращением его в орудие. Говорят прежде всего те, кто контролирует общественное целое. Говорят человеческим «частям», чтобы они поддерживали равновесие орудийных систем. Говорить — первый признак господина, мэтра. Господин речью «бережет» раба и, разумеется, себя вместе с ним. Речь как орудие передает нечто орудийное. Информация, содержащаяся в речи, — орудие в лингвистической форме. Поэзия в устах *Homo rationalis* в функции мэтра — это только метафора информации. «Вы пятились, как рак», — говорит капитан, что означает: следует дать полный вперед. «Вы идете крабом» — надо повернуть влево и т.д. Поэзия — не более чем завуалированный приказ, если она звучит в устах капитана индустрии или просто баржи. Рациональность (*ratio*) — набор схем, приемов, предназначенных утилизировать мир с помощью орудийной деятельности.

Голос человека заботится о человеке, о его сохранности. Первые речи человека — крики матери, разыскивающей своего младенца — «иди на голос». Голос — средство, орудие ориентировки в мире. Вроде костра, флага, обыгранной приметы местности. Речью обуяна мать. Отец молчалив. Он твердо держит весло, плуг, кирку, лук. Мать — голосит, зовет, причитает. Не отсюда ли болтливость деревенских баб, а с ними и женщин вооб-

ще? Они заговорили первыми. Им было кому говорить. *Что* их речей — просто, нехитро, даже бедно. Главное в них — несомненный адресат, *кто*. Речью они берегли детей своих, а вместе с ними — «имущество», т. е. скопления средств, депо домашних орудий. Язык в своей простой изначальности *ratio* — язык предупреждений. Это информация от *впереди ищущего* — проводника, вождя, от *впереди живущего* — старца. Поэтому первыми говорили старики и матери. Порядок речей следует за порядком продвижения по жизни, по ее пространству-времени. Лингвистическая мораль привилегию речи дает опытному старцу, старейшему племени, ибо он живет впереди других и поэтому ему есть что сказать им, есть о чем предупредить молодых. Он знает рифы жизни. Он должен сказать им об опасностях жизненного путешествия через Эрос к Танатосу. Мать и старец — вот основные очаги генерации речей человека.

Homo rationalis — распорядитель по преимуществу. В горизонте своей цели — выкармливание быка, перевозка грузов и т. д. — рациональный человек видит мир, обрабатывает его в поле ее светящегося коноуса. Цель — со-стояние человека с миром, которое устраивает человека: сохраняет, размножает, дает желаемый эффект восстановления сил, обеспеченного честолюбия, удовлетворенной привычки, реализованного предрассудка, искомого благополучия и т. п.

Судьба человека неотделима от процесса саморастаания орудий. Мир человека — это прежде всего мир орудий, невероятно разнообразных (и где-то утомительно однообразных), сплетенных в систему. Опасность, идущая от орудий, от их угрожающей избыточности, служит возбудителем антицивилизаторских, контртехнологических настроений, звучащих голосами тревоги и предостережения. Перенасыщенность жизни орудиями, их недоброкачественность вызывают эскейпистские тенденции, симплифика-торские течения. Взяв в руки хворостину, дабы овладеть первозданной мощью быка, человек отдал свою судьбу «в руки» плохо или вообще не контролируемой им самоэволюции популяции орудий: одежды, обуви, крыши над головой, телеги, рельс, парохода, карандаша и пр., накопление, сохранение и усовершенствование которых поглощает почти все его силы.

Любопытство разума человека начинается с разгадывания загадки орудия: его назначения, принципа действия, сферы использования. Сквозь орудие человек как рациональное существо видит и весь не-орудийный мир. Любое орудие — посредник между человеком и природным бытием, «скафандр» для «перемещения» по пластам стихийного бытия. Орудие живет: движется, издает звуки, разносит запахи, отражает свет, воздействует формой, давит весомостью. От орудия исходит призыв работать с ним, разгадать назначение, овладеть его телом. Орудие озадачивает и озабочивает, провоцирует мышление (усилия по композиции частей в разумное целое), инспирирует мысль о Труде, Цели, Пользе. Из ангаров, труб, всяческих депо орудий несется зов человеческой судьбы. Сиреной тревоги несется он из городского смога. Биологическая природа человека несовместима с грубой, мощной, неорганической «физиологией» орудий — с их

ритмическим шумом, «экскрементами», капризным характером, неотложной требовательностью. Зернодробилка может отнять пальцы рук. Шахты взрываются. Отбойные молотки разрушают слух...

Эпистемологический шум

В степи, холмистых предгорьях, тайге человек имеет дело с орудием в бытийной насыщенности воздуха, воды, гор, трав. Здесь очевидно, что бытие само по себе до-орудийно, не-орудийно, а орудие — *онтологически вторичное*, слабое, малочисленное «существо», редкий, почти экзотический «зверь», сподручный человеку, спорадический, «узкий» и хрупкий. Изначальный массив бытия до-сверх-орудийно. Уже по дороге в город теряется эта правильная перспектива, трезвая оценка, взвешенная пропорция. Беспреданно проносятся груженными орудиями орудия: вагоны, начиненные орудиями и только ими. Разнообразны их вид, шум, запахи, причудливые формы. Толчея орудий. Гипноз орудий. Орудийная озабоченность людских толп. Все это невольно приводит к подсознательному привыканию к феномену орудия: орудие решительно заслоняет не-орудийное бытие. Этот эффект и есть *эпистемологический шум*, создаваемый технической, или орудийной, цивилизацией.

На ярмарках орудий — в современных городах и поселках — поражает холод контактов с орудием, дефицит красоты, ледяное дыхание пользы — эпистемологический шум. Рельсы, паровозы, вагоны, семафоры, пакгаузы, водокачки, элеваторы, трубы, мосты, цистерны, машины всех родов, здания... Какой иной флюид, кроме флюида пользы и труда, исходит от них? Только, пожалуй, у Андрея Платонова находим не лишнее достоинство одухотворение машины — нежно-лирическое отношение машиниста к паровому котлу. Может быть, это возможно. Наверное, даже необходимо, дабы по-человечески жить с этим стальным зверьем. Дабы холить, улучшать его строение и состав. Проще — и чаще — встречается бесовская анимация машины. Она идет от тех самых антицивилизаторских настроений, о которых сказано выше и которые лежат вне нашего анализа-с-медитацией. Видимо, человек не может отречься от своего орудийного зверинца. Несомненно, люди находят красоту и душу в близких им орудиях. Математик любит красоту теоремы, плотник нежно ласкает рубанок, любясь сделанной вещью, машинисту по нраву котел или кривошип. А человек гуманитарной культуры? Или просто маленький служащий, живущий на обочине больших орудийных депо? Тот, кто не созидает такого рода орудий, не обогащает их предметного богатства? Не является ли всякий труд — гуманитария тоже — трудом в этом большом ангаре орудий? Наладка, шлифовка и приручение языка и общества — тоже рядовое дело в орудийном депо. Грамматика, социология или логика тоже озабочены своими специфическими орудиями. Остается неясность только по отношению к неряшливой фигуре рассеянного поэта, живущего в люфте и люфтом, т. е. в полости, локализирующей красоту, поэзию и творческое воображение в монолите орудийности. Его, узника люфта, «держат» опять-таки ради заботы о

культуре люфта с его утилитарной функцией — люфт нужен для креативной активности в том же самом депо.

Бездомный поэт

Эпистемологический шум приводит прежде всего к тому, что человек *безнадежно привыкает* к орудийности. Она перестает быть для него загадкой, предметом острого удивления, остранения, медитативного изумления. Нужны башкирские степи, путешествие на Памир, какая-то перестройка психики, просто, наконец, случай, дабы *феномен орудия* вдруг первобытно наивно озадачил человека.

Орудийный мир — это преобразованное не-орудийное бытие. Поэт доставляет сущностные силы до-орудийного, не-орудийного бытия в мир человека, дабы обогатить его изобретательность, творческие функции в этом депо орудий. Поэт — «щель», сквозь которую родник изначального не-орудийного бытия просачивается в депо, где чумазные машинисты, усталые инженеры-конструкторы, включая гуманитариев, пьют воду живую, дабы снять шок изнуряющего контакта с физиологически утомительным орудием — паровозом или теорией в физике или философии, все равно. Этот бьющий ключ есть живой язык, его формообразующие способности, его творческие потенции. Язык — особое орудие, в котором не-орудийное бытие в какой-то мере воспроизводит себя. Благодаря поэту мы обретаем дождь, грозу, лес, море... «Пока есть еще куницы, — говорит Герман Гессе, — пока есть еще аромат первозданного мира, есть еще инстинкт и природа, до тех пор мир будет еще приемлем для поэта, еще прекрасен и обольстителен». Поэт, передавая в эфир человечества импульс красоты и тайны, делает мир приемлемым для всех людей.

Орудие — каждое (!) — может и должно стать предметом спокойного вдумчивого медитирования. Орудие особого рода — *дом*. Он привилегированный ангар для других орудий, средство защиты и сохранения всех орудийных средств и потенций. Это «точка» притяжения всяческих орудий — пил, топоров, кос, вил, молотков, утвари, ножей, книг, рукописей, одежды, мебели и т. п., микродепо, микрогород, микроцивилизация, т. е. микробытие человека как *орудийного существа*. Та самая орудийная «капсула», которой обволакивает себя человек, дабы жить в бытии стихийном, и есть в своем образце, в миниатюре дом. Вакуум или полость, отбитое в непосредственности бытия стихийной силой во-оруженного* человека пространство — дом как орудие орудий. Зыбка или колыбель новорожденного, коляска младенца, кибитка или юрта кочевника, шалаш косаря, палатка геолога, изба земледельца, панельный корпус горожанина — все это разные виды домов. Шкатулка, коробка, силовая крепость стен, ограда, сейф — вот что приходит прежде всего на ум при виде дома. Дом — «прибор» или приспособление, иногда доступное для перемещения, измеряемое кубическим метром

защищенное пространство. Орудийная цивилизация есть *домашняя* цивилизация. Весь мир она стремится сделать домом человека. Дом противостоит распылению орудий, будучи местом их систематического накопления и учета, упорядоченной охраны. Здесь пастух оставляет свою хворостину, когда скотина заперта в хлеву, а он восстанавливает силы для будущих выгонов. В доме человек не только на время освобождается от орудий, здесь он и занимается ими, ремонтом, обновлением, хранением. Весь сфокусированный человеком мир имеет дом: недалеко от пастуха на скотном дворе (крытый дом для скотины) ночуют бык и овцы. Все человеческое покоится здесь, в доме. Дом — самая устойчивая «капсула» человеческого бытия. Даже умирая, человек не лишается дома: из одного переходит в другой.

Феноменология дома начинается там, где его нет, но где он непременно должен быть: в степи, открытой всем ветрам, всем суховеям, всем метелям. Дом — самая решительная антитеза природному стихийному до-орудийному миру, имитирование природного космоса, но с обратным знаком. Крыша — вывернутое наизнанку небо. Если небо абсолютно бездонно, пронцаемо для полетов и проникновений, то дом, напротив, непроницаем для внешнего, недомашнего бытия. Если с неба падают стихии — льет дождь, сыплется снег, несется град, ударяют молнии, — то с потолка дома падает и льется только тихая музыка прирученных стихий: отклоненного дождя, задержанной бури, остановленной метели. По всем параметрам дом антисимметричен космосу. В степи в полдень — зной, а в доме относительная прохлада. Вечером в степи — темень, а в доме светло от свечи или от лампы. Когда в степи бушует ветер, в доме тихо и т. д. Вся негативная по отношению к природному бытию мощь орудийной деятельности обнаруживается, как в фокусе, в феномене дома.

Дом и поэт. «Щелевая», медиаторская и, хочется добавить, медитаторская природа поэта лучше всего обнаруживается в его *без-домности*. Без дождей, снега, листопада и звездопада поэт немислим. Бездомность стихийного бытия делает мир приемлемым для поэта. Поэт должен «вывалиться» в стихиях. Ветер должен продуть его насквозь. Поэт должен безорудийно (беззащитно) расстись со стихиями: посредством воображения, идущего от телесности мира, от физиологии горячего камня, ледяного ключа, сыпучего морского песка. Поэт не накапливает орудий, не размещает горшков и кастрюль на полках. Ему в отличие от ученого не нужны книжные стеллажи. Холщовая сумка с Вергилием или Данте, клоч бумаги с обгрызанным карандашом — этого достаточно. А ночевать он будет в горах, в случайных хижинах, на сене. Ему даст приют меценат, друг, издатель, случайная гостиница или просто палатка. А еще лучше — ночевка под открытым небом. Ведь *открытие неба* — единственная задача поэта. Поэтому поэзия любит средиземноморское тепло, страны Леванта, августовские звездопады, небо южных степей и морей...

* Оружие есть первое и, быть может, последнее орудие человека, судьбоносное для орудийного существа — человека.

Медитатор и рационалист

Развертку орудийной природы человека можно обозначить как культуру. Культура — навыки реализации разума, совокупность способов дать ему жизнь, сделать его действенным. Аргументы разума, идущие от схватывания «реалий» (принцип реальности) в практических рациональных схемах, на время гипнотизируют своеволие неразумной воли, которая, однако, только ждет своего часа, часа реванша.

Языком разума может говорить и неразумная воля. Конечно, разум отпаривает все ее аргументы, но это еще вовсе не означает, что победа будет за ним: возможность выхода, фортеля, каприза и безрассудства остается, и нет никакой уверенности, что разум осуществится. Гарантии последнего надо искать в культуре как в дрессировке своеволия в цирке разума. Стыдом, оглядкой на других людей, аргументами, логикой т. п., а лучше всего просто привычкой, навыком как твердостью в следовании разуму культура воздействует на неразумную волю, склоняя ее к подчинению.

Конфликт воли и разума раздражает медитативную активность: в ней их роковая необходимость получает компенсаторное квазиединство. Медитация — разумная воля с ее принципом удовольствия и волевой разум с его принципом реальности. В медитации сходятся все расходящиеся пучки человеческой личности, скажем проще, человека. Медитативный тип человека вырастает с особой легкостью на этих расщепленных почвах души: его питают антагонизмы воли и разума, желания и рассудка, консервативной осторожности и авантюризма. Склонность к самораздиранию, садизм по отношению к самому себе также входят в комплекс медитативной личности. Без самонадрыва, без задевания ран внутренних несходимостей нет в медитации ее «бешенства», ее увлеченности, нет эйфории глубин, пароксизма открытий.

Охарактеризуем подробнее *медитативный* тип личности. Неуравновешенность психики, ее самопровокационный характер, проявляющийся в иницировании резких перепадов настроения, в смене эйфории депрессией (и наоборот), неуправляемость, детская неспособность к уверенной практической жизни, болезненная алогичность, чрезвычайно легкая возбудимость, склонность ко всяческому «опьянению» — трансу, увлечению, экстазу... Личность эта живет подсознательными токами. Их накопление приводит к вспышкам: эмоциональным коллапсам, моторным разрядам, носящим порой характер истерии, быстро сменяющимся чуть ли не слезами раскаяния. Личность эпилептическая, нервозность которой легко уживается с апатией, быстро утомляемая, малоспособная к последовательности, доведению дел и мыслей до конца. Крайняя замкнутость, отчужденность от людей сочетаются в ней с чрезмерной коммуникабельностью, «расхристанностью» души, легкостью завязывания контактов с людьми совершенно незнакомыми. Личность, полная грез, неминуемых срывов, самоиронии, преувеличенной осторожности и безрассудства одновременно.

Любовь-привычка к медитации, к свободному трансу воображения составляет костяк такой личности. Восхитительное начало «Племянника Рамо» дает классическое описание этой страсти к легкокрылым мыслям*. Медитативная личность конституируется верой в медитацию, причем эту веру трудно проанализировать до конца. Видимо, она подкреплена компенсаторной функцией медитации как активного *состояния*: отсутствие цельности состава души восполняется цельностью самого медитативного акта. Действительно, в медитации разум и воля, «наслаждение и долг» (Кьеркегор) совершенно сливаются в одном состоянии. Я называю здесь медитацией то, что другие называют, быть может, мышлением, словесным творчеством и т. д. Если угодно, это всего лишь литературный стиль, даже, скажем, перезаостряя мысль, прием письма... Медитация — то, откуда мыслит-пишет медитатор, и то, что он при этом пишет. Нечто на перепутье человека и мира, склонное обраться словами-мыслями. Некое состояние человека с миром, чреватое словом и стремящееся к нему. Однако всеми этими сопоставлениями мы еще не поставили точку, исчерпав ее содержание.

Медитативный тип личности можно понять только на фоне дополнительного — *рационального* — типа. Последний анализируется нами не в качестве абстракта, одной из возможных координат философской антропологии (*Homo rationalis*), а как экзистенциальный тип, некий реально живущий человек с особым складом действия, навыками мышления и т. п. Конечно, оба типа — в известном смысле идеальные конструкции... «Железная» разумная воля рационалиста и «кисельное» безволие (в смысле *разумной* воли) медитатора. С рационалистом куда проще: он знает, чего хочет. Знает, что разумно, что возможно, что нужно — и в какой последовательности все это должно располагаться. Это некий чемпион практической жизни, расчет у него совершенно сходится с действием. Он знает, что отпуск надо предельно использовать, на сон вредно плотно ужинать, совокупляться надо в меру, зарядка поддерживает фигуру, в мясе есть трупные субстанции, летом надо больше находиться на воздухе, хотя бы один иностранный язык надо твердо знать, лучше жить активно, спортивно, чем пассивно, ленясь и празднословя с приятелями, все нарабатанное надо непременно использовать и т. д. Рационалист налету схватывает мир в формулах полезной, нацеленной на быструю реализацию информации: где что купить, продать, как избежать очередей, найти портниху, куда обратиться с жалобой, как подать объявление и обменять жилплощадь... Это человек, твердо умеющий жить. Его желания сразу же выходят на свет в броне практического разума, и поэтому он их без затруднений осуществляет. Среди этой породы не найти гениев, но зато рационалист всегда не слишком глуп и может положиться на себя самого: себе он подножек не поставит, это уж точно. Другое дело медитатор: чемпион по самораздиранию, дабы промедитировать противоречия бытия. Боль и ощущение абсурдности существования нужны медитатору для раздражения медитативной активности. Впрочем, не надо это по-

* Дидро Д. Избранные философские произведения. М., 1941. С. 207.

нимать так, что медитатор сознательно вставляет себе палки в колеса. Как человек он не может не желать себе добра, спокойной жизни. Но такова уж его природа, что не *ratio* определяет его существование, а потребность в медитации.

Культура как опыт человека по приживлению разума — матрица для размножения человеческих экземпляров рационального типа. Одним из перлов, теоретизирующих этот тип, является теория разумного эгоизма. Эти — «новые» — люди хорошо знакомы с расхожей практической этикой, дабы иметь возможность быть эгоистами, конечно же, разумными. Хуже у них с красотой... Что-то вроде зависти гложет их ладно устроенные, адаптированные, упорядоченные, хорошо вентилируемые души (вроде стеклянных дворцов Веры Павловны), когда они встречают «гуляку праздного». Живописные лохматые наркотизированного художника (вспомним толстовского Альберта), пряная красота его разгульной взбаламученной души вызывают у комильфотного рационалиста одновременно брезгливость, чувство собственного превосходства — и каплю едкой зависти.

Ампутация воображения ножом гипертрофированной рациональной установки — привычка, насаждаемая современным массовым воспитанием начиная с детства. Конечно, детей нужно учить рациональности, пониманию назначения вещей, что, впрочем, делается само собой в играх, в практике общения со взрослыми и т. д. Ампутация воображения начинается тогда, когда полезная функция вещи объявляется ее единственным смыслом, когда ребенку внушается, что ничего другого данная вещь не несет. Стул — средство для сидения — и больше ничего. Стаканом — не играют. «Если тронешь кошку, — кричит своему напуганному ребенку рационалист-гигиенист, — убью!» Ребенку всеми средствами вдалбливают однозначность назначения вещей, их плоский, одномерный характер. Возникает *рациональная ложь*, оболгание жизни и мира, кастрирование бытия в угоду его грубой орудийной зафиксированности. Результат такого воспитания — бестворческий антихудожественный рациоморфинист. Кто же научит ребенка полителеологии, поли- и сверхфункциональности вещей, их полисемии, многомерности и странности мира? Где этот Минковский от педагогики? Кто научит ребенка воображению, искусству люфта, способности изобретать и создавать — источнику всей орудийной цивилизации? Изнанка орудийности, внутренняя коррозия феномена человека — не это ли Фортуна, режущая ему крылья? В таком диагнозе — потенциальный конец феномена человека, внутренняя угроза его упадка и гибели.

Свет в окошке

Теперь о другой наследственной болезни человека как орудийного существа. Первая описанная болезнь или, скажем мягче, симптом болезни — маниакальная зафиксированность узкоорудийной установкой, экзема плоского рационализма. Второй симптом — потерянности в орудийности, в орудиях,

превращение орудий-средств в самоцели. Какие признаки характеризуют эту болезнь? Прежде всего усыхание креативной активности. Человек перестает созидать вещи, изобретать орудия, останавливает свой эпистемологический танец на границе с неизвестным. Бегаёт по черным и белым рынкам. Меняет, продает, покупает. Масс-медиа, соседи, референтные группы на работе или среди знакомых инспирируют его цели. Он — потребитель, коллекционер, собиратель, комильфотный неотехнократ, идущий в ногу со временем. На каком-то витке этой гонки психофизиологическая организация человека дает срыв. Изоляция от не-орудийного, стихийного бытия плюс перевозбуждение по пустякам из-за фантомов культурного (чаще паракультурного) потребительства при стабильном гипокинезе и нулевом уровне медитации неизбежно приводит к засорению сознания, его потерянности, утрате им перспективы и правдоподобных пропорций бытия. В результате — стертый неврастеник большого города.

Другой верный признак болезни феномена человека — атрофия радости бытия. За гиперактивностью скрывается апатия, унылая бесхудожественность существования, застойное — и часто застольное — переутомление, испитой, хмурый вид, фобии и раздражительность, глухота к стихиям, игре и творчеству. Сумеречное, безрадостное состояние плодит и множит только эрзацы орудий, имитации творчества — недоделки и переделки, монстров и выкидышей, ляпсусы, туфту и черную халтуру вместо простых экономных средств, ясных четких решений. Возникает порочный круг: больной — потерянный в орудийности человек — множит неполноценную квазиорудийность, а последняя, в свою очередь, матрицирует больного человека. Так возникает роковой цикл *псевдо*: псевдокультура = псевдочеловек.

Рецепт лечения нехитр и прост: накапливайте только самих себя, только то, что питает и просветляет душу, возносит дух и совершенствует тело. Орудия создаются в работе с бытием. Откройте себя для бытия. *Бытие — вот воздух феномена человека.*

Смех животворящ. Смешно, но культуру создают из глубины ее недостатка: культура цветет там, где ее... почти нет, где ее явно не хватает. Посмотрите на этот тандем, на этот катабан (пардон, катамаран!): рационалист в паре с медитатором! Вот хохма-то! Они прекрасно дополняют друг друга: разумная воля прирожденного руководителя сочетается с энергией и одновременно расхлябанностью этого строптивного раба — медитатора. Медитатор вроде гейши или узорчатого бухарского ковра украшает тяжкий труд Разума, Ответственности, Строгости, Блюдения Цели, который взвалил на свои плечи рационалист. Медитатора, конечно, держат на привязи, он тоже исполняет тяжелую работу осуществления Совместной Цели, но любят его за его вольности, красноречие и всяческие люфты в сознании, крепко перешнурованном Пользой и Эффектом.

Медитатор, намаявшись сам с собой, готов сдать себя внаем первому попавшемуся распорядителю-рационалисту: лишь бы не вязнуть в болоте практической

жизни, где он только расшибает себе лоб и ничему при этом не может научиться. Светлая, честная мысль медитатора о себе — мысль о своем полном практическом ничтожестве. Он поступает практично, признавая в этом и учитывая это признание. Правда, беда в том, что он ничего не может довести до конца, органически не умеет принимать что-либо в учет, в расчет — свои светлые мысли в особенности. Мечта горделивого медитатора — овладеть стихией праксиса, наполнить свою жизнь содержанием и смыслом, реализовать свой медитаторский разум. Но медитатор тонет в самоанализе и редко обольщается на свой счет: он знает свою природу и сам этот проект рассматривает с необходимой долей иронии.

Медитатор, не умеющий в житейских делах опираться на себя самого, бессознательно, а точнее, всегда полусознательно (будучи человеком, «съевшим слона» в самоанализе, вносящим сознание во все, даже туда, где оно не нужно), ищет советчиков, консультантов — архимедовских точек опоры, конечно же, среди рационалистов — корифеев и рекордсменов в искусстве делать цель зримой. Медитаторские цели так непрочны, потому что медитатор непрерывно подвергает их мысленному рассмотрению, разложению в своем медитировании: ему, честно говоря, ничего, кроме медитации, и не нужно. Если же она налицо, если есть пища для медитации и силы для сосредоточения, то медитатор похоронит любой самый светлоразумный, полезный и даже приятный проект! И все же оставить мысль об овладении жизнью, практической жизнью, медитатор как человек не может. Он говорит себе: «Да, я — медитатор. Будем из этого исходить». Он хочет сознательно и бесповоротно загнать себя в дупло грез, обмороков практического разума, светлых утренних бдений, восторгов пера, радостей медленного чтения. Он любит *изнеможение* от медитации. Любит Ницше — наперекор всем рационально-этическим «резвым» его оценкам. Любит непредвиденность слова, неожиданность поворотов мысли. Любит создавать теоретические модели человека, сорить идеями, захлебываться и опьяняться ими. Мысль о практической пользе его «безумств» — ему поперек дыхания. Но так жить он не может. Он должен идти на выучку к рационалисту: пусть все его

танделы с ним чреватые вспышками: медитатор строптив и капризен.

Человека (феномен человека) мы определили как *орудийное существо (Homo instrumentalis)*. Но выявленная орудийность предстала раздвоенной на утилитарно-рациональную и люфтово-художественную. В связи с этим встает вопрос об оправдании не-утилитарной орудийной деятельности, только что обрисованной в медитативном типе личности. Действительно, от каких грозных стихий экранирует нас язык поэзии? Какие выгоды сулит неторопливая пастыба философического размышления? Какие до-орудийные пласты бытия осваиваем мы в живописи? Нехудожественное (условно) орудие, соединяя человека с бытием, созидает изолирующую от бытия «капсулу»: одежда, дом, любая, наконец, деятельность с любым полезным орудием. Человек в орудийной деятельности замкнут в «капсулу» орудия. Работа зрения, мышление, конструктивные способности и т.п. подлежат строгой селекции, идущей от необходимости эффективного функционирования с орудием. Искусство же, созидая свои «орудия», нацелено противоположным образом: на расплавление орудийных «капсул». *Орудийная деятельность так относится к искусству, как дом к оконному проему.* Картина, висящая на стене, антисимметрична ей. Стена ограждает, создает заслон от не-орудийного нечеловеческого мира. Картина же, напротив, служит гидом-проводником, выводящим человека из плохо освещенной — утилитарно освещенной — комнаты как лабиринта орудийной деятельности на свет бытия. Без искусства «челнок» человеческого мира (человек = бытие) был бы невозможен. Искусство (как сверх-ratio) — штопор, орудие (как осуществление ratio) — пробка. «Штопорно-пробочный челнок» — вот вся жизнь человека в ее парадигме. Если на одном конце цивилизации накапливается избыток «пробок», то на другом возникает работа по созданию «штопоров». Социальная функция художника (и медитатора) получает простое объяснение. Формы люфтов и есть контуры «штопоров»: стихотворение, картина, философическое размышление... «Гуляка праздный» вдруг оказывается позарез нужным специалистом.

Art Phenomenon and Anthropology of 'Toolness'

V.P. Vizgin

Ph.D. in Philosophy, leading researcher at the Institute of Philosophy at the Russian Academy of Sciences

This essay addresses the problem of creativity of man as homo instrumentalis, i.e. as the subject of tool-mediated activity. The analysis focuses on the phenomenon of typologically personified joining of artistic and meditative attitude to practically significant tool-mediated activity. Acting as a specific link between a person and the world, a tool at the same time isolates him/her in a situation of closed practice ('a tool capsule'). The function of the artistic imagination and philosophical reflection is actually in opening, 'uncorking' this 'capsule' in a way that would enable one to get involved in an integrated and creative contact with existence and him/herself as well.

Key words: tool, toolness, rationality, meditation, art, imagination, existence, culture.

О поддержке детской инициативы*

Г.А. Цукерман

доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО

Поддержка инициативы ученика, направленной на поиск новых способов действия, необходима для выращивания людей, инициативных в самообучении. Для решения этой задачи школа должна совершить переход от схем односторонне активного взаимодействия, строящегося по замыслу одного из партнеров, к взаимно-активному сотрудничеству, строящемуся по двум замыслам. При этом отпадает вопрос о том, кто среди двух равных равнее — учитель или ученик, но злободневным становится вопрос о том, что такое равенство ребенка и взрослого при отчетливо неравном уровне развития, объеме знаний и умений. Равное право на поисковую инициативу, равные обязанности строить взаимопонимание, но поначалу (на начальной ступени школьного образования) отчетливое неравенство обязанностей побуждать и поддерживать инициативность партнера, направляя ее на открытие и использование определенных культурных средств — вот первый принцип жизни учебного сообщества, способного развить в ребенке умение и желание учить себя.

Ключевые слова: односторонне активное и взаимно-активное сотрудничество, предметное взаимодействие ученика и учителя, учебная задача, поиск новых способов действия, поддержка детской инициативы, аристократическое и демократическое учебные сообщества.

«Когда благородный муж учит и наставляет, он ведет, но не тянет за собой, побуждает, но не заставляет, открывает пути, но не доводит до конца. Поскольку же он ведет, а не тянет, между ним и учеником царит согласие; поскольку побуждает, а не заставляет, учиться легко; поскольку лишь открывает путь, но не доводит до конца, ученик думает. Согласие между учеником и учителем, легкость обучения, самостоятельные размышления — вот что называется умелым руководством».

*Конфуций**.*

1. Кто кого ведет в совместном действии?

О том, что знания, передаваемые ребенку в готовом виде, мертвеют на полпути к детской мысли, продуктами распада отравляют незрелый ум и не используются в живом действии, рассуждали на протяжении всего XX века, опираясь в первую очередь на работы Л.С. Выготского, Дж. Дьюи, Ж. Пиаже. Когнитивный конструктивизм в образовании, воплотивший идеи Ж. Пиаже о механизмах развития и об отношении обучения и развития, стал в современном западном образовании не только наиболее авторитетным, но даже ортодоксальным подходом [14].

Внятно пересказанный авторами всех учебников по педагогике, Ж. Пиаже научил многих западных учителей удерживаться от навязывания ученикам своей воли, своих идей, своего образа действия и стараться понимать и принимать чувства, желания, идеи и образы ребенка. Учителя научились создавать для ребенка возможности действовать по-новому и терпеливо ждать, пока ребенок созреет, будет готов действовать. Обогащение образовательной среды, задания, которые могут побудить ребенка к действию, спровоцировать его сомнения, возражения, попытки

* Эта работа написана 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. Описанные здесь эксперименты были выполнены при финансовой поддержке фонда РГНФ (грант № 03-06-00446а).

** Древнекитайская философия. М., 1973. Т. 2. С. 113.

действовать по-новому и поддержка детской инициативы — краеугольные камни этого подхода. Принцип следования за ребенком вытеснил из многих классных комнат традиционное ведение ребенка за руку туда, куда наметил двигаться учитель.

Удавшееся введение когнитивного конструктивизма в педагогическое сознание породило ряд убеждений, которые исповедуются западными педагогами не только на словах, но и на деле [13, 16]:

- Как бы ясно учитель ни объяснял новый материал, прямой пересадки знаний из головы учителя в голову ребенка не происходит. Ученик должен сконструировать собственное знание.

- Образование должно опираться на спонтанные детские практики, учитывать детский опыт. И в этом смысле обучение опирается на развитие (следует за ним).

- Педагог доверяет детским способностям к саморегуляции и берет на себя роль модератора. Он сопровождает детское учение, а не управляет им. Педагог не считает, что оказывает существенное влияние на развитие детей.

Прививка социального конструктивизма (под этим именем в западной психологии и педагогике зарегистрирована культурно-историческая теория Л.С. Выготского) подняла самоуважение педагогов, позволила им быть более инициативными в учебном взаимодействии со своими учениками. Ссылаясь на идею зоны ближайшего развития (ЗБР), в которой ребенок нуждается в помощи и сотрудничестве, учителя перестали в каждой точке обучения следовать за ребенком и увидели альтернативу*: взаимно-активное сотрудничество, раскрывающее реальную природу ЗБР [5, 10, 12], в отличие от взросло-центричного или детско-центричного взаимодействия.

В односторонне активном действии не важно, от кого исходит активность — от взрослого, отдающего приказы или приглашения, или от ребенка, успешно и привычно манипулирующего взрослым. Важно, что действие осуществляется по замыслу одного из партнеров. И в этом замысле оставлено место для предсказуемых ответов другого партнера**. Взаимно-активное действие строится по двум замыслам. Эти замыслы не совпадают, их приходится постоянно координировать. Поэтому действия учителя имеют характер пробы: в каждой точке урока учитель проверяет, поддается ли ситуация педагогическому замыслу или требует перестройки. Когда эта мгновенная перестройка учительского замысла происходит, у учителя возникает ощущение удачи: на уроке случилось нечто большее, лучшее, чем задумывалось. Вот это **надындивидуальное**, то, что появляется в месте встречи и взаимообогащения двух замыслов, и составляет смысл совместного действия, которое по

своей природе неаддитивно, несводимо к сумме составляющих двух действий.

В отечественной педагогике переход от схем односторонне активного взаимодействия, строящегося по замыслу одного из партнеров, к идее взаимно-активного сотрудничества, строящегося по двум замыслам, совершается более сложно, чем на Западе. С одной стороны, прямые наследники Л.С. Выготского построили педагогические практики, впитавшие и развившие его идеи, уже в 1950-е гг. Такова прежде всего система Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова, создавшая новые образцы учебного взаимодействия, но долгое время бывшая в родной стране социальным изгоем. С другой стороны, традиционная педагогика в СССР никогда не подвергалась критике со стороны теорий и практик, в которых ученик теоретически должен был (и практически мог) иметь возможность высказывать свое мнение, действовать по собственному замыслу, формулировать свои собственные учебные цели, с которыми учитель обязан был считаться. Главным достижением демократизации российской школы стал переход от авторитарной к авторитетной позиции педагога. Эти тонкие лингвистические различия, разумеется, отражают некоторые изменения, произошедшие за последние 15 лет в российском образовании, но в большинстве своем педагогические инновации укладываются в схему взросло-центричного взаимодействия.

Неизбежная инертность традиции и путаница, порожденная поспешной и зачастую насильственной гуманизацией образования, привели к тому, что практика живого учебного взаимодействия и язык ее описания все время расходятся. Поэтому судить о том, как реально строится учебное взаимодействие, невозможно ни по объяснительным запискам к учебным планам и программам, ни по учебным материалам, с которыми непосредственно работают учителя и ученики. Так, сентиментально присягая детско-центрированному подходу к обучению, многие учителя практикуют подлинное взаимно-активное сотрудничество. Декларируя равенство, они практикуют следование за ребенком. Но чаще всего любые декларации права ребенка иметь свое мнение на уроке приписываются в первых абзацах к традиционной практике следования за учителем.

Чтобы хоть отчасти избежать рассогласования между педагогической практикой и ее описанием, взаимодействие ребенка и взрослого необходимо, во-первых, изучать не по вторичным, идеологизированным описаниям, а по материалам непосредственных наблюдений, во-вторых, описывать на двух языках:

на языке предметного содержания взаимодействия с учетом того, что ребенок и взрослый видят предмет по-разному, и это взаимодействие является

* Эти альтернативные педагогические практики, возникшие под прямым влиянием идей Л.С. Выготского, подробно описаны в работах М. Коула [4], А. Brown & J. Campione [11], P. Hakkarainen [12], B. Rogoff [15], G. Wells [17].

** Именно так выглядят проекты уроков, представленные в методических разработках для учителей: задания и вопросы учителя перемежаются «правильными» (ожидаемыми) ответами детей.

постоянным «ощупыванием» ситуации, проверкой ее на однопредметность;

на языке типов помощи, которые предлагает взрослый и может принять ребенок.

Двойной язык описания позволит удержать оба полюса ориентации человеческого действия — на предмет и на партнера [8].

Далее будет предпринята попытка двуязычного описания событий одного урока, зафиксированного в видеозаписи. Такая стереоскопическая картина даст объективные* основания для интерпретации действий ребенка и взрослого с точки зрения замысла, намерений каждого партнера.

2. Куда учитель намеревался вести детей на этом уроке?

Урок, о котором пойдет речь ниже, является, пожалуй, самым классическим образцом учебной задачи в строгом значении этого понятия [9, с. 215–217, 2, 1996, с. 158–159]. Сейчас — во времена понятийного беспредела — учебной задачей стали называть любое задание, которое учитель дает детям на уроке. В этом тексте термин «учебная задача» будет применяться только по отношению к ситуациям, побуждающим детей искать (а не получать в готовом виде) общие способы решения нового класса конкретно-практических задач. Речь пойдет об учебной задаче, решая которую второклассники открыли общий способ умножения величин и вывели формулу, описывающую весь класс задач на умножение и деление. В.В. Давыдов в лекциях обычно использовал именно эту задачу для того, чтобы проиллюстрировать идею общего способа действия, поиск которого побуждается ситуацией, раскрывающей условия происхождения нового знания, его необходимость.

Сценарий урока, на котором вводится общий способ умножения, таков [3]. Сначала учитель предлагает второклассникам знакомую задачу, с которой они

давно и свободно справляются (рис. 1). На столе у учителя — сосуд с водой. (Объем воды обозначается буквой «А»**). Дети должны налить **столько же** воды в сосуд иной формы, стоящий на другом столе. На каждом столе находится несколько сосудов поменьше, которые можно использовать в качестве мерок. Среди этих потенциальных мерок на обоих столах есть одинаковые. Переносить сосуды с одного стола на другой запрещено, но можно выбрать одинаковые мерки.

Для того чтобы решить эту легкую конкретно-практическую задачу, детям предстоит совершить три действия:

измерить величину «А» с помощью мерки «Е»,
записать результаты измерения с помощью знаковой схемы (рис. 2),

в сосуд «В» *отмерить* (воссоздать) в соответствии со схемой искомый объем «А» с помощью мерки «Е».

После того как знакомая задача решена и дети вспомнили хорошо им известный способ действия и форму его схематического описания, ставится новая, собственно учебная задача, внешне очень похожая на первую (рис. 3). Новое условие лишь одно — одинаковые сосуды, которые могут служить мерками, чрезвычайно малы. В принципе ими можно произвести измерение и отмеривание, но делать это неудобно, слишком долго. Ставя новую задачу сразу же после легкого и праздничного решения внешне такой же задачи, после записи этого решения схемами, после точной словесной формулировки способа решения, после переживания незатейливости и доступности цели учитель рассчитывает на то, что дети

- сначала предложат действовать испытанным методом (в качестве мерки выберут одинаковые сосуды — те, что есть на обоих столах);

- увидят неудобство этого способа, раскритикуют его;

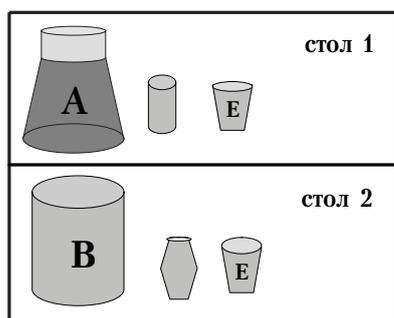


Рис. 1. «Оборудование» для знакомой конкретно-практической задачи: в сосуд «В» налить объем воды, равный «А», не перенося сосуды с одного стола на другой

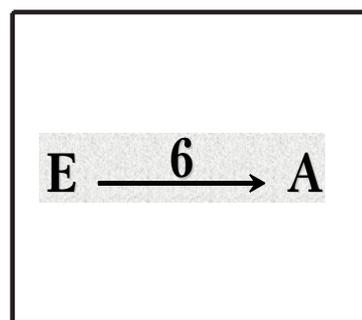


Рис. 2. Запись результатов измерения с помощью знаковой схемы (мерка «Е» уместается в величине «А» 6 раз, или $A = 6E$)

* Разумеется, эта объективность всегда относительна. Однако перевод с одного языка на другой позволяет яснее понять смысл переводимого высказывания. Благодаря принципиальной невозможности перевода буквального, линейного — слово в слово, двуязычие дает достаточно надежные указания на те места, где требуются специальные усилия понимания.

** Разумеется, каждый класс предлагает свое обозначение величин, но едва ли стоит рассматривать это как проявление учебной инициативы.

- придумают новый способ, а точнее — преобразуют старый (рис. 4);
- изобретут новую схему записи нового способа, а точнее — преобразуют старую (рис. 5).

Идеальное распределение обязанностей между учителем и учениками при решении учебной задачи видится так.

- Построить задачу таким образом, чтобы ориентировать детские действия на поиск предельно общего способа решения целого класса задач на умножение и деление, — забота взрослого, о которой дети ничего не узнают. Это учитель сделает перед уроком, до встречи с детьми*. Мучительно трудная, но необходимая учительская часть совместного действия поиска решения новой задачи состоит в том, чтобы **не** давать советов, **не** предлагать решений задачи, **не** оценивать правильность детских гипотез.
- Предельно самостоятельно, инициативно подвергнуть критике старый способ действия и пре-

образовать его в новый — это работа детей. Здесь учитель лишь ассистирует детям в выполнении отдельных операций (например, наклоняет лейку так, чтобы было удобнее налить воду в крошечную мерочку). И, разумеется, учитель поддерживает в классе бодрую, доброжелательную атмосферу, благоприятную для рискованного детского поиска новых способов решения задач.

- Самая простая и приятная забота взрослого — в конце урока сообщить детям следующие две единицы информации:

1) в науке математике *открытый ими способ действия* называется умножением (мерка «Е» уместается в величине «А» 8 раз по 7, или семью восемь раз);

2) что *изобретенную ими схему* измерения величины посредством двух мерок — основной и промежуточной — удобнее будет изображать в виде треугольника** (рис. 6).

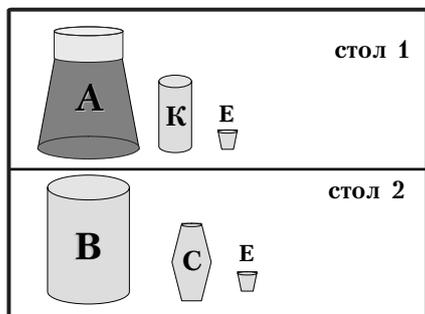


Рис. 3. «Оборудование» для незнакомой учебной задачи: в сосуд «В» налить объем воды, равный «А», не перенося сосуда с одного стола на другой

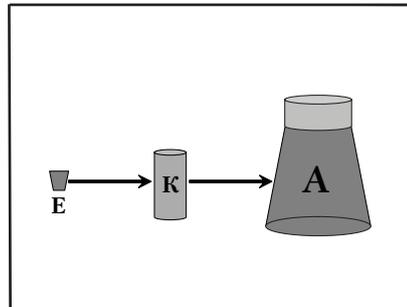


Рис. 4. Непрямой, двухшаговый способ измерения и отмеривания. Первый шаг измерения: с помощью основной мерки «Е» измерить промежуточную мерку «К». Второй шаг измерения: с помощью промежуточной мерки «К» измерить величину «А».

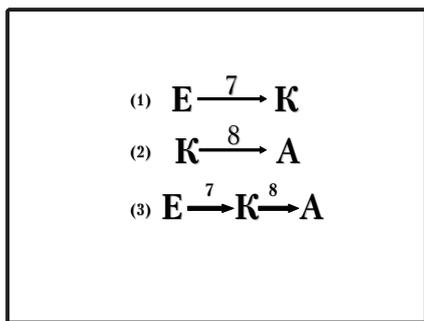


Рис. 5. Схематическая запись двух шагов измерения и отмеривания. (1) основная мерка «Е» уместается в промежуточной мерке «К» 7 раз; (2) промежуточная мерка «К» уместается в величине «А» 8 раз; (3) объединение двух шагов измерения в единую схему

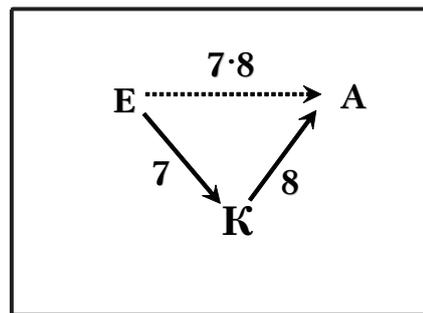


Рис. 6. «Треугольная схема». Пунктирной стрелкой обозначено действие, которого дети не совершали (прямое измерение величины «А» с помощью мерки «Е»). Черными стрелками указан обходной путь решения задачи, изобретенный детьми

* Многие учителя именно на этом этапе пользуются методическими разработками авторов учебных курсов. Однако понятно, что при встрече с детьми сценарий урока, предлагаемый учителям в методических разработках, будет подвергнут неминуемым изменениям. Если этого не происходит, то урок становится местом НЕВстречи учительского и ученического замыслов, еще одной безымянной могилой учебной мотивации.

** Эта схема должна стать «транспортным средством» переноса общего способа действия в новые практические ситуации. Схема, описывающая новый способ действия, и является основным НАГЛЯДНЫМ СРЕДСТВОМ, облегчающим детям понимание сути изучаемых понятий и дальнейшую ориентировку детского действия именно на существенные характеристики условий задачи, схваченные в схеме. «Принципу наглядности следует противопоставить принцип предметности, т. е. точное указание тех специфических действий, которые необходимо произвести с предметами, чтобы, с одной стороны, вычленив содержание будущего понятия, с другой — изобразить это первичное содержание в виде знаковых моделей» [2, с. 281].

Таков проект урока, который нам предстоит рассмотреть «сквозь лупу» психологического анализа живого предметного взаимодействия. Каждому учителю ясно, что как бы подробно детские и учительские действия ни продумывались предварительно, как бы ни было у учителя развито интуитивное предчувствие возможностей своего класса на завтрашнем уроке, все, что написано в проекте, можно уподобить правилам некоего пасьянса. А вот о том, как «причудливо тасуется колода карт», можно будет судить, лишь начав действовать.

Описанный выше проект урока был воплощен в двух параллельных классах в один и тот же день, в одной и той же школе, одним и тем же учителем. Наталья Лазаревна Табачникова — это педагог удивительный. Она, с одной стороны, тщательнейшим образом продумывает все математические детали урока, а с другой — свободно импровизирует, чутко откликаясь на реальное поведение детей, прежде всего — на детские инициативные действия, всегда вносящие существенные поправки в учительские планы.

3. Кого учитель намеревался вести на этом уроке к открытию общего способа действия?

Героями нашего обсуждения станут два параллельных класса одной и той же школы № 91 г. Москвы. В этой школе с самого начала обучения принята полупредметная форма преподавания. В параллели работают два учителя — математик и словесник. Каждый учитель ежедневно ведет свои уроки в обоих классах параллели. В нашем случае учителя были не только хорошими партнерами, но и добрыми друзьями. Принимая детей в первый класс, они постарались уравнивать классы по всем показателям, поддающимся уравниванию: в классах было одинаковое число детей (по 25 учеников), одинаковое соотношение девочек (44%) и мальчиков (66%), относительно одинаковый уровень дошкольной готовности детей к обучению, относительно ровный социальный состав семей, относительно равные группы здоровья и т. п.

Перед приемом в школу детей не тестировали, проводилось лишь неформальное собеседование. Дальнейшая психологическая диагностика этих детей в I и II классах показала, что учительская интуиция действительно позволила составить классы, уравненные по всем характеристикам ребенка в *ситуации индивидуального действия* (один на один со взрослым). Об этом свидетельствуют диагностические данные, представленные в табл. 1.

По данным диагностики классы не различаются по уровню развития мышления, речи, воображения, памяти, т. е. всех тех когнитивных функций, которые по здравому рассуждению могли бы оказать влияние на успешность решения учебной задачи. Не обнаружены различия между классами и

по эмоционально-личностным характеристикам, влияющим на успешность работы людей в рискованной публичной ситуации (а ситуация поиска неизвестного именно такова). Общее эмоциональное благополучие, самооценка, отношение учителя к этим детям (и, соответственно, бессознательные, но объективно действующие учительские ожидания определенного поведения ребенка и класса), социологический статус ребенка как партнера по работе и играм — все эти факторы, очень значимые в ситуации риска, когда надо публично высказывать свои непроверенные предположения, оказались относительно равными в двух классах. Существенную разницу между классами удалось обнаружить лишь по показателю самооценки второклассников по шкале «аккуратность». Едва ли это может сыграть ключевую роль в том, как дети ищут новый способ решения задач. Итак, классы как сумма детей с разными индивидуальными особенностями не различались.

Однако характер класса не сводится к сумме характеров учеников этого класса. (Соединение людей в группе точнее уподобить не механической, а химической смеси. Правда, в отличие от химиков, умеющих вычислить, какая реакция возникнет при смешивании определенных веществ в определенной пропорции, педагоги не способны предсказать, что получится при соединении 25 детей в один класс.) Несмотря на все усилия учителей уравнивать классы по исходным характеристикам, классы получились разными, и это обнаружилось уже в первую неделю обучения в I классе.

Характер класса «А» оказался солнечным, оптимистичным. Дети были дружелюбны друг к другу и к педагогам. (Это не значит, что в классе вовсе не бывало ссор, обид, перепалок, стычек.) На уроке они охотно брались за новую работу. Их бодрый, деловой настрой был очень удобен для учителя, стремящегося ориентировать класс на самостоятельность и сотрудничество. Естественно, этот смелый, дерзкий, азартный класс был обожаем всеми учителями, что, разумеется, укрепляло детей в их готовности действовать, рисковать, пробовать неизвестные пути решения задач. Назовем этот класс **«смелым»**.

Характер параллельного класса «Б» с самого начала был гораздо труднее*. Интеллектуальные силы этого класса были столь же значительны, что и в классе «А». Однако здесь оказалось немало детей, которые в ситуации совместной работы были неуверены в себе, недоверчиво относились к окружающим. Между ними чаще вспыхивали конфликты, их сложнее было объединить для общего дела. В учебных ситуациях, когда учитель побуждал детей высказывать свое мнение, они зачастую тушевались, испытывали скованность, смущение, опасались ошибок, болезненно реагировали на критику. Рискованные ситуации поис-

* Ситуация изменилась лишь к седьмому классу.

**Данные психологической диагностики детей, участвовавших в уроке «Введение умножения»*.
(Указаны средние показатели детей, присутствовавших на уроке)**

| Показатели сравнения двух классов | «Смелый» класс | «Робкий» класс |
|--|-------------------|-------------------|
| Число учеников сегодня на уроке «Введение умножения» | 20 | 21 |
| Число учеников, к которым учитель во время сегодняшнего урока обращался персонально ¹ | 18 | 19 |
| Успешность выполнения теста невербального интеллекта ² | 75% | 73% |
| Успешность выполнения теста вербального интеллекта ³ | 76% | 77% |
| Оригинальность воображения ⁴ | 55% | 57% |
| Гибкость воображения | 78% | 83% |
| Успешность непосредственного запоминания (тест «10 слов») | 82% | 79% |
| Успешность опосредствованного запоминания (тест «пиктограмма») | 93% | 89% |
| Самооценка ⁵ по 100-балльной шкале «умные» | 76 | 79 |
| Самооценка по 100-балльной шкале «послушные» | 72 | 63 |
| Самооценка по 100-балльной шкале «аккуратные» | 59 | 76** |
| Самооценка по 100-балльной шкале «хорошо учатся» | 73 | 68 |
| Учительская оценка ⁶ по 100-балльной шкале «умные» | 79 | 71 |
| Учительская оценка по 100-балльной шкале «послушные» | 74 | 61 |
| Учительская оценка по 100-балльной шкале «аккуратные» | 68 | 64 |
| Учительская оценка по 100-балльной шкале «хорошо учатся» | 78 | 67 |
| Степень эмоционального благополучия ⁷ | 66% | 60% |
| Тест школьной тревожности ⁸ , число радостных ситуаций | 32% | 39% |
| Тест школьной тревожности, число грустных ситуаций | 14% | 13% |
| Социометрия. II класс, деловые выборы, среднее число выборов | 3,4 | 2,7 |
| Социометрия. II класс, игровые выборы, среднее число выборов | 2,7 | 2,4 |

** По критерию U Манна–Уитни различия между классами значимы с вероятностью не менее 90%.

Примечания.

¹ Эти дети выходили к доске писать схемы, выполняли операции измерения и отмеривания, высказывали свои мнения во время дискуссий.

² Тест Равена проводился в начале I класса.

³ Тест Керна – Йерасика проводился в начале I класса.

⁴ Невербальный тест Торранса проводился в начале II класса.

⁵ Самооценка измерялась по методике Дембо – Рубинштейн в середине II класса.

⁶ Учитель математики дал экспертную оценку своих учеников по методике Дембо – Рубинштейн в середине II класса.

⁷ Оценка эмоционального благополучия детей была произведена тремя экспертами на основе теста «Рисунок несуществующего животного», проведенного в начале I класса.

⁸ Методика Амен – Дорки в модификации А.М. Прихожан. Тест проводился в начале I класса.

* В проведении психологической диагностики участвовала Ю.И. Суховерша, статистическую обработку данных провела И.В. Ермакова.

ка неизвестного для многих детей из класса «Б» были непривлекательны. Они предпочитали переждать и не участвовать в поисковой работе класса до тех пор, пока учитель не признает какую-то точку зрения правильной. Учителям, высоко ценящим детскую инициативу, было нелегко работать в этом робком, растерянном, осторожном классе. Дети не могли не чувствовать, что учителей что-то не устраивает в их поведении, и от этого становились еще более растерянными. Назовем этот класс «робким».

Чтобы почувствовать разницу в учебном поведении классов как учебных сообществ, посмотрите в кадры видеозаписи урока «Введение умножения» (см. вкладку рис. 7). На этих двух кадрах дети из разных классов показаны в один и тот же момент — перед началом действия.

В табл. 2 представлены данные о поведении детей на уроках математики в течение четырех месяцев, предшествовавших уроку «Введение умножения». Эти данные получены в результате экспертной оценки четырех наиболее ценных и культивируемых проявлений учебной активности каждого ученика. Экспертом являлась учительница математики, работавшая в этом классе. Инструментом экспертизы были 100-балльные шкалы (аналог методики Дембо — Рубинштейн) и инструкция для экспертов, описывающая наблюдаемые проявления каждого из четырех оцениваемых проявлений учебной активности ребенка*. Эти экспертные оценки отражают представление учителя об относительно устойчивых характеристиках активности каждого ученика на уроках математики на протяжении первого полугодия второго класса. Именно по этим показателям классы выразительно различались.

Было очевидно, что вести эти классы к одной и той же цели (к открытию нового способа решения задач) нужно по-разному. Рассмотрим взаимодействия учителя и учеников из этих двух классов на уроке, где задача учителя состояла в том, чтобы помочь детям самостоятельно найти (изобрести) новый способ измерения и отмеривания. Что делает учитель для того, чтобы ученики были заняты именно поиском, проявили максимум самостоятельности, изобретательности и открыли для себя смысл действия умножения, условия его происхождения?

4. Что произошло между учителем и учениками?

Вопрос параграфа чрезвычайно интимный, почти нескромный: о таком отношении двоих (в данном случае — учителя и класса), в котором возможно рождение третьего (в данном случае — идеи). Сознаться заранее — идея умножения родилась в обоих классах; родилась здоровенькой (назавтра была живой и дееспособной); роды протекали без осложнений (учитель занимался только майевтикой**, но не хирургическим вмешательством) и не были затяжными (уложились в 40 минут урока)***.

Решение учебной задачи (см. рис. 3) в обоих классах началось одинаково и именно так, как хотелось учителю: дети сначала не заметили принципиальной новизны задачи и предложили решать ее по-старому. Увидев (почувствовав, осознав) непригодность старого способа действия в новой ситуации, человек с большей охотой берется за труд преобразования старых способов и создания новых. На сей раз для создания нового способа решения задач детям предстояло спланировать и выполнить пять операций изме-

Таблица 2

Показатели учебной активности на уроках математики в первом полугодии II класса (экспертные оценки учителя математики по 100-балльной шкале). (Указаны средние показатели детей, присутствовавших на уроке «Введение умножения»)

| Показатели сравнения двух классов | «Смелый» класс | «Робкий» класс |
|--|----------------|----------------|
| Участие в общеклассной дискуссии | 62 | 55 |
| Усердие в выполнении инструкций учителя (исполнительность) | 83 | 68** |
| Интерес к тому, что на уроке говорят и делают другие, умение слушать и учитывать сказанное в своих действиях | 80 | 65** |
| Поисковая активность в ситуации новой задачи | 77 | 63* |

Примечание. По критерию U Манна—Уитни различия между классами значимы: ** — с вероятностью не менее 95%, * — с вероятностью не менее 90%.

* Подробнее об этом методе экспертной оценки см.: [6].

** *Майевтика* — пер. с греч. «повивальное искусство», с которым Сократ любил сравнивать свой метод ведения беседы. Считая, что сам он не владеет истиной и не имеет права ее вещать, Сократ видел свою задачу в том, чтобы, задавая вопросы собеседнику, побуждать других самостоятельно находить истину. Сократ полагал, что, помогая рождению истины другими людьми, он продолжает в нравственной области дело своей матери — повитухи Фенареты. (Философско-энциклопедический словарь. М., 1983. С. 333.)

*** Все подробности этого события см.: [7]. В этом видеопособии даны полные видеозаписи двух уроков, их протоколы и подробный анализ каждого вербального и невербального высказывания.

рения и отмеривания вместо двух, с помощью которых решалась знакомая задача (см. рис. 1):

I. Операции на столе 1:

1) измерить промежуточную мерку «К» с помощью основной мерки «Е», получить первый результат измерения (в нашем случае $n=7$);

2) измерить объем воды «А» с помощью промежуточной мерки «К», получить второй результат измерения (в нашем случае $m=8$).

II. Операции на столе 2:

3) в сосуд «С» налить 7 мерок «Е»;

4) отметить уровень воды (в нашем случае с помощью резиночки) и построить промежуточную мерку, равную «К»;

5) в сосуд «В» налить 8 мерок, равных «К», и получить объем воды, равный «А».

Вот как началось совместное планирование нового способа действия в «смелом» классе:

Люба предлагает действовать по-старому: измерить величину «А» меркой «Е», а затем налить столько же мерок «Е» в сосуд «В». Она обосновывает свое предложение тем, что на обоих столах есть только одна одинаковая мерка «Е».

Учитель: Кто хотел сказать так же, как Люба?

Многие дети поднимают руки.

Инна: Я хочу сказать более быстрый способ.

Матвей: Вон той банкой (указывает на «К»).

Комментарий 1. Сразу два детских инициативных высказывания возникли без всякой помощи со стороны учителя. Инна указала на неудобство старого, надежного и проверенного способа действия. Матвей мгновенно начал его усовершенствовать. Судьба первых детских инициатив всегда неопределенна и существенно зависит как от реакции учителя, так и от отношения одноклассников. Однако зафиксируем: детская инициатива в критике и преобразовании привычного способа решения задач возникла сразу.

Учитель: Отлично! Но давайте [рассматривать ваши предложения] в порядке поступления. Кто согласен, что, как предлагает Люба, можно действовать?

В классе много знаков согласия и одобрения (дети жестами изображают знак «плюс»).

Учитель: У кого замечания?

Комментарий 2. Учитель действует нейтрально: выясняет, какие партии намечаются в классе, и не присоединяется ни к одной. Действуя как чистый наблюдатель-диагност, учитель выясняет, что в классе есть немало сторонников консервативного способа действия, но уже складывается группа, которая готова к преобразованиям. Это знание (ощущение) необходимо учителю для того, чтобы адресовать свои следующие действия как можно более точно. Нейтральное поведение учителя привычно для этих детей и прочитывается как приглашение к самостоятельности. Но будет ли принято это приглашение?

Инна: Слишком долго действовать такой баночкой маленькой!

Володя: (С места.) Ну и что?!

Учитель: Кто с Инной согласен?

Федя: (Повернувшись к Инне.) Ну, а как же тогда действовать?

Голос: Можно вон той банкой (показывает на «К»).

Голос: Там (на 2-м столе) нет такой же.

Митя: А вот этой! (Указывает на две одинаковые баночки из-под йогуртов, стоящие на полке и не входящие в условия задачи.)

Комментарий 3. Приглашение к самостоятельности принято до такой степени, что вопрос учителя (реплика 11) просто игнорируется. Ответ на критическое замечание Инны (реплика 4, 9) показал, до какой степени этот класс готов подхватывать и разрабатывать любые рациональные предложения. Высказывание Инны спровоцировало характерную вспышку быстрого обмена мнениями, мгновенно сметающую рамки школьного этикета: дети начали обсуждать сложившуюся ситуацию как увлеченные коллеги — обращая друг к другу напрямую, без посредства учителя. При этом раздавались голоса в поддержку предложения Инны действовать по-новому (реплики 13, 15) и одновременно критика зарождающейся (в репликах 5, 13) идеи промежуточной мерки (реплика 14).

Учитель: Делаем тишину! У Инны было замечание. Кто его услышал?

Вася: Что маленькой очень долго мерить.

Учитель: Давайте проверим. Давайте смотреть. Вы заметили уровень воды? Начинаем мерить. (Сама отливает из «А» три мерки «Е». Класс вслух считает.) Посмотрите, пожалуйста. (Показывает всем сосуд «А».)

Матвей: Ничего не уменьшилось.

Учитель: Ну, конечно, уменьшилось, Матвей. Но не сильно.

Комментарий 4. Учитель берет бразды правления в свои руки. Дав место голосам партии «за новый способ», учитель сейчас адресует к более многочисленной и более молчаливой партии консерваторов, не видящих пока необходимости отказываться от старого способа действия. Им нужна наглядная демонстрация мысли Инны о неудобстве старого способа. Смысл действий учителя ясен: проверить уже высказанную догадку о том, что действовать по-старому будет неудобно. Дети и не рвались действовать по-старому, они уже забраковали этот способ. Поэтому учитель сам выполняет операции измерения, демонстрируя ученикам их правоту: получается очень долго.

Учитель: Хорошее твое предложение, Люба. Но почему так долго?

В классе много рук, голоса: «Маленькая мерка».

Учитель: Да. Маленькая мерка. (В классе энтузиазм, все хотят высказаться.) Воспитанные дети поднимают руку на локоть и ждут своей очереди.

Матвей: А баночки только там (указывает на столы 1 и 2) переносить нельзя или куда-нибудь можно?

Учитель: Вообще никуда. Можно выйти в центр и здесь лить, чтобы всем было видно.

Митя: (с места) Можно йогурты (вновь указывает на две одинаковые баночки из-под йогуртов, стоящие на полке и не входящие в условия задачи).

Учитель: У кого есть другая идея? Пожалуйста, Ксения, твоя идея.

Ксения: Можно взять вон те йогурты, которые... Ну, банки из-под йогуртов.

Учитель: Нельзя! Только то, что стоит здесь (*указывает на столы 1 и 2*).

Комментарий 5. Идея неудобства старого способа и желательности его изменения уже овладела массами: класс загудел, в нем начали роиться догадки о новых возможностях. Матвей (реплика 24) уточняет условия задачи. Митя и Ксения (реплики 26, 28), по сути, предлагают свести новую задачу к старой. Учитель жестко отсекает их предложение, нарушающее условия задачи, но продолжает разрабатывать тему, уже рожденную в классе: по-другому действовать можно.

Учитель: Так, твоя идея. (*Обращается к Алику, который давно сидит с поднятой рукой.*)

Алик: **А я с Инной согласен. Можно быстрее сделать.** (*Идет к первому столу.*) Можно вот этой меркой (*указывает на «Е»*) налить сюда (*указывает на «К»*) и посчитать, сколько здесь этих мерок. А потом этой (*указывает на «К»*) померить «А».

Хор: Плюс.

Митя: (*Долго рассматривает 2-й стол, напротив которого он сидит. Пальцем показывает знак несогласия — «минус».*) **Не получится!**

Комментарий 6. Идея нового — опосредствованного способа измерения родилась не вдруг. Автор идеи честно ссылается на первоисточник: «Я с Инной согласен». Предложение Алика немедленно находит немало сторонников (хоровая реплика 32) и оппонентов. Сторонники поняли, как можно легче, быстрее измерить величину «А», но, похоже, не задумываются о продолжении действия — о том, как построить ту же величину в новых условиях (на столе 2). Оппоненты, напротив, удерживают целостность задачи: они понимают, что за первым, усовершенствованным шагом измерения должен последовать второй шаг — отмеривание, но еще не видят, как его можно улучшить, преобразовать. При этом они ссылаются на то, что сосуды «К» и «С» разной формы, поэтому на втором столе все равно придется действовать маленькой мерочкой, т. е. долго. В следующих 66 репликах* урока дети спорят друг с другом о том, можно ли усовершенствовать не только измерение, но и отмеривание, и, наконец, поисковая активность достигает того градуса, когда догадки рождаются. Напряженные дебаты кончаются счастливым возгласом: «Это легко!», и дети наперебой рассказывают учителю, как надо действовать, действуют и описывают свои действия в виде схем (см. рис. 5).

Итак, «смелый» класс сразу заметил неудобства старого способа действия, тут же нашлись смельчаки, предложившие действовать по-другому. Одновременно возникли достойные оппоненты, которые услышали новаторские предложения, увидели их просчеты и не позволили перейти к конкретным опе-

рациям (переливанию воды из одной баночки в другую**) до тех пор, пока целостная схема действия не была выстроена «в уме».

В «робком» классе совместное планирование нового способа действия началось точно так же. Игорь предложил действовать по-старому: измерить величину «А» меркой «Е», а затем налить столько же мерок «Е» в сосуд «В». А далее события урока начали разворачиваться по другой траектории.

Учитель: Кто с Игорем согласен?

Голоса: Я...я!

Учитель: А у кого есть сомнения? (*Валера поднимает руку.*) У тебя есть сомнение? Пожалуйста. (*Несколько детей начинают с места убеждать Валеру.*) Нет, сейчас не все слышат Валеру.

Валера: А та толще. (*Указывает на «К».*)

Учитель: Не поняла, какая толще? (*Валера что-то показывает жестами, но молчит.*) Валера, ты понял, про что речь идет? (*Валера качает головой, садится.*)

Учитель: (*Обращаясь к мальчику, поднявшему руку.*) Ты хотел что-то сказать?

Витя: Что мы будем мерить вот этой баночкой (*указывает на «Е»*).

Учитель: У тебя есть сомнение?

Витя: Нет.

Учитель: Ты хочешь Игорю помогать? Ну, хорошо...

Голоса: Можно я... я... я!!!

Комментарий 1. Учитель действует так, как следует действовать учителю, стремящемуся воспитать самостоятельно мыслящих школьников: выслушивает мнение ученика, никак его не оценивает, спрашивает, кто с этим мнением согласен, а кто не согласен. Единственное, что настораживает такого учителя, — это полное единодушие детей в ситуациях противоречивых, неоднозначных. Поэтому сейчас, наткнувшись на всеобщее согласие с идеей, которую на этом уроке хотелось бы преобразовать, учитель не торопится следовать за детьми, стремящимися поскорей действовать (переливать водичку из одной банки в другую), и дважды предлагает усомниться. Попытка учительницы инициировать сомнение не удалась, и она подчинилась воле народа: санкционировала действие старым способом. Дети заворуженно следили за тем, как два измерителя старательно наполняют водой крошечную мерочку, просили измерителей встать поудобней, чтобы всем было видно, и слаженным хором считали мерки:

Хор: ... четыре...четыре...

Лева: Тут больше четырех!

Учитель: Так, а теперь посмотрите вот сюда. (*Поднимает сосуд «А», из которого отлиты четыре мерки, но уровень воды изменился очень незначительно.*)

Голос: Много будет...

Учитель: Что?

* Для 8-летних детей это невероятно долгий интервал учебного времени. Заметим, что во время спора дискуссанты удерживали обсуждаемое противоречие, и драматическое напряжение нарастало.

** Почему-то эти операции с водой и баночками невероятно привлекательны для второклассников; буквально все рвутся участвовать в них.

Голос: Тут не удобно...

Учитель: Много будет... не удобно... Почему не удобно?..

Голоса: Потому что маленькие...

Учитель: Очень долго, правда? Мы, конечно, можем все это промерить, но, наверно, мерить будем до конца урока...

Комментарий 2. После четырех операций измерения учитель сам прерывает действие (реплика 14), привлекает к себе внимание детей и просит оценить ситуацию. Однако этой остановки оказалось достаточно для того, чтобы разбудить критическую мысль детей. Одновременно несколько голосов (реплики 13, 15, 17) выражают недовольство тем долгим, неудобным способом действия, который начал уже применяться. Долгожданная критика старого способа наконец-то родилась. В отличие от «смелого» класса, раскритиковавшего старый надежный способ до его применения, «робкий» класс нуждался в реальном действии, из которого неудобство проверенного способа явствовало с очевидностью.

Игорь: (Один из измерителей все еще стоит около 1-го стола) Можно этой все измерить (поднимает «К»).

Учитель: Не поняла...

Игорь: Можно вот эту («К») померить... Посчитаем, сколько здесь (поднимает «К») таких (поднимает «Е») баночек...

Учитель: Так... Давайте посмотрим, что у нас получилось. Итак, была хорошая идея, что выбрали маленькую баночку, но ей очень долго измерять. Долго лили, а у нас воды фактически меньше и не стало. Что же делать?

В классе гвалт: многие дети одновременно пробуют сообщить свои мысли, некоторые приподнялись из-за парт. Дети азартно, наперебой объясняют, как надо измерять величину по-новому, опосредствованно.

Комментарий 3. Новая идея измерения родилась. Учитель, желая продлить это счастливое мгновение, переспрашивает, как будто недопонимая, и убеждается, что все, даже самые безынициативные ученики, поняли предложенную мысль и рвутся к ее воплощению в действии. Опять учитель принимает тактическое решение, следуя основному вектору активности класса: соглашается на применение только что изобретенного нового способа измерения. Заметим, что учитель соглашается на это неохотно, сделав слабую попытку продвинуть мысль класса к следующему этапу решения задачи, но, не встретив никакой поддержки, сдается (реплика 26).

Учитель: Ну и что? Ну, промерили. Вот здесь (указывает на «К»), например, вот столько... (Пауза затягивается.) Ну, давайте сделаем то, что вы говорите — маленькой баночкой промерим вот эту. Промерим?

Дети: Да!

Итак, «робкий класс» действовал по-своему. Сначала дети долго держались за идею старого способа, настояли на ее осуществлении. И только тогда (под давлением очевидности и, возможно, поверив, что их замыслам сегодня суждено сбываться, что они принимаются учителем) нашли недостатки знакомого и проверенного способа измерения и немедленно

предложили новый способ (решили половину новой задачи). И вновь настояли на том, чтобы сначала сделать задуманное, и лишь потом двигаться далее.

Казалось бы, два класса различаются по уровню интериоризации действия измерения. (Посмотрите еще раз на табл. 1 и вспомните, что дети этих двух классов не различались ни в когнитивном, ни в личностном плане.) «Смелый» класс обнаружил способность спланировать все пять операций нового действия в уме; «робкий» класс как бы не замечал необходимости следующего шага планирования до тех пор, пока не выполнил уже спланированную операцию в материальном плане. В «смелом» классе внутренним двигателем планирования были критические высказывания детей, указывавших одноклассникам на недодуманность их предложений. В «робком» классе критиковался не замысел действия, а его реализация.

Учительница мудро провела эти два непохожих класса к одной цели разными путями. В обоих классах учительница НЕ давала готового знания, НЕ демонстрировала образца нового действия. В обоих классах учитель чутко ориентировался на основные векторы детской инициативы. Однако учительская тактика побуждения и поддержки детской инициативы была неодинаковой в этих двух классах, различавшихся именно степенью инициативности.

В «робком» классе учитель всякий раз пробовал, можно ли подвинуть детей к следующему шагу планирования действия, но делал это мягко, незаметно для самих детей, ни разу не показав классу, что рассчитывает на что-то лучшее, чем то, что дети сейчас предлагают. Каждая детская догадка немедленно подхватывалась и проверялась экспериментально. Убедившись, что один шаг к цели удалось сделать самостоятельно, дети решались на следующий шаг. Кто-то из учеников выдвигал новое предположение, которое сразу же проверялось реальным действием. Иными словами, новый способ действия был открыт не целиком, сразу, а пошагово. В «смелом» классе новый способ действия был сначала спланирован целиком и лишь после этого проверен экспериментально — в реальном действии. В итоге оба класса самостоятельно нашли способ решения новой учебной задачи и записали его в виде схемы. Следующие уроки показали, что схема, выстроенная благодаря собственным поисковым усилиям детей, стала реальным инструментом их мысли.

5. Кто выбирает путь к намеченной учителем цели?

Является ли работа «смелого» класса более самостоятельной, чем работа «робкого» класса? В самом деле, как приятно наблюдать класс, который может на протяжении 20 минут сохранять напряженный интерес к задаче, вести поиск ее решения целиком в умственном плане, удерживая одновременно множество операций. Можно ли считать, что в «смелом» классе учителю удалось приблизиться к идеалу урока, целью которого было самостоятельное решение учебной задачи, а в «робком» классе целостную задачу пришлось разделить на ряд «задачек» и тем са-

мым привести в соответствие трудность работы и уровень инициативности детей?

Для того чтобы ответить на этот вопрос, разделим каждый класс на две условные группы:

- **«группу прорыва»:** это те, кто наиболее инициативно участвовал в открытии нового способа измерения величин именно на уроке «Введение умножения», чьи предложения, вопросы, возражения оказались сегодня решающими для рождения новой идеи;

- **«группу поддержки»:** все остальные дети, присутствовавшие на этом уроке небезучастно, о чем свидетельствовали их сочувственные возгласы («Да!», «Плюс!»), их готовность попробовать действовать так, как предлагали ученики из «группы прорыва», их напряженное внимание ко всему, что говорилось и делалось на уроке...

Еще раз подчеркиваю, что разделение на эти две группы сделано лишь для данного урока: ученики, вошедшие сегодня в «группу прорыва», не всегда демонстрируют устойчивую активность в ситуации новой задачи. «Группа поддержки» — дети, которые сегодня участвовали в общем хоре, но не солировали, на других уроках могут изменить свое амплуа.

На рис. 8 и в табл. 3 приведены более устойчивые показатели учебной активности детей, попавших в ситуативные группы на этом уроке. Сравнивая устойчивые и ситуативные характеристики активности детей на уроке, можно увидеть события урока «Введение умножения» в новом свете. Между «группами поддержки» в двух классах нет существенной разницы: обе они равны по устойчивым показателям активности

(см. табл. 3) и гетерогенны (см. рис. 8), т. е. включают в себя как детей, которые и на других уроках математики не склонны проявлять инициативу, так и тех, кто обычно чрезвычайно активен, но сегодня этого не обнаружил. Лишь сравнивая «группы прорыва», сложившиеся сегодня на уроке, мы видим существенную разницу между классами. В «смелом» классе инициативу в изобретении опосредствованного способа сравнения величин взяли на себя те дети, которые в принципе наиболее активны. В «робком» классе группа прорыва гораздо более гетерогенна (см. рис. 8) и на других уроках математики менее активна (см. табл. 3).

Данные, приведенные в табл. 3, помогают увидеть еще одну существенную разницу между классами: «группа прорыва» в «смелом» классе резко отличается от своих одноклассников, чего нельзя сказать о «группе прорыва» из «робкого» класса. Иными словами, в «смелом» классе путь к открытию нового способа действия проложила поисковая элита, аристократия, а в «робком» классе в открытии участвовали все слои населения.

6. О поддержке детской инициативы

Учитель дважды делал одно и то же: вел детей к цели, заранее спланированной им, и поддерживал каждый импульс детской инициативы, направленной к этой цели. Иными словами, учитель построил с каждым классом взаимно-активное сотрудничество, действие по двум замыслам, согласование которых происходило в каждой точке взаимодействия. В результате оба класса достигли цели своим путем,

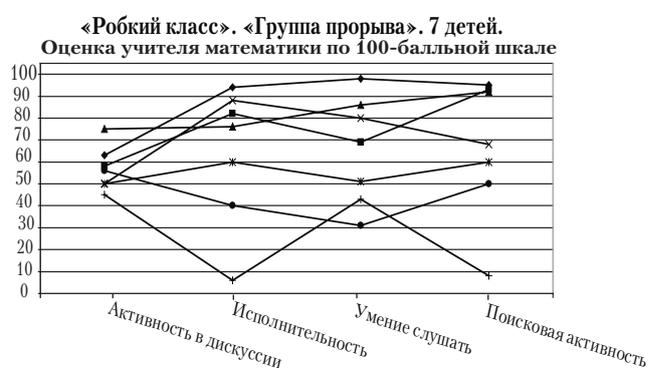


Рис. 8. Показатели разных видов активности детей на уроках математики в первом полугодии II класса (экспертные оценки учителя математики по 100-балльной шкале). Каждая кривая графика отражает индивидуальный профиль активности ребенка

Показатели учебной активности на уроках математики в первом полугодии второго класса (экспертные оценки учителя математики по 100-балльной шкале)

| Сравниваемые выборки | | Показатели учебной активности | | | |
|---|-------------------------------|----------------------------------|--|--|--|
| | | Участие в общеклассной дискуссии | Усердие в выполнении инструкций учителя (исполнительность), умение слушать | Интерес к тому, что на уроке говорят и делают другие | Поисковая активность в ситуации новой учебной задачи |
| «Смелый» класс | «группа прорыва» (7 детей) | 80 | 95 | 98 | 95 |
| | «группа поддержки» (13 детей) | 53 | 76 | 70 | 68 |
| «Робкий» класс | «группа прорыва» (7 детей) | 57 | 64 | 66 | 67 |
| | «группа поддержки» (14 детей) | 55 | 70 | 65 | 61 |
| Различия между классами («смелый» класс — «робкий» класс) | | | | | |
| «Группа прорыва» | | 23 | 31 | 32 | 28 |
| «Группа поддержки» | | - 2 | 6 | 5 | 7 |
| Различия между «группой прорыва» и «группой поддержки» | | | | | |
| «Смелый» класс | | 28 | 19 | 28 | 26 |
| «Робкий» класс | | 2 | -6 | 1 | 6 |

и эти пути удобно определить в социальных терминах — аристократический и демократический.

Arīsto-kratia — господство лучших — имеет свои достоинства и ограничения в любом человеческом общении, в том числе и в учебном сообществе. Что выигрывает и в чем проигрывает класс, в котором рано сложилась устойчивая «группа прорыва»? Проигрывает очевидны: вход новых участников в эту элитную группу чрезвычайно труден. Драматургия урока (40 минут, 20–25 человек) накладывает жесткие ограничения на число активных участников действия. Когда конструктивная мысль высказана, не стоит играть в гуманизм и выпрашивать у всех присутствующих, что каждый из них думает/чувствует по этому же вопросу. То, что уместно в психотерапевтической группе, где каждый участник имеет равный шанс поделиться сокровенными переживаниями, неуместно в ситуации учебной, цель которой сделать дело, сформулировать и проверить гипотезу о способе действия. Социальная структура класса также жестко ограничивает состав «группы прорыва»: одноклассники ожидают от членов этой избранной группы лидерства в трудных и рискованных ситуациях, учитель тоже ожидает от этих учеников инициативы в те моменты урока, когда для общего движения нужны новые идеи. Что же выигрывает класс, в котором складывается своеобразная учебная аристократия, устойчивая «группа прорыва»? Дело в том, что поисковая активность, которой представители

«учебной аристократии» щедро одарены исходно, — это не то, чему можно научить и научиться. Но этим можно заразиться, ибо в поиске всегда присутствует мощный эмоциональный компонент риска, азарта, дерзновения, радости от собственного интеллектуального усилия. Заразительность этих эмоций такова, что поиск может сделаться для многих детей ценностью, предпочтительным способом ответа на вызовы новых задач. Едва ли это обстоятельство повысит уровень поисковой активности, который имеет серьезные биологические ограничения. Но с большой вероятностью ощущение поиска как ценности может снизить пассивный тип поведения, заблокировать тенденции к уходу от интеллектуальных трудностей.

Иными словами, присутствие в классе «поисковой аристократии» может стать фактором ценностного самоопределения детей, исходно не вошедших в «группу прорыва», создать у них установку на поиск. Одновременно это может стать деструктивным фактором, затрудняющим участие детей из «группы поддержки» в поиске, который стал видиться им как наиболее ценный тип поведения в учебной ситуации. Свидетельством тому послужило для меня признание одного восьмиклассника из «смелого» класса, который, размышляя о выборе специализации в старшей школе, спросил, может ли он рассчитывать на хороший аттестат зрелости. Я чистосердечно ответила, что не просто хороший, но отличный аттестат ждет его... при одном условии: если он будет пробовать свои силы в решении новых задач и

не ждать, пока решение предложат Митя и Матвей (я назвала имена самых авторитетных мальчиков из «группы прорыва»). «Потому что, дорогой, когда ты видишь новую задачу, у тебя рождаются твои собственные мысли. И чтобы они росли и крепились, их нужно обсуждать!» По реакции мальчика было видно, что я задела трепетную струну. «Но я всегда думал, что мысли Мити и Матвея интересней моих!» Такой может быть расплата за многолетнее обучение в классе, где рано сложилась устойчивая «группа прорыва», дерзкие поисковые инициативы которой учителя поддерживают из урока в урок.

Demo-kratia — власть народа — ничуть не лучший путь помощи ученикам в поиске новых способов действия. Прежде всего потому, что демократия имеет тенденцию вырождаться в охлократию — власть толпы. И в истории школьного класса это происходит ничуть не реже, чем в истории человечества. Однако социальный выигрыш класса, в котором состав «группы прорыва» переменчив, неустойчив, очевиден: такой класс организован как «открытое общество», общество более или менее равных возможностей. Там, где в общем деле решения задач не сложились жесткие амплуа, никому не перекрыт доступ в группу сегодняшних «солистов» и «героев дня». Однако управлять таким классом труднее. Приходя в класс с замыслом учебной задачи, учитель не уверен в том, что сегодня сложится та команда учеников, которая вбросит в общее поле работы достаточное количество идей и инициатив. Главный проигрыш такого нежестко структурированного класса — неудовольствие учителя, не сумевшего воплотить собственный замысел урока. Устойчивое и длительное неудовольствие учителя повышает тревожность класса и уменьшает число детей, готовых рисковать и пробовать новые варианты действия, когда что-то не получается. И учителю приходится затрачивать еще больше энергии на то, чтобы удерживать детей в рабочем состоянии, чтобы побуждать их к поисковому усилию, а главное — чтобы смирять собственное нетерпение и не высказывать те мысли, которые еще не появились в классе.

На уроке «Введение умножения», рассмотренном выше, учителю удалось НЕ навязывать детям ничего такого, что превратило бы их из творцов в исполнителей, НЕ предлагать никакой помощи, которую второклассники еще не готовы принять, и дети оказались на высоте — изобрели новый способ действия и новую схему. Это значит, что учитель смог гибко менять тактику постановки одной и той же учебной задачи, ориентируясь на направление детского поиска. Поэтому волна детской поисковой активности нарастала на протяжении обоих уроков и вынесла искателей к желанной цели. Но что является целью уроков, на которых ставится учебная задача?

С одной стороны, к концу урока в ходе решения практической задачи у детей появляется новая схема — мощный инструмент мышления, с помощью которого они завтра же начнут решать практически «с места» широкий класс задач на умножение и деление. С другой стороны, может быть, чувственно-эмоциональный **опыт поиска** нового способа действия

(любого действия) значительней, чем его сухой остаток — способ решения конкретного класса задач?

Впрочем, стоит ли размышлять, что важнее — готовность к действию или мощные средства действия? По счастью, перед учителем (по крайней мере, в системе Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова) этот выбор не стоит: существуют педагогические средства, позволяющие обеспечить и то, и другое. Вместе с тем педагогические средства, дающие всем детям опыт поиска новых способов действия в учебных ситуациях, т. е. энергетическую основу будущего умения учиться, пока что ограничены, что мы и увидели при сравнении двух классов.

Казалось бы, невозможно поддерживать детские инициативы более тонко, чем это делала учительница на рассмотренных выше уроках. Однако эта изящная работа педагога велась на тактическом уровне поддержки отдельных поисковых импульсов. На стратегическом уровне организации поисковой работы всего класса было сделано лишь то, что рекомендует конструктивистская педагогика (создано поисковое искушение): на столы поставлены совершенно определенные баночки, в связи с которыми произнесены слова, провоцирующие совершенно определенное направление мысли у тех, кто сегодня склонен поразмышлять. А далее учитель фактически идет на поводу у тех, кто принял вызов задачи.

До тех пор, пока я не рассмотрела в окуляр микроанализа события в «смелом» и в «робком» классах, мне казалось, что больше ничего не надо делать. Однако именно «смелый», т. е. наиболее азартный класс показал ограниченность педагогических средств управления поиском. Жесткая поляризация этого класса на ищущих (решение задачи) и сочувствующих, на игроков и болельщиков на этом уроке была представлена особенно явно. Игроки немедленно захватили площадку, ловко подхватывали мысли друг друга и, обогатив их новым содержанием или критикой, перебрасывали партнерам. Радость легкого полета мысли так увлекла (и всегда увлекает) учителя, что он позволил второклассникам целый урок решать предметную задачу в умственном плане, что заведомо не по плечу большей части этого класса — «группе поддержки». Как показали события в «робком» классе, эти дети были бы не менее инициативны, азартны и самостоятельны, если бы смогли проверить предлагаемые гипотезы на предметном, а не на словесном уровне.

Известно, если за понятием не стоит предметное действие, то это понятие формально, оно не имеет инструментальной силы, оно не будет перенесено в новую ситуацию, не будет использоваться как средство мышления. Однако нередко про класс, который, решая задачу, совершает предметные действия «в уме», говорят, что он «умнее», чем класс, который склонен решать задачи «руками»: реально действуя с реальными предметами. И это говорят про первые и вторые классы! Мне всегда обидно за эти классы, потому что их достоинства занижаются. И труд сравнительного анализа двух уроков был предпринят именно для того, чтобы не на словах, а в живой ткани педагогического действия показать то, что слова о поддержке детской инициативы обычно забалтывают до оскомины, а работа по поддержке детской инициативы осуществляется лишь наполовину.

Поддержка детской инициативы должна осуществляться одновременно тактически (как это делалось на рассмотренных уроках — на уровне поддержки отдельных инициативных импульсов ребенка) и стратегически — на уровне поддержки высших возможностей разных социальных групп, складывающихся внутри учебного сообщества. Иными словами, планируя работу в «смелом» классе, учитель может рассчитывать, что наступит тот момент урока (не позднее реплики № 33 в приведенном выше протоколе), когда придет пора сказать: «Те, кто хочет проверить идею Алика, соберитесь в этой части класса. А для тех, кто хочет найти иное решение, я приготовила те же сосуды в другой части класса. Задача каждой группы: закончив решение задачи, описать его схемой так, чтобы другая группа могла понять вашу идею и выполнить ваши действия по схеме без дополнительных разъяснений». Не на каждом уроке и не в каждом классе такое следует делать. Но в этом классе, на этом уроке было необходимо разделить детей, уже способных в уме спланировать действие, состоящее из пяти операций, и тех, кто нуждался в материальных опорах на отдельных этапах планирования действия. Это было необходимо хотя бы для того, чтобы Алик, которому не дали проверить его блистательное предположение, но сразу же дали понять, что он свою мысль недодумал, пять лет спустя не сообразил мне, что считает мысли Мити и Матвея интереснее своих собственных.

Интерпретировано может быть лишь то, что человек впервые сделал сам, по собственной инициативе, попав в ситуацию взаимодействия. В учебном взаимодействии ребенок по собственной инициативе ищет то, чего он не знает, т. е. действует как

нормальный человек, умеющий находить недостающие знания там, где они нужны для решения собственных задач. И от того, получит ли ученик опыт такого поиска, зависит все последующее поведение человека в ситуациях, требующих не только применения знаний, но и познания нового. Подробно всматриваясь в живое взаимодействие детей и учителя, наблюдая точки рождения детских учебных инициатив и, увы, точки их гибели, образовательное сообщество сможет разработать профилактику выученной беспомощности («это мы не проходили, это нам не задавали») и перейти наконец-то от бессмысленных споров о том, какие темы оставить в учебных планах, а какие сократить, к конструктивному разговору о том, как выращивать людей, инициативных в самообучении.

Существенная часть ответа на этот вопрос уже найдена: необходимо совершить переход от схем односторонне активного взаимодействия, строящегося по замыслу одного из партнеров, к взаимно-активному сотрудничеству, строящемуся по двум замыслам. При этом отпадает вопрос: кто среди двух равных равнее — учитель или ученик, но злободневным становится вопрос: что такое равенство ребенка и взрослого при отчетливо неравном уровне развития, объеме знаний и умений. Равное право на поисковую инициативу, равные обязанности строить взаимопонимание, но поначалу (на начальной ступени школьного образования) отчетливое неравенство обязанностей побуждать и поддерживать инициативность партнера, направляя ее на открытие и использование определенных культурных средств — вот первый принцип жизни учебного сообщества, способного развить в ребенке умение и желание учить себя*.

Литература

1. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. М., 1983.
2. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996.
3. *Горбов С.Ф., Микулина Г.Г., Савельева О.В.* Обучение математике, 2 класс. М., 2002.
4. *Коул М.* Культурно-историческая психология: наука будущего. М., 1997.
5. *Мещеряков Б.Г.* Логико-семантический анализ концепции Л.С. Выготского. 1998.
6. *Цукерман Г.А.* Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности // Вопросы психологии. 1999. № 6.
7. *Цукерман Г.А.* Учебная задача — точка роста поисковой активности. М., 2005.
8. *Эльконин Б.Д.* Введение в психологию развития. М., 1994.
9. *Эльконин Д.Б.* О структуре учебной деятельности // Избранные психологические труды. М., 1989.
10. *Vodrova E., Leong D.J.* Learning and Development of Preschool Children from Vygotskian Perspective // Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context (ed. by A. Kozulin et al.). Cambridge University Press, 2003.
11. *Brown A.L., Campione J.C.* Guided discovery in a community of learners // Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice Cambridge (ed. by K. McGilly). MA: MIT Press. 1994.
12. *Hakkarainen P.* Narrative Learning in the Fifth Dimension. 2002. <http://kajaaninkampus.oulu.fi/vaka/viidesdimensio/indexengl.html>.
13. *Giest H.* Instruction and learning in elementary school // Learning in Classrooms: A Cultural-Historical Approach (edited. by M. Hedegaard). Aarhus University Press. 2001.
14. *Matthews M.R.* Constructivism. Editorial // Science & Education. — 2000. № 9.
15. *Rogoff B.* Apprenticeship in Thinking. — N.Y., Press. 1990.
16. *Schmittau J.* Cultural-Historical Theory and Mathematics Education // Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context (ed. by A. Kozulin et al.). Cambridge University Press. 2003.
17. *Wells G.* Dialogic inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education. N. Y., 1999.

* Использовать по отношению к себе средства, впервые эффективно использованные для управления партнерами в интерпсихическом действии» (по Л.С. Выготскому).

Supporting Children's Initiative

G.A. Tsukerman

Ph.D in Psychology, leading researcher at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education

Supporting pupil's initiative aimed at searching for new ways of acting is necessary for bringing up people capable of self-education. In order to implement this, schools must change their schemes of one-way active interaction (built upon plans of only one of the partners) to mutually active cooperation (built upon both partners' plans). And thus the question "Who is more equal among the equal - a teacher or a pupil?" is no more relevant because it is replaced with a new, pressing one: "Since the level of development, skills and knowledge is so clearly unequal in children and adults, then what is the equality of a child and an adult?" An equal right for searching activity, equal obligations to build mutual understanding, but initially (on the primary stage of education) clear inequality of obligations to stimulate and support the partner's initiative, turning it to the discovery and use of certain cultural-historical means - that's the first principle of a learning community capable of developing the ability and desire to learn him/herself in a child.

Key words: one-way active and mutually active cooperation, object-oriented interaction of teacher and pupil, learning task, search for new ways of acting, supporting child's initiative, aristocratic and democratic learning community.

References

1. *Vygotskii L.S.* Istoriya razvitiya vysshih psicheskikh funktsii // *Sobranie sochinenii v 6 t. T.3.* M.: Pedagogika, 1983.
2. *Davydov V.V.* Teoriya razvivayushogo obucheniya. M., 1996.
3. *Gorbov S.F., Mikulina G.G., Savel'eva O.V.* Obuchenie matematike, 2 klass. M., 2002.
4. *Koul M.* Kul'turno-istoricheskaya psihologiya: nauka budushogo. M., 1997.
5. *Mesheryakov B.G.* Logiko-semanticheskii analiz koncepcii L.S. Vygotskogo. 1998.
6. *Cukerman G.A.* Opyt tipologicheskogo analiza mladshih shkol'nikov kak sub'ektov uchebnoi deyatel'nosti // *Voprosy psihologii.* 1999. № 6.
7. *Cukerman G.A.* Uchebnaya zadacha — tochka rosta poiskovoi aktivnosti. M., 2005.
8. *El'konin B.D.* Vvedenie v psihologiyu razvitiya. M., 1994.
9. *El'konin D.B.* O strukture uchebnoi deyatel'nosti // *Izbrannye psihologicheskie trudy.* M., 1989.
10. *Bodrova E. & Leong D.J.* Learning and Development of Preschool Children from Vygotskian Perspective // *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (ed. by A. Kozulin et al.). Cambridge University Press, 2003.
11. *Brown A.L., Campione J.C.* Guided discovery in a community of learners // *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* Cambridge (ed. by K. McGilly). MA: MIT Press. 1994.
12. *Hakkarainen P.* Narrative Learning in the Fifth Dimension. 2002. <http://kajaaninkampus oulu.fi/vaka/viidesdimensio/indexengl.html>.
13. *Giest H.* Instruction and learning in elementary school // *Learning in Classrooms: A Cultural-Historical Approach* (edited by M. Hedegaard). Aarhus University Press. 2001.
14. *Matthews M.R.* Constructivism. Editorial // *Science & Education.* — 2000. № 9.
15. *Rogoff B.* Apprenticeship in Thinking. — N.Y., Press. 1990.
16. *Schmittau J.* Cultural-Historical Theory and Mathematics Education // *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (ed. by A. Kozulin et al.). Cambridge University Press. 2003.
17. *Wells G.* Dialogic inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education. N. Y., 1999.

Внутренняя позиция школьника и социальная желательность у детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов

Н.Г. Салмина,

доктор психологических наук, профессор кафедры «Психологии образования и педагогики» факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

И.Г. Тиханова

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

В данной статье рассматривается соотношение двух психологических конструктов: внутренней позиции школьника (ВПШ) и социальной желательности (СЖ) с точки зрения структуры, динамики становления, значения при переходе в новую социальную ситуацию развития. Оба конструкта исследуются в рамках проблемы становления человека как субъекта социальных отношений. Показывается, что наряду со стремлением занять новое социальное место при переходе к младшему школьному возрасту у ребенка появляется способ социально желательного действия, позволяющий включиться в новую социальную ситуацию, выстроить отношения со значимыми участниками. Отмечается, что данный способ действия стоит за феноменом «социальной желательности» и проявляется в социально желательном поведении. Приводятся данные экспериментального исследования, в котором показано, что у детей, владеющих социально желательным способом действия, выстраиваются благоприятные отношения с участниками новой социальной ситуации.

Ключевые слова: внутренняя позиция школьника, социальная желательность, социально желательное поведение, социально желательный способ действия, социальная ситуация развития, субъект деятельности, субъект социальных отношений.

В рамках культурно-исторической концепции переход в школу характеризуется сменой социальной ситуации [4, 5, 10, 11]. Меняется место ребенка в системе общественных отношений, что приводит к изменению его отношений с окружающими. В исследованиях Л.И. Божович показано, что при переходе из дошкольного в младший школьный возраст у детей появляется «внутренняя позиция школьника» (ВПШ) — стремление занять новое социальное место «школьника» [2, 3]. Начиная с работ Л. И. Божович проблема изучения ВПШ как личностного новообразования не утратила своей актуальности и по сей день. Особую важность представляет вопрос о содержательном наполнении данного психологического конструкта и его значении в становлении личности. В работах Л.И. Божович и дальнейших исследованиях отмечается, что ВПШ как осознанная внутренняя направленность предполагает активное отношение к двум аспектам действительности — учебной деятельности и социальным отношениям [3, 6, 9]. Осознанность стремлений и активное отношение к действительности считаются основными характеристиками субъектности. Таким образом, можно говорить, что ВПШ как личностное новообразование связано с формированием субъектности 1) в учебной деятельности, 2) в социальных отношениях.

В первом случае речь идет о направленности, отношении к содержанию деятельности и освоению деятельностной позиции. Содержание учебной деятельности при наличии этой направленности у ребенка имеет самостоятельный побудительный характер, он не просто хочет повзрослеть, формально заняв место школьника, но и научиться писать, читать и т. д.

Во втором случае речь идет об осознанном стремлении к освоению социального места и выстраиванию отношений с значимыми участниками ситуации. Появление осознанной мотивации социального характера, по мнению Л.И. Божович, делает ребенка субъектом социальных отношений [2]. Ребенок при появлении у него этой направленности сознательно стремится занять новое место в социальных отношениях (место «школьника») и выстроить отношения с другими участниками ситуации. Эта социальная мотивация дополняется осознанным стремлением действовать «как надо», соответствовать требованиям взрослого. По мнению Л.И. Божович, именно данный осознанный мотив начинает приобретать самостоятельную побудительную силу к концу дошкольного возраста в отношениях не только с близким взрослым (родителем), но и с «далеким» взрослым (учителем) [2, 3]. При этом, несмотря на то, что отно-

шения со сверстниками приобретают самостоятельное значение, установление отношений со взрослым остаются ключевыми. В своих работах Л.И. Божович говорит о формировании социального субъекта к концу дошкольного возраста в период смены социальной ситуации [2]. Дальнейшие исследования детей этого возраста показали, что появляются такие существенные новообразования, как потребность в признании, социальные эмоции [8, 12].

Субъектность предполагает не только осознанные стремления, но и активные осознанные действия по реализации этих стремлений. Ребенок не только хочет, но и должен выстроить отношения, чтобы соответствовать требованиям новой социальной ситуации. Можно утверждать, что ребенок не только имеет осознанную социальную мотивацию, но у него *формируются способы выстраивания социальных отношений*, в которых происходит освоение норм взаимодействия.

Известны трудности вхождения в новую социальную ситуацию, связанные с тем, что стремление овладеть новым положением появляется раньше, чем субъект осваивает, а тем более присваивает нормы, которым необходимо следовать, чтобы выстроить отношения с участниками взаимодействия. Выявление способов преодоления субъектом ситуации «разрыва» не было специальным предметом исследования в отечественной психологии. Типичным примером смены социальной ситуации у детей, как указывалось выше, является переход из дошкольного детства в школу. Для этого периода характерна демонстрация детьми поведения, носящего социально желательный характер (на основе потребности в признании взрослого). Такое поведение в отечественной и зарубежной психологии описывается как феномен «социальной желательности» (СЖ), проявляющийся в социально желательном поведении (СЖП) и чаще всего рассматриваемый применительно к старшим возрастам [1, 14, 15, 16]. Согласно нашим исследованиям этот феномен особенно интенсивно актуализируется в момент перехода в школу. Ребенок старается в присутствии взрослого (не только близкого, но и чужого) вести себя так, как этого требует взрослый, при отсутствии же взрослого данное поведение может не демонстрироваться. На наш взгляд, такое поведение является наиболее ярким проявлением субъектности в построении социальных отношений при смене социальной ситуации. Ребенок осознанно стремится получить одобрение и признание себя как школьника со стороны «далекого» взрослого (учителя) и проявляет самостоятельную активность в этом направлении.

Таким образом, можно сказать, что феномен «социальной желательности» и социально желательное поведение связаны с ВПШ в аспекте становления субъекта социальных отношений. Осознанное стремление занять новое социальное место является одной из характеристик ВПШ и одновременно способствует появлению «социальной желательности», вызывает демонстрацию социально желательного поведения.

При том, что ВПШ и СЖ связаны со становлением субъектности в социальных отношениях (наличие осознанной направленности на их выстраивание), имеется существенное различие в структуре самих феноменов и динамики их становления. За социально желательным поведением стоит не только осознанное стремление занять новое социальное место, выстроить отношения с значимым другим, но и определенный способ действия. Можно сказать, что социально желательное поведение (СЖП), наиболее отчетливо наблюдающееся к началу младшего школьного возраста, следует рассматривать как проявление особого социального способа действия, носящего осознанный характер и устойчиво демонстрируемого, прежде всего, в ситуации общения с значимым другим в переходный период из одной социальной ситуации в другую.

Проблеме становления осознанных способов социального действия в этом возрасте не уделяется достаточного внимания в психологии. В связи с этим представляет интерес изучение способов действия, влияющих на успешность вхождения в социальную группу, в переходные периоды, начиная с перехода из детского сада в школу, когда перед ребенком встает задача выстроить отношения с группой одноклассников и педагогов.

По данным теоретического и эмпирического исследования, проведенного нами, становление ребенка как осознанного субъекта социального действия к началу младшего школьного возраста характеризуется появлением «социальной желательности» как особого способа построения отношений на этапе вхождения в новое социальное место — способа социально желательного действия (ССЖД). Сама ситуация разрыва, когда ребенку необходимо занять новое место и у него есть направленность на то, чтобы соответствовать ему, но недостаточно возможностей, способствует формированию осознанного социального действия. Ребенок стремится к положительной оценке и признанию, он старается быть хорошим школьником в глазах значимого взрослого. Этот способ наиболее ярко проявляется в социально желательном поведении (СЖП), реализуемом как в вербальном, так и в поведенческом планах.

Ребенок стремится в присутствии значимого взрослого (учителя, родителя, психолога) вести себя в соответствии с принятыми нормами. При этом в отсутствие взрослого ребенок может вести себя ненормативно. Например, учитель в первом классе дает задание на уроке и выходит из класса. Сразу после этого дети отвлекаются от задания, начинают шуметь, а некоторые даже ходят по классу, т. е. вести себя ненормативно. То же относится и к вербальному поведению. Ребенок при ответах на вопросы взрослого пытается предьявить себя нормативно, положительно, как тот от него ждет. Здесь важно подчеркнуть, что это действие вполне осознанно, ребенок может уточнять «а я правильно сказал?», он осознанно ищет правильный с позиции взрослого ответ. Кроме того, ребенок может достаточно длительное время выдерживать данный способ действия в

присутствии значимого взрослого. Уже в среднем дошкольном возрасте можно увидеть такое поведение, но оно, скорее, интуитивно и не носит систематического характера, ребенок очень быстро переключается на реализацию своих непосредственных желаний, упуская из виду предъявляемые взрослым нормативы поведения.

Аналогично переходному периоду от дошкольного к школьному возрасту в дальнейшем такие же ситуации наблюдаются и в других возрастах. Приобретенный способ социально желательного действия (ССЖД), проявляющийся в социально желательном поведении (СЖП), может быть во всех ситуациях перехода, когда требуется выстроить отношения с значимыми участниками, войти в новую социальную общность.

Наряду с возрастной спецификой остаются постоянными ключевые моменты, характеризующие ситуацию, в которой начинает работать данный способ социального действия. Во-первых, это наличие социальной общности со своими нормативами, определяющими систему отношений. Во-вторых, субъект с осознанным стремлением занять новое социальное место и включиться в эту общность. В-третьих, представитель данной социальной общности, который имеет право оценивать действия субъекта как соответствующие принятым нормам или нет. Для субъекта проблема заключается в том, что есть разрыв между осознанным стремлением занять новое место и признанием его этой общностью. В связи с этим необходимо овладеть ее нормативами, которые еще не освоены. Эти принципиальные моменты сохраняются, изменяется лишь их содержательное наполнение, т. е. общности, в которые хочет войти субъект (соответственно общности меняются и нормы), тот, кто становится значимым с точки зрения оценки действий субъекта и признания его членом общности. Так, при переходе в начальную школу ребенок стремится занять место школьника, соответственно, имеются нормативы, которые определяют, как должен действовать ребенок на этом месте, чтобы быть признанным школьником и выстроить отношения с остальными участниками (педагоги, одноклассники, родители). В этой ситуации соответствие действий ребенка нормативам оценивает «далекий» взрослый — педагог. Он становится значимым другим, ориентируясь на оценку и признание которого, ребенок строит свое поведение социально желательным образом. В подростковом возрасте ребенок стремится занять место в референтной социальной группе сверстников, имеющей свои нормативы отношений, которым должен соответствовать член группы. В данной ситуации право оценивать действия подростка имеет другой, лидирующий в данной группе. Подросток, стремящийся к признанию в этой группе, будет вести себя социально желательно (согласно нормативам этой группы) в присутствии этого значимого другого. Далее, человек может стремиться войти в разные социальные общности, связанные с новой работой,

учебой, увлечениями и т. д. Каждый раз при переходе в новую социальную ситуацию человек может действовать социально желательно в соответствии с этой ситуацией. Для этого ему необходимо «вычислить» принятые нормативы и согласовывать с ними свое поведение в присутствии значимого другого (оценивающего). При этом нужно проводить корректировку собственных действий в результате получаемой оценки, а также осуществлять дополнительную ориентировку в нормативах, например, через вопросы, наблюдение и т. д.

При социально желательном способе действия нормы, которые демонстрирует человек, не имеют для него самостоятельной побудительной силы. То есть они еще не интериоризованы, не присвоены им. Он их выполняет, чтобы получить одобрение значимого другого. В то же время сама практика их реализации при освоении нового социального места и выстраивании отношений со значимыми другими может привести к личностному присвоению этих норм, в том числе за счет механизма «сдвига мотива на цель». В этом случае социально желательное поведение может быть одним из этапов на пути интериоризации норм.

В современной отечественной литературе на более поздних этапах личностного развития «социальная желательность» рассматривается также и как черта личности. В этом случае человек демонстрирует ее всегда и везде, т. е. в любой ситуации, где присутствует другой, независимо от того, кем является этот другой и актуальна ли ситуация входа в новую социальную общность. Человек постоянно ориентирован на положительную оценку окружающих. Можно сказать, что «социальная желательность», появляясь в конце дошкольного возраста как особый способ действия, актуализирующийся при переходе в новую социальную ситуацию, может в дальнейшем при определенных условиях в процессе становления личности привести к образованию данной личностной черты. Это не закономерность, а лишь один из возможных вариантов развития.

Таким образом, при наличии общего в ВППШ и СЖ — осознанной направленности на построение социальных отношений — существует различие в содержательном наполнении этих образований. ВППШ — это главным образом мотивационно-аффективное образование, имеющее осознанный характер [2, 3, 7 и др.]. СЖ — это не только осознанное мотивационно-аффективное образование, но и осознанный способ социального действия.

Данные эмпирического исследования

Для изучения «социальной желательности» как осознанного способа социального действия (ССЖД) в ситуации вхождения в новую социальную ситуацию совместно с Т.Е. Иовлевой было проведено эмпирическое исследование, в котором ожидалось получить резкое возрастание СЖП в присутствии значимого другого именно при переходе в новую социальную ситуацию [13]. Кроме того, необходимо

было выявить, как выстраиваются отношения субъекта, владеющего данным способом, со значимыми участниками новой социальной общности. За точку отсчета был взят переход в школу.

Метод

Был разработан опросник и процедура диагностики для измерения уровня СЖП у детей дошкольного (6 лет), младшего школьного (7–8 лет) и младшего подросткового возрастов (10–12 лет).

Первоначальной основой для опросника послужила методика «Шкала одобрения» D.P. Stowpe и D. Marlowe, которая была разработана для взрослых и позволяла диагностировать ориентацию на ожидание одобрения [16]. Данная методика была переведена и адаптирована к взрослой выборке Ю.Л. Ханиным [14]. В основе методики лежат описание типичных ситуаций взаимодействия и деятельности, а также принятые в них нормы поведения.

Созданный авторами данного исследования **опросник социально-желательного поведения** составлен с учетом возрастных особенностей исследуемых групп детей [13]. Подбор вопросов при создании опросника осуществлялся по двум направлениям: по содержанию норм и правил, предъявляемых в этом возрасте к субъектам взаимодействия, и типам ситуаций, в которых эти нормы должны быть реализованы. При формировании содержательной стороны утверждений учитывались также ведущие мотивы, виды деятельности, характерные для разных возрастов. Например, для дошкольников и младших школьников — это игра и учение, для младших подростков — общение со сверстниками, роль которого начинает возрастать. Для выявления норм и правил, характерных для данных возрастов, было проведено экспертное интервью. Первую группу экспертов составили дети, которым предлагалось согласиться или не согласиться с правилами и нормами, сформулированными в опроснике. Вторую группу экспертов составили специалисты, работающие с данным возрастом (воспитатели, учителя).

Во всех вариантах опросника выделены одни и те же типы ситуаций: работа и поведение на уроках (для дошкольников — на занятии); взаимодействие с взрослым (близкий и далекий взрослый); взаимодействие со сверстниками; самостоятельное выполнение норм в отсутствие взрослого. Возрастная специфика ситуаций для разных возрастов отражается в содержании вопросов, расстановке акцентов. Например, в дошкольном возрасте в ситуации взаимодействия с взрослым преобладает роль близкого социального взрослого, роль далекого взрослого возрастает в младшем школьном возрасте и особенно персонифицируется в фигуре учителя. Поэтому в варианте для дошкольников есть утверждения такого типа: «Когда мама просит меня помочь, а ребята зовут играть, я иду играть», а в варианте для младших школьников появляется утверждение «Мне важно, что думает обо мне учитель, какой я».

Для младших школьников включено больше, чем для дошкольников (на занятии), утверждений, касающихся поведения и работы на уроке.

В опроснике для подростков при сохранении тех же типов ситуаций и участников взаимодействия возрастает количество вопросов на взаимодействие со сверстниками. При формулировании утверждений, касающихся самостоятельного выполнения норм в отсутствие взрослого, учитывалась внешняя мотивация — ситуативность, привлекательность объекта. Например, для младших школьников это утверждение «Если бы у меня был плащ-невидимка, я бы прошел в магазин и набрал шоколада и жвачек, сколько захотел», а для подростков — «Если бы я был человеком-невидимкой, я бы пошел в магазин и набрал модной одежды».

В опросниках для детей дошкольного и младшего школьного возраста было по 26 утверждений, для младших подростков — 27 утверждений.

Процедура диагностики для всех возрастов заключалась в том, что ребенок в присутствии «далекого» взрослого (экспериментатора-психолога) должен ответить на вопросы о своем поведении, выбирая из трех вариантов ответов: «всегда», «иногда», «никогда». Характер вопросов и ответов позволял выявить уровень СЖП. Нужно отметить, что в обследовании задана ситуация, когда требуется проявление СЖП в присутствии «далекого» взрослого и по отношению к нормам, которые он предъявляет. Данная ситуация должна провоцировать СЖП при переходе из дошкольного возраста в школу, но не соответствует проявлению СЖП в подростковом возрасте, когда такое поведение демонстрируется значимому подростку и по отношению к нормам референтной группы. Как уже отмечалось выше, в опросник для подростков вошли утверждения, отражающие нормы, типичные для этого возраста с позиции взрослого. Нормы референтных групп не включались.

В группе младших школьников, помимо исследования уровня СЖП, измерялся показатель «отношение учителя к ребенку» по результатам опроса учителя (использовалась анкета непрямого наблюдения Б. Заззо). Предполагалось, что чем выше уровень СЖП у ребенка, тем позитивнее отношение к нему учителя.

В исследовании участвовали дети старшего дошкольного возраста (41), младшие школьники (101), младшие подростки (50).

Результаты

Данные статистики показали, что уровень СЖП изменяется в различных возрастных группах (значимость различий $\chi^2 = 56,8$ при $p \leq 0,05$). Использовался метод выявления различий в распределении признака (показателя СЖП). Сравнивались три эмпирических распределения показателя СЖП (соответствовавших возрастным группам). В распределении у младших подростков более часто, чем в распределениях дошкольников и младших школьников (асимметрия распределений), наблюдались низкие

показатели СЖП. У дошкольников высоких показателей было меньше, чем у младших школьников, но больше, чем у подростков. Кроме того, в распределении подростков в отличие от дошкольников и младших школьников не было очень высоких показателей признака (дисперсия признака). У младших школьников не встречались крайние низкие показатели, как у подростков.

Было проведено ранжирование сырых баллов и вычислен средний квадратичный ранг по каждой выборке испытуемых. Чем чаще встречался высокий показатель СЖП в выборке, тем выше средний квадратичный ранг. У детей старшего дошкольного возраста обнаружен достаточно высокий уровень СЖП (средний ранг = 80,59). Самый высокий уровень СЖП (средний ранг = 135,8) был выявлен у детей 7–8 лет, т. е. в период с первого по второй класс. А самый низкий уровень (средний ранг = 51,7) был у группы детей младшего подросткового возраста (10–12 лет). Использование коэффициента ранговой корреляции Спирмена показало, что нет значимой корреляции между этими показателями. Это означает, что между выборками существуют различия в уровне СЖП.

Из приведенных данных следует, что всплеск социально желательных ответов по поводу школьных (конвенциональных) и моральных норм в отношениях с другими в присутствии «далекого» взрослого приходится именно на переходный период: из дошкольного учреждения в школу (первый класс, начало второго). Данная выраженность социально желательных ответов статистически значимо превосходит этот же показатель у старших дошкольников и младших подростков. Как свидетельствуют полученные данные, уже в старшем дошкольном возрасте показатель СЖП в присутствии «далекого» взрослого существенно выше, чем этот же показатель у младших подростков. То есть можно сказать, что способ социального желательного действия (ССЖД) уже есть у старших дошкольников, и ситуация его актуализации близка к ситуации младшего школьника (ребенок начинает вести себя социально желательно в присутствии «далекого» взрослого). Это объясняется тем, что старший дошкольник находится на пороге школы и у него существует стремление к смене социального места, стремление стать школьником.

В связи с этим можно сказать, что при диагностике готовности к школе детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов данные, полученные по опросникам (и беседе) с прямыми вопросами по выполнению норм поведения и учебной деятельности, могут быть недостоверными за счет включения социально желательного способа действия (аналогично старшему школьному возрасту). Для повышения достоверности опросников (и бесед) в них необходимо включить вопросы на определение социальной желательности аналогично «шкалам лжи» в личностных методиках. Так же возможно построение и использование проективных методик.

В подростковом возрасте наблюдается резкий спад социально желательных ответов в присутствии взрослого. Это можно объяснить тем, что для ребенка ста-

новятся значимыми нормативы референтной группы. Они не были отражены в опроснике для данного возраста. Кроме того, значимым в оценке поведения подростка оказывается сверстник из референтной группы, а не взрослый, который участвовал в ситуации обследования. Поскольку для вхождения в группу и установления отношений с ее участниками подросток применяет социально желательный способ действия, то для его диагностики необходимо в содержании вопросов отразить нормы этой группы и включить в ситуацию диагностики значимого подростка.

Для младшего школьника важна положительная оценка учителя и признание его как «школьника». Кроме того, так как при переходе ребенка в школу «далекий» взрослый начинает играть значимую роль в выстраивании его отношений с одноклассниками, то ребенок, ведя себя социально желательно с взрослым, тем самым завоевывает и симпатию сверстников. Это подкрепляется также данными экспериментального исследования. Выявлена положительная корреляционная зависимость между показателем СЖП, полученным при диагностике, и отношением учителя к ребенку. Чем выше показатель СЖП, тем лучше отношение учителя к ребенку (коэффициент корреляции Пирсона = 0,34 при $p < 0,05$).

Таким образом, *владение способом социально желательного действия способствует успешности выстраивания отношений со значимыми участниками социальной ситуации.*

Соотнесение динамики становления внутренней позиции школьника и социальной желательности

В исследованиях Л.И. Божович и ее последователей показано, что ВППШ появляется при смене социальной ситуации, а именно при переходе из дошкольного возраста в школьный. Как уже было сказано, ВППШ характеризуется осознанным стремлением стать школьником. Это стремление носит социальный и содержательно деятельностный характер. В ряде исследований, развивающих концепцию Л.И. Божович, была выделена структура ВППШ, в которой нашли отражение социальная и деятельностная составляющие [6, 9]. В эту структуру включен ряд компонентов:

- положительное отношение ребенка к поступлению в школу;
- признание авторитета учителя;
- стремление заниматься (даже в ситуации необязательного посещения школы);
- предпочтение уроков школьного содержания (письмо, математика, чтение) урокам «дошкольного» типа (рисование, пение, физкультура);
- ориентация на школьные нормы дисциплины;
- приоритет коллективной формы организации занятий над индивидуальной;
- предпочтение традиционного способа оценки учебных достижений (отметки) другим видам поощрения, характерным для личных отношений (сладости, подарки).

Как видно, ВПШ — это многокомпонентное образование, и неизбежно встает вопрос: все ли компоненты появляются одновременно? В рамках данного подхода ответ на этот вопрос неоднозначен. В исследованиях Л.И. Божович подчеркивается, что ВПШ как сформированное внутреннее отношение ребенка к содержательно деятельностным и социальным сторонам школьной действительности должно быть уже при переходе в школу, т. е. в момент, когда ребенок еще не начал учиться [3]. Это касается в том числе и предпочтения уроков специфически школьного содержания урокам «дошкольного» типа и игре, а также школьной дисциплины — свободному поведению. Другие исследования в рамках данного подхода показывают, что в этом возрасте у детей есть далеко не всегда само стремление пойти в школу, не говоря уже о предпочтении специфически школьного содержания занятий и норм дисциплины [2, 9]. В исследованиях Т.Д. Нежновой показано, что сначала появляется ориентация на социальные аспекты школьной действительности и лишь позднее — на учебные [9]. Противоречивые данные позволяют предположить, что в старшем дошкольном возрасте ВПШ выступает как стремление стать школьником, сменить социальное место. И это стремление носит социальный, а не содержательно-деятельностный характер. ВПШ как внутреннее стремление к содержательной специфике школьного обучения и поведения, структура ВПШ, указанная в исследованиях Т.Д. Нежновой [9], Н.И. Гуткиной [6] и др., скорее всего, формируется в процессе обучения в младшей школе. Уже в современных исследованиях есть акцент на том, что освоение содержания учебной деятельности сначала носит не самостоятельно побудительный характер, а является условием реализации социального стремления — выстроить отношения с окружающими и называться ими школьником [6].

Актуализация социально желательного поведения при переходе в школу также подтверждает социаль-

ный характер действий ребенка. Ребенок как субъект социальных отношений использует для реализации своих социальных стремлений осознанный способ действия.

Таким образом, можно говорить о том, что внутренняя позиция школьника развивается поэтапно. Вначале появляется социальное стремление, т. е. ребенок действует в первую очередь как субъект социальных отношений. Как у субъекта социальных отношений у него к этому моменту выстраивается и способ социально желательного действия. В дальнейшем развитие ВПШ и ССЖД идет по-разному.

Динамика становления ВПШ характеризуется усилением направленности на образцы учебной деятельности, нормы дисциплины и их освоение. Поворот в эту сторону осуществляется за счет реализации его социальных стремлений как субъекта социальных отношений. В результате к концу начальной школы при правильно организованном процессе обучения у ребенка должна появиться осознанная направленность на освоение содержания учебной деятельности, способов учения, в том числе школьной дисциплины, имеющая самостоятельную побудительную силу, что является показателем сформированности субъекта учебной деятельности.

По-другому происходит динамика ССЖД. Социально желательный способ действия, актуализируясь в переходный период от дошкольного к младшему школьному возрасту и выполняя функцию выстраивания отношений со значимыми участниками социальной ситуации, достигает пика в начале младшего школьного возраста. В дальнейшем, когда отношения выстроены, отпадает необходимость в этом способе действия и уровень социально-желательного поведения снижается. Однако данный способ действия не исчезает и актуализируется каждый раз в переходные периоды, когда возникает необходимость выстраивания новых социальных отношений.

Литература

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. М., 1982.
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды. М., 1995.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
4. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии // Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1982.
5. Выготский Л.С. Проблема возрастной периодизации детского развития // Вопросы психологии. 1972. № 2.
6. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. СПб., 2004.
7. Лубовский Д.В. Введение в методологические основы психологии: Учебное пособие. М.; Воронеж, 2005.
8. Мухина В.С. К проблеме социального развития ребенка // Психологический журнал. 1980. Т. 1. № 5.
9. Нежнова Т.Д. Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1968. № 1.

10. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М., 1988.
11. Поливанова К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития // Вопросы психологии. 1994. № 1.
12. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверовича. М., 1986.
13. Салмина Н.Г., Иовлева Т.Е., Тиханова И.Г. Методика диагностики социально-желательного поведения, исследование феномена социально-желательного поведения в дошкольном возрасте // Психологическая наука и образование. 2006. № 4.
14. Ханин Ю.Л. Шкала Марлоу—Крауна для исследования мотивации одобрения. Л., 1976.
15. Edwards A. L. The Social Desirability Variable in Personality Assessment and Research. N. Y., 1957.
16. Crovone D.P., Marlowe D. A new scale of social desirability independent of psychopathology // J. Consult. Psychol. 1960. V. 24.

Inner Position and Social Desirability in Preschool and Early School Age Children

N.G. Salmina,

Ph.D. in Psychology, professor at the Education Psychology and Pedagogics Department
at the Lomonosov Moscow State University

I.G. Tikhanova

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

The article reviews the correlation between the two psychological constructs - inner schoolchild position and social desirability — that appears when one enters a new social situation of development. Both constructs are reviewed within the framework of the problem of one's becoming the subject of his/her social relations. The article shows that, along with a child's desire to occupy a new social position in the transition from preschool to school age, a new way of acting in a socially approved manner emerges, enabling the child to involve him/herself in this new social situation and to build his/her relationships with significant others. As it is noted, this way of acting underlies the phenomenon of 'social desirability' and reveals itself in socially approved behaviour. The adduced results of an experimental research show that children who acquire socially approved ways of acting manage to establish good relationships with participants of the new social situation.

Key words: inner schoolchild position, social desirability, socially approved behaviour, socially approved way of acting, social situation of development, subject of activity, subject of social relations.

References

1. *Anastazi A.* Psihologicheskoe testirovanie. M., 1982.
2. *Bozhovich L.I.* Izbrannye psihologicheskie trudy. M., 1995.
3. *Bozhovich L.I.* Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. M., 1968.
4. *Vygotskii L.S.* Voprosy detskoj psihologii // *Sobr. soch.*: V 6 t. T. 4. M., 1982.
5. *Vygotskii L.S.* Problema vozrastnoi periodizacii detskogo razvitiya // *Voprosy psihologii.* 1972. № 2.
6. *Gutkina N.I.* Psihologicheskaya gotovnost' k shkole. SPb., 2004.
7. *Lubovskii D.V.* Vvedenie v metodologicheskie osnovy psihologii: Uchebnoe posobie. M.; Voronezh, 2005.
8. *Muhina V.S.* K probleme social'nogo razvitiya rebenka // *Psihologicheskii zhurnal.* 1980. T. 1. № 5.
9. *Nezhnova T.D.* Dinamika «vnutrennei pozicii» pri perehode ot doshkol'nogo k mladshemu shkol'nomu vozrastu // *Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya.* 1968. № 1.
10. Osobennosti psihicheskogo razvitiya detei 6–7-letnego vozrasta / Pod red. D.B. El'konin, A.L. Venger. M., 1988.
11. *Polivanova K.N.* Psihologicheskii analiz krizisov vozrastnogo razvitiya // *Voprosy psihologii.* 1994. № 1.
12. Razvitie social'nyh emocii u detei doshkol'nogo vozrasta / Pod red. A.V. Zaporozhec, Ya.Z. Neverovich. M., 1986.
13. *Salmina N.G., Iovleva T.E., Tihanova I.G.* Metodika diagnostiki social'no-zhelatel'nogo povedeniya, issledovanie fenomena social'no-zhelatel'nogo povedeniya v doshkol'nom vozraste // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie.* 2006. № 4.
14. *Hanin Yu.L.* Shkala Marlou—Krauna dlya issledovaniya motivacii odobreniya. L., 1976.
15. *Edwards A .L.* The Social Desirability Variable in Personality Assessment and Research. N. Y., 1957.
16. *Crowne D.P., Marlowe D.* A new scale of social desirability independent of psychopathology // *J. Consult. Psychol.* 1960. V. 24.

Сравнительная психология развития Х. Вернера в современном контексте*

А.Н. Поддьяков

доктор психологических наук, профессор факультета психологии Государственного университета — Высшей школы экономики

Анализируется книга Х. Вернера (1890–1964) «Сравнительная психология умственного развития», впервые опубликованная 80 лет назад и многократно переиздававшаяся и переиздающаяся до начала XXI в. Обсуждается с точки зрения современной психологии развития, культурно-исторической психологии, наук о сложности и, в целом, в контексте динамики типов научной рациональности. Рассматриваются: возможности развития ортогенетического принципа Гёте — Спенсера — Вернера по отношению к системам, далеким от равновесия интеграции и дифференциации; парадоксы системного мышления, относительность различий холизма и редукционизма; проблемы онтогенетического развития и межкультурных сравнений. Сопоставляются методологические, этические и социальные проблемы, анализируемые Х. Вернером и современными исследователями.

Ключевые слова: Х. Вернер, психология развития, культурно-историческая психология, холизм, редукционизм, системное мышление, ортогенетический закон, типы научной рациональности.

Фундаментальная монография Хайнца Вернера (1890–1964) «Сравнительная психология умственного развития», впервые изданная 80 лет назад, в 1926 г. и выдержавшая ряд переизданий — вплоть до последнего в 2004 г. [36], повлияла на целый ряд психологических подходов и теорий XX в. Многие положения теории Х. Вернера важны не только для сравнительной психологии в узком смысле, но и для современной психогенетики, нейронаук, наук о сложности, а также других дисциплин, анализирующих и сравнивающих различные типы развития.

Наиболее важной человеческой способностью Х. Вернер считал мышление, которое определял как деятельность по установлению отношений и сравнения, имеющую центральную селективную, интегрирующую и командную функции. Соответственно, сравнительную психологию развития он пытался сделать не просто сравнивающей, а прежде всего думающей, размышляющей, в чем сильно расходился с традициями американской психологии 30-х гг. XX в. Это имело вполне практические следствия — после эмиграции из нацистской Германии в США ему пришлось сменить несколько университетов, прежде чем он получил постоянную должность в Университете Кларка [28]. Впрочем, ряд ведущих американских психологов весьма высоко ценили его работу: предисловие к американскому изданию книги 1940 г. написал сам Гордон Оллпорт.

Х. Вернер был одним из основоположников подхода к сравнению типов развития. Это одна сторона дела. Другая состоит в том, что, в свою очередь, ре-

флексия, понимание развития методологии сравнений в тех или иных научных областях и периоды времени; понимание того, что, почему и как исследователи начинают (и перестают) сравнивать — это важнейшая часть философских, психологических, социологических, культурологических исследований, раскрывающая направления развития мышления человечества. С этой точки зрения представляется интересным заняться рефлексией второго порядка и сопоставить сравнительный подход Х. Вернера и работы некоторых других исследователей — современников Х. Вернера и наших современников. В данной статье мы остановимся на некоторых направлениях такого анализа.

Центральной темой творчества Х. Вернера была разработка холистического подхода, подчеркивающего целостность, взаимозависимость и взаимодействие систем в оппозиции к атомистическому, редукционистскому подходу.

Особый интерес представляет сравнение подходов Х. Вернера и Л.С. Выготского. Сейчас уже требуется специальная работа с терминами, чтобы понять, почему Х. Вернер утверждал, что «идея культуры как создателя психики есть возврат к атомистической психологии» [36, с. 16–17]. Это высказывание кажется противоречащим идее Л.С. Выготского об интериоризации механизмов культуры и культурном опосредовании как детерминанте психического развития. Но по тексту книги можно видеть, что в тот период Х. Вернер практически не знал работ Л.С. Выготского, и его критика относится к другим, ныне почти

* Работа поддержана грантом РГНФ 07-06-00515а.

забытым авторам, использовавшим понятие культуры в значении, интересном сейчас в основном историкам науки. При этом он считал: «Отдельный человек как член родовой общности имеет те характеристики, которые принадлежат ему, потому что он интегрирован в эту общность... Человек думает, говорит на определенном языке и действует определенным образом в силу своего участия в этом целом, интеграции в него» [36, с. 9]. Очевидно, что это высказывание, скорее, созвучно культурно-историческому подходу Л.С. Выготского, чем противоречит ему.

Более того, можно обнаружить фундаментальные параллели в разворачивании мысли Х. Вернера и Л.С. Выготского, в их методологии. Один из примеров касается так называемых генетических экспериментов — экспериментов по изучению развития. Х. Вернер исследовал принципы исторического развития музыкальных систем и освоение этих систем ребенком. Он провел блестящий генетический эксперимент, в котором испытуемых обучали искусственно созданной музыкальной системе тонов и интервалов между ними. По Х. Вернеру, анализ процесса овладения этой системой позволяет понять универсальные законы развития.

Для отечественного читателя нет нужды подробно объяснять, что мысль Л.С. Выготского разворачивалась в принципиально сходном направлении, хотя и была реализована в другой предметной области. Он изучал стадии исторического и ортогенетического развития мышления и овладения понятиями, и соответственно в своем генетическом эксперименте использовал систему специально разработанных геометрических объектов, различающихся по форме, высоте и т. д. и имеющих специально придуманные искусственные названия (методика двойной стимуляции). Диалог ученых по этому поводу мог бы быть очень интересен.

Вышеприведенные, а также некоторые другие параллели подтверждают положение Б.Г. Мещерякова о том, что теория Х. Вернера является одним из проектов культурно-исторической психологии, развивавшихся параллельно с проектом Л.С. Выготского [7].

Методология Х. Вернера раскрывается во многих положениях, весьма актуальных и сегодня. Например, он подчеркивал, что вопрос о том, в каком возрасте у ребенка появляется та или иная психическая функция, не имеет смысла. Осмысленным может быть лишь вопрос об уровнях развития функции, находящейся в процессе качественных изменений и взаимодействий с другими функциями на различных возрастных этапах. Важность этого положения Х. Вернера не всеми понята до сих пор, поскольку сплошь и рядом продолжают появляться работы, где авторы (часто вслед за теми или иными авторитетами) утверждают, что психическая функция А возникает в возрасте X, психическая функция В — в возрасте У и т. д.

Особый акцент Х. Вернер делал на развитии качественной методологии в оппозиции к количественным методам, которые, по его убеждению,

могут иметь лишь подчиненное, вспомогательное значение. Анализируя практику психодиагностики, Х. Вернер 80 лет назад подчеркивал необходимость организации естественных ситуаций тестирования ребенка, естественных взаимодействий со взрослым (с тестологом) и требовал соответствия тестовых задач интересам ребенка, «иначе ребенок демонстрирует не логические способности сами по себе, а способности реконструировать интеллектуальные модели, имеющиеся у другого человека, в данном случае — логика» (тестолога) [там же, с. 23]. Это вполне соответствует более поздней критике психодиагностического подхода, разрабатывавшегося Ж. Пиаже, со стороны, например, С.Л. Рубинштейна [16], М. Доналдсон [1] и А.-Н. Перре-Клермон [10].

Ортогенетический принцип и его развитие

Х. Вернер существенно развил холистический подход в психологии, разрабатывая уже известные принципы, а также введя ряд новых. Он последовательно применял их при изучении развития психики в фило- и онтогенезе, в первобытных и современных культурах, в норме и патологии.

Один из универсальных законов развития, ортогенетический принцип Гёте — Спенсера — Вернера состоит в следующем. «Всюду, где есть развитие, оно идет от состояний относительной глобальности и отсутствия дифференциации к состояниям большей дифференцированности, артикулированности и иерархической интеграции. Органическое развитие — это всегда постепенно возрастающая дифференциация, иерархическая интеграция и централизация внутри генетического целого» [21, с. 71]. «Орто» по-гречески означает «прямой», «правильный», и само название «ортогенетический закон» отражает, таким образом, представления об универсальном правильном направлении процесса развития [22, с. 57]. А снижение достигнутого уровня дифференцированности и интегрированности системы означает, соответственно, ее регресс, деградацию [22, 36]. Как предполагается, ортогенетический закон характеризует развитие любых целостностей — организмов, индивидов, социальных общностей и т. д.

Здесь возникает ряд критически важных вопросов, на которые необходимо получить ответы, чтобы лучше понимать процессы и закономерности развития систем. Возможность постановки этих вопросов означает, что ортогенетический принцип еще сам не вполне дифференцирован, находится в стадии созревания и таит в себе потенциал различных направлений развития [33].

Вопросы отношений между процессами интеграции и дифференциации внутри системы

Являются ли отношения между: а) мерой интегрированности и б) мерой дифференцированности системы константой для разных организмов, индивидов, обществ и т. д.? Являются ли отношения меж-

ду интеграцией и дифференциацией константой на протяжении развития той или иной конкретной системы (например, на протяжении жизненного цикла индивида, на разных стадиях его созревания, в норме и патологии, при той или иной болезни)? Возможны ли асинхронии, разные ритмы динамики дифференциации и интеграции? Например, может ли рост дифференцированности сопровождаться снижением интегрированности, и наоборот?

В работах разных авторов по ортогенетическому закону нам не удалось обнаружить описания и анализа такой противонаправленной динамики. Создается впечатление, что они, включая самого Х. Вернера, полагали, что между интеграцией и дифференциацией существует такая связь, которая задает строго однонаправленные, однотипные изменения. Это либо: одновременный рост дифференциации и интеграции, либо их одновременное снижение (например, при патологии). Между тем в контексте системной методологии Х. Вернера такого рода связь может рассматриваться, скорее, как атрибут системы невысокой пластичности и дифференцированности, а не гибкой и дифференцированной системы.

Вопросы об отношениях и взаимодействиях между системами

Как принцип необходимого разнообразия У.Р. Эшби работает применительно к соотношению интеграции и дифференциации в области взаимодействия между разными системами? Становятся ли взаимодействия между системами по мере их развития более интегрированными и дифференцированными? В каких случаях эти взаимодействия и отношения являются синергичными и в каких — взаимно подавляющими или же обеспечивающими победу одной системы и поражение, уничтожение другой? Каковы закономерности взаимодействия между такими системами, которые отличаются друг от друга соотношением «интегрированность — дифференцированность»? Как, например, может взаимодействовать система относительно высокой дифференцированности и несколько меньшей интегрированности с другой системой — относительно большей интегри-

рованности и несколько меньшей дифференцированности? И т. д.

С нашей точки зрения, ответы на эти вопросы требуют дальнейших фундаментальных исследований. Здесь мы остановимся только на некоторых из них.

Системы, далекие от равновесия интеграции и дифференциации

Если исследователь считает, что отношения между дифференциацией и интеграцией являются неизменными, то надо постараться установить эту фундаментальную константу мирового развития — может быть, даже как физическую константу, путем тех или иных измерений и (или) математического вывода.

Но нам представляется более правдоподобным, что отношения между дифференциацией и интеграцией являются динамически изменяющимися. Развитие различных систем и их внутренних частей характеризуется различными отношениями между процессами интеграции и дифференциации. Идеальный баланс, при котором каждый шаг в направлении возрастания (убывания) дифференциации сопровождается абсолютно эквивалентным одновременным шагом в направлении возрастания (убывания) интеграции и наоборот, является, скорее, абстракцией. Разные системы движутся по существенно разным траекториям в пространстве «интегрированность — дифференцированность — зрелость» (рис. 1). Соответственно для описания некоторых систем может быть более адекватным представление о противонаправленной динамике интеграции и дифференциации.

В этом отношении интересно исследование С.Д. Пьянковой, которая рассматривает когнитивную интегрированность и дифференцированность как «сообщающиеся сосуды»: рост (снижение) интегрированности связан с одновременным снижением (ростом) дифференцированности [14].

В целом при анализе созревания систем мы исходим из следующего общего положения. Существ-

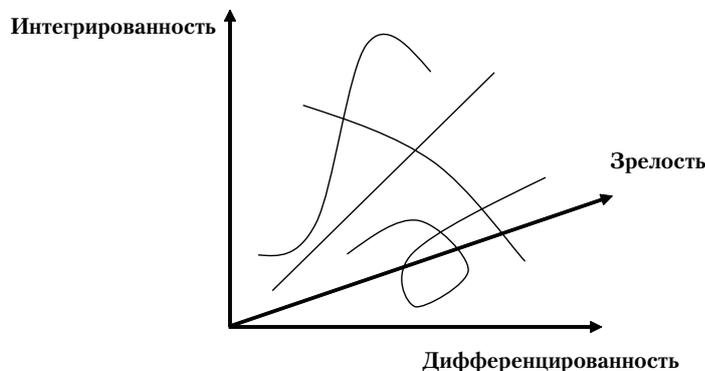


Рис. 1. Варианты развития различных систем по параметрам динамики интегрированности и дифференцированности (эскиз) [11]. Разнообразие траекторий и неопределенность прогноза их развертывания может возрастать из-за межсистемных взаимодействий

вуют системы, далекие от равновесия между интеграцией и дифференциацией. Эти системы можно грубо разделить на два типа в соответствии с тем типом развития системы, который преобладает на данном этапе [11].

Развитие систем первого типа идет в основном путем формирования новых нижележащих уровней, подчиняющихся уже имеющимся уровням. Такой путь позволяет осуществлять более совершенное управление с вышележащих уровней и повышает их относительную значимость в системе.

Развитие систем второго типа связано преимущественно с возникновением новых, более высоких уровней, берущих на себя координацию и перестройку функционирования нижележащих уровней. Здесь можно говорить о более важной роли, о доминировании (на данном этапе развития системы) процессов интеграции. Большинство реальных систем развивается в обоих направлениях, однако одно из них может преобладать.

Пока развитие осуществляется преимущественно по пути формирования более высоких уровней, качественно изменяющих структуру управления, можно говорить о ведущей роли процессов интеграции. При этом образования новых уровней вступают во взаимодействия (в том числе конфликтные) и с образованиями предшествующих уровней, и с только возникающими, еще более новыми уровнями. В результате этого взаимодействия формируется новая целостность, характеризующаяся новым уровнем интегрированности и дифференцированности [11].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что достигнутая зрелость реальной системы всегда относительна. При возникновении тех или иных новых, более высоких уровней система теряет эту свою зрелость. А по мере преимущественного развития в направлении формирования нижележащих уровней она зрелость приобретает. При этом процессы интеграции и дифференциации, синтеза и анализа неразрывно связаны, и выделение того или иного типа процессов в качестве ведущего носит не абсолютный, а относительный характер.

Рассмотрим некоторые области, в которых можно обоснованно, пусть и с учетом относительности различий, обсуждать неравновесность между процессами интеграции и дифференциации на различных стадиях зрелости системы.

Функциональная мозговая асимметрия

Большое внимание Х. Вернер уделял анализу мозговой организации. В этом контексте заслуживает обсуждения межполушарная асимметрия (относительное доминирование левого или правого полушария), открытая Нобелевским лауреатом Р. Сперри и детально изучаемая множеством исследователей в настоящее время [9, 15, 19, 34]. Типы доминирования, типы профилей латеральной организации индивидов «отражают фундаментальные особенности мозговой организации... При доминировании одного полушария усиливаются одни стратегии и ослабляются другие, при доминировании

другого — имеется обратное соотношение» [19, с. 243]. Стратегии переработки информации левым полушарием — как аналитические, абстрактно-схематические, логико-понятийные, сознательные, последовательные, а стратегии переработки информации правым полушарием характеризуются как синтетические, образные, конкретные, с высокой долей бессознательного, одновременные.

При решении любых задач аналитический (дифференцирующий) и синтетический (интегрирующий) типы стратегий дополняют друг друга и равно необходимы. Однако один из типов может доминировать у того или иного человека, у тех или иных обществ, в те или иные периоды развития. (Это может показаться парадоксальным для тех, кто исходит из модели, в которой каждый акт анализа должен строго уравновешиваться равномошным одновременным актом синтеза, и наоборот.) Так, в настоящее время выявлена примерно 50-летняя периодичность смен доминирования аналитического и синтетического типов в культуре — в архитектуре, музыке, живописи, литературе и др. [2].

Кросскультурные различия

Р. Нисбетт с сотрудниками провел комплекс исследований мышления представителей европейской и азиатской культур [32]. Он доказывает, что для европейцев более характерен аналитический стиль мышления, а для азиатов — синтетический. Поэтому тесты, разработанные психологами-европейцами, фактически не позволяют испытуемым — жителям Азии — продемонстрировать те сильные стороны своего мышления, которые менее выражены у европейцев (европейскими психологами это было сделано не намеренно, а просто потому, что они имели слабое представление о других возможностях). Вот лишь один из многих примеров Р. Нисбетта: он сумел разработать такой тест на поиск различий между двумя похожими картинками, где немного отличаются друг от друга не только некоторые объекты (например, на одной картинке у взлетающего самолета видны выпущенные шасси, а на другой их нет), но и несколько изменены пространственные отношения между самими объектами (например, на одной картинке стоящий вертолет смещен чуть дальше от самолета, чем на другой картинке). Оказалось, что европейцы в первую очередь обращают внимание на измененные детали того или иного объекта, а жители Азии — на изменения отношений между несколькими объектами. Это подтверждает гипотезу Р. Нисбетта и показывает, что у этих двух групп людей хорошо интегрированы и дифференцированы разные структуры интеллекта. Иначе говоря, *интеллектуальная зрелость жителей Азии отличается от интеллектуальной зрелости европейцев*.

С нашей точки зрения, полученные Р. Нисбеттом данные фактически свидетельствуют не только о культурных различиях испытуемых-европейцев и жителей Азии, но и о культурно обусловленных когнитивно-стилевых предпочтениях психологов — разработчиков тестовых заданий [11].

В контексте данных о примерно 50-летней периодичности смен доминирования аналитического и синтетического типов в европейской культуре можно поставить вопрос о том, характерна ли такая же периодичность и для культур Азии, и не окажутся ли европейская и азиатская культуры через некоторое время опять в противофазе, но только теперь уже с доминированием синтетического типа в Европе и аналитического — в Азии.

Онто- и социогенез

Анализируя психическое развитие в онтогенезе, Н.Н. Поддьяков показывает, что следует говорить не о балансе, а о доминировании процессов интеграции над дифференциацией в дошкольном возрасте [12]. Период дошкольного детства характеризуется появлением важнейших психических новообразований — высших психических функций (речи, мышления, произвольного поведения и т. д.), которые подчиняют себе, регулируют и координируют функционирование и развитие образований более низкого уровня (и психических, и физиологических). Разумеется, при этом идет интенсивная и чрезвычайно важная дифференциация ранее возникших образований предшествующих уровней, однако направления этой дифференциации уже в значительной мере подчиняются возникающим новообразованиям более высокого уровня. Н.Н. Поддьяков выделяет *поисково-пробующие формы интеграции*. А именно, несколько возникающих глобальных диффузных структур могут объединяться в различные комбинации, «нащупывая» ту или иную закономерность, оптимальные варианты структуры, функционирования, развития. Эти интеграционные процессы образуют фронт изменяющихся «горизонтов развития» ребенка по ряду магистральных направлений. Понятие горизонтов развития отличается от зон развития Л.С. Выготского.

Положение о доминировании процессов интеграции над дифференциацией в дошкольном возрасте было позднее подтверждено и на нейропсихологическом уровне [3].

С нашей точки зрения, уже в работах самого Х. Вернера можно найти некоторые предпосылки рассмотрения интеграции и дифференциации как не вполне сбалансированных (хотя и не противоположенных) процессов в некоторых важных случаях. Он различал два значения понятия развития: 1) развитие как специализация (*development as specialization*); 2) развитие как креация, созидание (*development as creation*, или *creative development*) [26, с. 19]. И писал, что развитие психики ребенка характеризуется «возрастающей централизацией за счет высших функций, упорядочивающих, задающих форму и направление низшим активностям» [там же, с. 52–53]. Однако созревание Х. Вернер все-таки рассматривал как одновременный рост интеграции и дифференциации, а диффузность психических образований считал недостатком.

В контексте этого общего понимания развития он, например, интерпретировал рост коэффициентов корреляции между психическими функциями от младенческого к детскому возрасту и их последующее снижение к юношескому. С его точки зрения, это последующее снижение означает рост дифференциации при общем возрастании иерархической интеграции. Правда, при этом возникают вопросы и противоречия, вызванные неоднозначностью операционализации понятий «интегрированность» и «дифференцированность». Например, Ф. Хейлигхен рассматривает интеграцию как *рост* числа и силы связей [31]. С этой точки зрения, *падение* числа значимых корреляций может свидетельствовать только о снижении, а никак не росте интегрированности — в отличие от интерпретации Х. Вернера. Примером может служить \wedge -образная динамика коэффициентов корреляции между психическими функциями при патологии — она может означать падение интеграции и движение всех связей к распаду, когда все корреляции стремятся к нулю. Но из работы Х. Вернера остается неясным, в каком именно диапазоне \wedge -образная динамика может быть вполне однозначно интерпретирована тем или иным образом — как свидетельство нарастания или же снижения интеграции (дифференциации).

Аналогичная двойственность интерпретаций сохраняется и в отношении другого принципиального положения Х. Вернера, касающегося развития психики в социогенезе. Он считал, что имеется ряд фактов, явно свидетельствующих о намного более тесных функциональных отношениях между психическими функциями (восприятие, мышление, воображение, эмоции и др.) у первобытного человека, чем у современного европейца [36, с. 145–146]. И здесь мы снова сталкиваемся с возможностью разного понимания — в данном случае понимания категории «тесное функциональное отношение» (*close functional relation*). Если понимать под тесным функциональным отношением прямую связь, содержащую минимум опосредований (или вообще без них), положение Х. Вернера, вероятно, можно принять.

Но под тесными функциональными отношениями можно понимать и такие, теснота которых обеспечивается за счет множественных и разнообразных, прямых и обратных опосредующих связей высокой плотности и интенсивности [33]. Понятие «теснота» здесь используется для обозначения не только близости, но и множественности. Тогда есть все основания полагать, что психика человека на более высоких уровнях социо-культурного развития характеризуется не менее, а даже более тесными функциональными отношениями между восприятием, мышлением, воображением, эмоциями и т.д., хотя качества этой тесноты сущностно отличаются от тесноты функциональных отношений на предшествующих уровнях.

Здесь важно положение Л.С. Выготского о том, что овладение культурными орудиями и интериоризация их использования позволяют человеку овладевать высшими формами поведения и деятельности,

невозможными без этих орудий. Чем более развит человек, тем в большей степени он способен создавать новые виды поведения и деятельности, порождать *новые тесные функциональные отношения между различными психическими функциями и образованиями*, обеспечивающие эти новые формы поведения и деятельности. Например, мышление и речь имеют разные генетические корни, но у человека эти две высшие психические функции теснейшим образом связаны, и качество этой тесноты у современного человека не меньше, чем у древнего гоминида. Такое качество тесноты отношений не могло существовать на предшествующих уровнях культурного развития.

Объективный мир и субъективность: динамика дистанцирования

Одна из основных идей Х. Вернера, связанных с ортогенетическим законом, состоит в следующем. По мере развития *увеличивается* не только дистанция между все более дифференцирующимися психическими функциями, но и *дистанция между субъектом и объективным миром, и нарастает поляризация между ними*.

По Х. Вернеру, на примитивном уровне субъект и объекты не разделены, их взаимодействия непосредственны. Это касается и онто-, и социогенеза. Чем младше ребенок, тем ближе он к миру, и дистанция, разделяющая субъекта и объект, увеличивается с возрастом. То же самое происходит в культуре. От неразделимости субъекта и объекта в первобытном обществе начинается переход ко все более продвинутым уровням, на которых субъект современного общества все больше дифференцирует цели и средства своей специально организуемой деятельности, чтобы все эффективнее справляться с объективным миром [36, с. 211].

Такое обоснование положения об увеличении дистанции между субъектом и объективным миром выглядит, на первый взгляд, вполне убедительным. Но с демонстративной парадоксальностью С. Лем пишет, что «молодая цивилизация неплотно прилегает к Природе. Когда недоступны не только звезды, но и дно морей собственной планеты, ее недра и полюсы, когда орды кочевников кормятся чем Бог послал — они могут думать о звездах, морях, климате, почве все, что взбрдет им в голову», и строить общение с солнцем, звездами и ветром так, как им заблагорассудится. «Но чем старше цивилизация, тем обширнее сфера ее соприкосновения с Природой» [5, с. 140–141]. Объектом ее целенаправленной деятельности становятся и элементарные частицы микромира, и летящие к Земле метеоры, и объекты на других планетах, и т.д. вплоть до астроинженерной деятельности, целями которой могут стать изменения мировых физических констант и переконструирование космоса.

Один из парадоксов дистанции «субъект — объект» связан с использованием орудий (медиаторов). *По мере развития цивилизации, благодаря созданию и*

использованию медиаторов (посредников), человеку становятся непосредственно доступны такие объекты реального мира, которые без этих посредников были недоступны [33]. Это касается и подтягивания обезьяной недоступного предмета с помощью палки, и возможности потрогать своими руками камни, доставленные космическими аппаратами с поверхности Луны. Таким образом, принципиально важный, хотя и не единственный, смысл использования посредника — произвольное управление дистанцией между субъектом и объектом; не только ее увеличение, но и уменьшение — вплоть до создания непосредственного контакта. Это существенно иной взгляд на проблему дистанции между субъектом и объектом, чем взгляд Х. Вернера.

Относительность различий

Интересно, что и решение фундаментальной проблемы соотношения между интеграцией и дифференциацией с необходимостью включает субъективные компоненты. У.Р. Эшби строго доказал, что любая динамическая система может быть представлена таким образом, что она будет обнаруживать разнообразие произвольно выделенных частей просто за счет изменения точки зрения наблюдателя. «В заданном целом с данным произвольным поведением может быть найдено огромное число произвольных частей» [23, с. 319].

Таким образом, усмотрение в системе тех или иных элементов и частей является относительным и во многом субъективным. Этот выбор не может быть абсолютно произвольным — необходимо, чтобы выделенная часть могла быть объединена с другой частью так, чтобы «они совместно были изоморфны данному целому» (изоморфны в понимании, введенном У.Р. Эшби). Но даже при таком ограничении вариантов этого изоморфизма для конкретной системы может быть огромное количество. Поэтому дробление на мелкие или на крупные элементы в значительной мере зависит от исследователя [23, 31].

Один из парадоксов системного мышления состоит в следующем. Для того чтобы понять и описать систему как целое, необходимо понять и описать ее части и связи между ними; но чтобы понять и описать части системы и связи между ними, надо понять и описать ее как целое. Этот логический круг бесконечен и практически может быть преодолен лишь путем постепенной аппроксимирующей исследовательской работы, в ходе которой оба типа описаний все более сближаются [17]. Поэтому *холистический подход всегда включает и редукционистские стратегии, а редукционизм — холистические* [33].

Д. Хофштадтер приходит к сходным заключениям и иллюстрирует свои рассуждения забавными и общепонятными картинками-метафорами. Хотя они и не могут служить строгими доказательствами, но способствуют пониманию самой идеи того, что выделение в системе тех или иных частей и дробление ее на части зависит от взгляда наблюдателя. На рисунках Д. Хофштадтера написаны определенные слова.

Но изображения букв того или иного слова сами составлены из более мелких букв, образующих свои подконфигурации-слова. Благодаря этому в одном и том же изображении можно совершенно отчетливо увидеть то слово «холизм» (обозначающее стремление видеть целое, а не части), то слово «редукционизм» (обозначающее стремление видеть части, а не целое), то несуществующие слова-каламбуры «холизмизм» и «редукцхолизм» [20, с. 294–317].

Положения У.Р. Эшби, Д. Хофштадтера, Ф. Хейлигхена касаются структуры систем и не затрагивают вопросов их развития. Но все вышесказанное можно отнести и к *развитию* любой системы. Видеть ли в развитии той или иной системы в качестве ведущего процесса все большую дифференциацию (частей, признаков, свойств) или же все большую интеграцию (все большее их объединение) — зависит и от мировоззрения исследователя, его целей и установок и т. д. При чем эти установки могут быть как осознаваемыми, так и неосознаваемыми.

Подход Х. Вернера и науки о сложности

Х. Вернер интенсивно разрабатывал идеи о структурном сходстве процессов развития различных целостностей в разных областях. Созвучная этому подходу методология развивается в современных науках о сложности (sciences of complexity): синергетике, нелинейной динамике, теории динамического хаоса [4, 13, 29]. Учитывая интерес Х. Вернера к кризисам развития, следует привести важный факт, установленный в этих науках в последние десятилетия. Во многих случаях динамика готовящихся и развертывающихся кризисов в самых разных областях очень похожа. Динамика экономических показателей перед экономическим кризисом, динамика концентрации химических веществ в источнике перед землетрясением, сердечный ритм перед приступом имеют очень сходные репрезентации на графиках и описываются одними и теми же формулами.

Визуальной метафорой динамики, нарастания и снижения дифференциации и интеграции в процессе стабильного и кризисного развития системы могут служить, например, различные клеточные автоматы* [8, 27, 35]. Теория клеточных автоматов является одной из важных и интенсивно развивающихся областей наук о сложности. Она активно используется при разработке проблем искусственного интеллекта (создание нейросетевых компьютеров), а также при компьютерном моделировании психических процессов индивида и динамики общественных процессов, например, взаимодействия альтруистических и эгоистических тенденций, моделировании творческой, исследовательской и инновационной деятельности и т. д.

Несмотря на простоту правил взаимодействия клеток между собой, клеточные автоматы демонстрируют неожиданные эффекты самоорганизации исходных

элементов, возникновения из хаоса сложноорганизованных структур, их упорядочивания, развития и «гибели» (см. вкладку рис. 2).

Эти и других модели, по сути, являются тем, что Х. Вернер называл креативными орудиями, создаваемыми человеком в ходе своего развития. Интересно, что в данном случае эти модели используются в качестве культурного орудия для развития представлений о развивающихся системах, хотя сам Х. Вернер, возможно, не подозревал ни о возникновении этого типа орудий, ни об их вкладе в разработку его идей.

Социальные взаимодействия и межкультурные сравнения динамики развития

Социальные отношения — один из главных научных интересов Х.Вернера. Как и все остальные феномены, он рассматривает их в контексте универсального ортогенетического закона, доказывая, что на высших уровнях общественного развития отношения между индивидом и социальным организмом характеризуются поляризованностью, которая отсутствует на низших уровнях [36, с. 436].

Рассматривая в контексте этого положения обучение и воспитание подрастающего поколения в разных культурах, Х. Вернер подчеркивал большую пластичность развития ребенка западной культуры. Эта пластичность связана с более интенсивными взаимодействиями между поколениями. Подростковый возраст в западной культуре включает «подготовку к новым паттернам жизни, к постоянно изменяющемуся будущему и к проекции идеалов юности в мир зрелости» [там же, с. 27]. Система социальных взаимодействий в традиционных обществах более ригидна. При межкультурных взаимодействиях это ведет, например, к тому, что дети из традиционных обществ, попав в западную систему обучения и образования, вначале опережают своих ровесников, принадлежащих к западной культуре, но затем могут демонстрировать регресс, отставая от них [там же, с. 28]. (Здесь напрашиваются параллели со сравнительными исследованиями развития детенышей человека и обезьяны, проводившимися в тот же период и показавшими, что на начальных стадиях детеныши высших обезьян, например шимпанзе, обгоняют по развитию человеческого младенца, но потом отстают от него.)

Однако в настоящее время имеются основания и для других интерпретаций неблагоприятной динамики развития детей из неевропейских обществ, попавших в западную систему обучения в начале XX в. Существенным фактором здесь могло быть как непреднамеренное, так и преднамеренное противодействие обучению и развитию этих детей со стороны западной системы образования. М. Хедегаард пишет о предвзятом отношении учителей к учащимся из национальных меньшинств в современной Дании,

* Под клеточным автоматом понимается математическая модель пространства, состоящего из множества ячеек («клеток»), каждая из которых может находиться в любом из заданного множества состояний и переходить в другие состояния под влиянием соседних клеток в соответствии с установленными «правилами перехода».

которое вызывает у подростков протест (прогулы, драки и т. д.), что не способствует росту их академических показателей [30]. Начальный прогресс может смениться регрессом. Для обозначения влияния этого предвзятого отношения Э. Диас и Дж. Эрнандес вводят понятие «зоны негативного развития» [26]. Б. Бартон и У. Фейрхолл доказывают, что внедрение западной системы обучения для народа майори, обладавшего развитой самобытной культурой, — это троянский конь, хотя и непреднамеренный. Система обучения языку и математике, используемая этим народом, имеет свои особенности и преимущества, и неразумно вытеснять ее европейской [24]. Также возможно и преднамеренное «троянское» обучение [11].

Мы не знаем, в какой мере Х. Вернер видел, осознавал (и имел ли возможность обсуждать) проблемы непреднамеренного и преднамеренного подавления обучения и развития при межкультурном взаимодействии. В любом случае он был одним из первых, кто включил проблему различной — положительной и отрицательной — динамики развития детей из разных культур в контекст социо-культурных взаимодействий.

Добро и зло: сравнительный анализ

Основываясь на исследованиях Р. Бенедикт, Х. Вернер сравнивает человеческие отношения в двух традиционных обществах с точки зрения этики. Интересно, что он предвзят этот анализ замечанием: сравнение культурно-специфических паттернов только непрямо, косвенно связано с психологией развития [36, с. 411]. Но, несмотря на это, он все-таки проводит сравнение.

В культурном паттерне Пуэбло из Нью-Мексико выражены ценности мирных, не военных решений, ценности отказа от гнева и насилия и т. п. Эти люди рассматривают жизнь как гармонию, хорошо упорядоченный космос. В другой анализируемой культуре основная ценность — героическая борьба с враждебным миром. Все человеческое существование рассматривается как «схватка, в которой антагонисты-головорезы противостоят друг другу в смертельной борьбе за блага жизни» (R. Benedict, цит. по: [36, р. 414]). Соответственно обман, воровство, жестокости, убийства и самоубийства представляют в этом обществе рядовые явления.

Сравнение Х. Вернером культурных паттернов добра и зла представляется существенно важным. Как пишет С. Лем, «тот, кто занимается человеческим бытием, не может исключить из порядка этого бытия массовое человекоубийство. Иначе он отрекается от своего призвания» [6, с. 448]. К. Бенсон доказывает, что психологическое и моральное неразрывно связаны, и что важнейшей чертой человеческого Я является способность как к целенаправленной и осознанной работе по расширению и развитию человеческих миров, так и к их целенаправленному аморальному сужению и разрушению. Психология человека не может быть раскрыта вне данной способности [25].

С точки зрения этих современных положений представляется естественным, что Х. Вернер обратился к сравнению нравственных ценностей в разных обществах — несмотря на свое предварительное замечание об отсутствии прямой связи между особенностями культурных паттернов и психологией развития. Перефразируя положение С. Лема применительно к Х. Вернеру, можно сказать следующее: тот, кто изучает развитие целостностей, характеризующихся возрастающей прогрессивной дифференциацией и интеграцией, не может игнорировать взаимное уничтожение этих целостностей друг другом; не может игнорировать целенаправленное превращение хорошо упорядоченных и дифференцированных «чужих» структур в ничто.

Насколько нам известно, Х. Вернер в явном виде не включил проблему преднамеренной дезинтеграции и дедифференциации в ортогенетический закон. Но он создал предпосылки для такого включения — вероятно, следуя интуиции. Он все-таки взялся за описание различий двух культур, не подпадавшее по формальным критериям под тогдашнее определение психологии развития.

Заключение. Подход Х. Вернера и типы научной рациональности

Интересно рассмотреть теорию Х. Вернера в контексте исторического изменения типов научной рациональности. В.С. Степин различает три стадии и, соответственно, три типа научной рациональности, основанных на различном понимании исследователями отношений между субъектом, его исследовательскими средствами и объектом.

1. Классическая научная рациональность центрируется на самом исследуемом объекте и старается элиминировать все, относящееся к субъекту, его ценностям, целям, средствам и операциям деятельности. В соответствии с идеалом объективности знание об объекте должно быть очищенным от следов, оставленных исследователями, их орудиями, познавательными средствами и стратегиями, от их эмоций и ценностей.

2. Неклассическая научная рациональность учитывает связи между знанием об объекте и характером средств и операций деятельности, используемых исследователями. Но связи между знаниями об объекте, внутринаучными и внешними социальными ценностями и целями не отрефлексированы и не эксплицированы.

3. Постнеклассическая научная рациональность в явном виде эксплицирует связи и взаимодействия между: *знаниями об объекте; познавательными орудиями и средствами; общей системой ценностей и целей субъектов*, включая не только внутринаучные, но и внешние социальные ценности и цели. Этот тип рациональности особенно важен в комплексных исследованиях саморазвивающихся систем, включающих человека [18, с. 712–713].

К какому из этих типов рациональности можно отнести теорию Х. Вернера? Она представляется раз-

ноуровневой, комбинированной, принадлежащей в разных своих положениях сразу к нескольким типам. Переформулирую утверждение М. Франклин, написавшей предисловие к последнему изданию книги Х. Вернера, можно сказать, что «Сравнительная психология умственного развития» — часть интеллектуальной истории XX в., история интеллектуальных прорывов от одних типов рациональности к другим.

Мы не знаем, какие типы рациональности возникнут в будущем, и не можем предсказать новые

направления развития сравнений, к которым обратятся исследователи. (Иначе эти направления были бы не совсем новыми или даже совсем не новыми.) Можно быть уверенными лишь в том, что те исследователи развития, которые в будущем обратятся к работам Х. Вернера, найдут там постановку и обсуждение многих важнейших проблем, с которыми они сталкиваются в своей работе. И вернеровский метод мышления будет влиять на их решения, побуждая думать и сравнивать.

Литература

1. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей. М., 1985.
2. Иванченко Г.В. Принцип необходимого разнообразия в культуре и искусстве. Таганрог, 1999.
3. Каданкова Н.Н. Психологические особенности детей при переходе от младшего к старшему дошкольному возрасту. Феномен пяти лет // Дис. ... канд. психол. наук. М., 2000.
4. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. М., 2005.
5. Лем С. Из воспоминаний Йона Тихого. М., 1990.
6. Лем С. Библиотека XXI века. М., 2003.
7. Мецзяков Б.Г. Науки на перекрестке культуры и психологии // Доклад на международной конференции «Культурно-историческая психология: современное состояние и перспективы». М.: МГППУ, 3—4 октября 2006 г.
8. Николс Г., Пригожин И. Познание сложного. М., 1990.
9. Нейропсихология сегодня / Под ред. Е.Д. Хомской. М., 1995.
10. Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. М., 1991.
11. Поддьяков А.Н. Психология конкуренции в обучении. М., 2006.
12. Поддьяков Н.Н. Доминирование процессов интеграции в развитии детей дошкольного возраста // Психологический журнал. 1997. № 5.
13. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой. М., 1986.
14. Пьянкова С.Д. Динамика когнитивной интегрированности в процессе интеллектуального онтогенеза // Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований. М., 2005.
15. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье. М., 1989.
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 1998.
17. Садовский В.Н. Парадоксы системного мышления // Системные исследования. М., 1972.
18. Степин В.С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2003.
19. Хомская Е.Д., Ефимова И.В., Будыка Е.В., Ениколопова Е.В. Нейропсихология индивидуальных различий. М., 1997.
20. Хофштадтер Д. Гёдель, Эшер, Бах: эта бесконечная гирлянда. М., 2001.
21. Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: принцип дифференциации. М., 1997.
22. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (к обоснованию системно-структурного подхода). М.; Воронеж, 2003.
23. Эуби У.Р. Принципы самоорганизации // Принципы самоорганизации. М., 1966.
24. Barton B., Fairhall U. Is mathematics a Trojan horse? // Mathematics in Maori education / B. Barton, Fairhall U. (eds). Auckland, 1995.
25. Benson C. The Cultural Psychology of Self: Place, Morality and Art in Human Worlds. L., 2001.
26. Diaz E., Hernandez J. Zones of Negative Development: Analysis of Classroom Activities and the Academic Performance of Bilingual, Mexican American students in the United States // Abstracts of the 4th congress of the ISCRAT. Denmark, Aarhus, June 7—11, 1998.
27. Dooley K.J. A Complex Adaptive Systems Model of Organization Change // Nonlinear dynamics, psychology and life sciences. 1997. Vol. 1 (1).
28. Franklin M.B. Prologue to the Percheron Press Edition // Werner H. Comparative psychology of mental development. N.Y., 2004.
29. Haken H. Advanced Synergetics. An Introduction. Berlin, 1983.
30. Hedegaard M. Strategies for Dealing with Conflicts in Value Positions between Home and School: Influences on Ethnic Minority Students' Development of Motives and Identity // Culture and psychology. 2005. Vol. 11 (2).
31. Heylighen F. The Growth of Structural and Functional Complexity During Evolution // The evolution of complexity / F. Heylighen, J. Bollen, A. Riegler (eds). Dordrecht, 1999. Электронная версия: <http://pespmc1.vub.ac.be/Papers/ComplexityGrowth.pdf>.
32. Nisbett R.E. The Geography of thought: how Asians and Westerners think differently...and why. N.Y., 2003.
33. Poddiakov A. Developmental Comparative Psychology and Development of Comparisons // Culture & psychology. 2006. Vol. 12 (3).
34. Springer S.P., Deutsch G. Left Brain, Right Brain. San Francisco, 1989.
35. The NetLogo Learning Lab. <http://netlogo.modeling-complexity.org/default.htm>.
36. Werner H. Comparative Psychology of Mental Development. N.Y., 2004.

H. Werner's Comparative Psychology of Development: A Modern Context

A.N. Poddiakov

Ph.D. in Psychology, professor at the Faculty of Psychology at the State University Higher School of Economics

The article analyses a book by H. Werner (1890–1964) 'Comparative Psychology of Mental Development' that was first published 80 years ago and has been reissued many times. The book is discussed from the point of view of modern developmental psychology, cultural-historical psychology, complexity science and, in general, in the context of the dynamics of scientific rationality types. The following topics are reviewed: the possibility of applying the orthogenetic principle of Goethe – Spencer – Werner to systems that are far from holding the balance of integration and differentiation; the paradoxes of systematic thinking, the relativity of distinguishing between holism and reductionism; the problems of ontogenetic development and intercultural comparisons. Methodological, ethical and social problems analysed by H. Werner are contrasted with the ones analysed by modern researchers.

Key words: H. Werner, developmental psychology, cultural-historical psychology, holism, reductionism, systematic thinking, orthogenetic law, types of scientific rationality.

References

1. Donaldson M. Myslitel'naya deyatel'nost' detei. M., 1985.
2. Ivanchenko G.V. Princip neobhodimogo raznoobraziya v kul'ture i iskusstve. Taganrog, 1999.
3. Kadankova N.N. Psihologicheskie osobennosti detei pri perehode ot mladshogo k starshemu doshkol'nomu vozrastu. Fenomen pyati let. Kand. dis. M., 2000.
4. Knyazeva E.N., Kurdyumov S.P. Osnovaniya sinergetiki. M., 2005.
5. Lem S. Iz vospominanii 'ona Tihogo. M., 1990.
6. Lem S. Biblioteka XXI veka. M., 2003.
7. Mesheryakov B.G. Nauki na perekrestke kul'tury i psihologii // Doklad na mezhdunarodnoi konferencii «Kul'turno-istoricheskaya psihologiya: sovremennoe sostoyanie i perspektivy». M.: MGPPU, 3–4 oktyabrya 2006 g.
8. Nikolis G., Prigozhin I. Poznanie slozhnogo. M., 1990.
9. Neiropsihologiya segodnya / Pod red. E.D. Homskoi. M., 1995.
10. Perre-Klermon A.-N. Rol' social'nyh vzaimodeistvii v razvitanii intellekta detei. M., 1991.
11. Podd'yakov A.N. Psihologiya konkurencii v obuchenii. M., 2006.
12. Podd'yakov N.N. Dominirovaniye processov integracii v razvitanii detei doshkol'nogo vozrasta // Psihologicheskii zhurnal. 1997. № 5.
13. Prigozhin I., Stengers I. Poryadok iz haosa: novyi dialog cheloveka s prirodoy. M., 1986.
14. P'yankova S.D. Dinamika kognitivnoi integrirovannosti v processe intellektual'nogo ontogeneza // Psihologiya sposobnosti: sovremennoe sostoyanie i perspektivy issledovaniya. M., 2005.
15. Rotenberg V.S., Bondarenko S.M. Mozg. Obuchenie. Zdorov'e. M., 1989.
16. Rubinshtein S.L. Osnovy obshei psihologii. SPb., 1998.
17. Sadovskii V.N. Paradoksy sistemnogo myshleniya // Sistemnye issledovaniya. M., 1972.
18. Stepin V.S. Teoreticheskoe znanie. M., 2003.
19. Homskaya E.D., Efimova I.V., Budyka E.V., Enikolopova E.V. Neiropsihologiya individual'nyh razlichii. M., 1997.
20. Hofstadter D. Gedel', Esher, Bah: eta beskonechnaya girlyanda. M., 2001.
21. Chuprikova N.I. Psihologiya umstvennogo razvitiya: princip differenciacii. M., 1997.
22. Chuprikova N.I. Umstvennoye razvitiye i obuchenie (k obosnovaniyu sistemno-strukturnogo podhoda). M.; Voronezh, 2003.
23. Eshbi U.R. Principy samoorganizacii // Principy samoorganizacii. M.: Mir, 1966.
24. Barton B., Fairhall U. Is mathematics a Trojan horse? // Mathematics in Maori education / B. Barton, Fairhall U. (eds). Auckland, 1995.
25. Benson C. The Cultural Psychology of Self: Place, Morality and Art in Human Worlds. L., 2001.
26. Diaz E., Hernandez J. Zones of Negative Development: Analysis of Classroom Activities and the Academic Performance of Bilingual, Mexican American students in the United States // Abstracts of the 4th congress of the ISCRAT. Denmark, Aarhus, June 7–11, 1998.
27. Dooley K.J. A Complex Adaptive Systems Model of Organization Change // Nonlinear dynamics, psychology and life sciences. 1997. Vol. 1 (1).
28. Franklin M.B. Prologue to the Percheron Press Edition // Werner H. Comparative psychology of mental development. N.Y., 2004.
29. Haken H. Advanced Synergetics. An Introduction. Berlin, 1983.
30. Hedegaard M. Strategies for Dealing with Conflicts in Value Positions between Home and School: Influences on Ethnic Minority Students' Development of Motives and Identity // Culture and psychology. 2005. Vol. 11 (2).
31. Heylighen F. The Growth of Structural and Functional Complexity During Evolution // The evolution of complexity / F. Heylighen, J. Bollen, A. Riegler (eds). Dordrecht, 1999. Электронная версия: <http://respmc1.vub.ac.be/Papers/ComplexityGrowth.pdf>.
32. Nisbett R.E. The Geography of thought: how Asians and Westerners think differently...and why. N.Y., 2003.
33. Poddiakov A. Developmental Comparative Psychology and Development of Comparisons // Culture & psychology. 2006. Vol. 12 (3).
34. Springer S.P., Deutsch G. Left Brain, Right Brain. San Francisco, 1989.
35. The NetLogo Learning Lab. <http://netlogo.modeling-complexity.org/default.htm>.
36. Werner H. Comparative Psychology of Mental Development. N.Y., 2004.

Морально-ценностные ориентации как функция социальной ситуации развития в подростковом и юношеском возрасте

С.В. Молчанов

кандидат психологических наук, научный сотрудник факультета психологии
Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

В настоящей статье закономерности морального развития личности в подростковом и юношеском возрасте проанализированы с позиции культурно-исторического подхода. Реализация основных положений учения Л.С. Выготского о структуре психологического возраста позволила рассмотреть развитие морально-ценностной ориентации личности в зависимости от культурного контекста социальной ситуации развития. Сравнительный анализ особенностей ценностно-моральной сферы — моральных суждений, морального мышления и решения моральных дилемм подростками России, США и Казахстана — выявил различия в предпочтении культурными группами принципа справедливости и принципа заботы, культурную обусловленность возрастной динамики.

Ключевые слова: моральное развитие, социальная ситуация развития, периодизация морального развития, морально-ценностная ориентация на принцип справедливости и заботы.

На данном этапе трансформации современного Российского общества морально-ценностное развитие личности играет огромную роль. Сложные социально-экономические условия перестройки общественного сознания оказывают влияние на формирование моральной ориентации в подростковом возрасте, который является сензитивным к социальным влияниям и воздействиям. Морально-ценностная ориентация личности выполняет регулятивную функцию, определяя устойчивые ценностные предпочтения и жизненные принципы, характеризующие жизненные выборы человека.

В психологии морального развития традиционно выделяют два основных принципа, лежащих в обосновании морального выбора: *принцип справедливости*, ориентированный на когнитивные составляющие морального сознания, и *принцип заботы*, основанный на сочувствии и сопереживании другому человеку. Нормативный когнитивно-структуралистский подход провозгласил ведущим принципом морального поведения принцип справедливости и сосредоточил внимание на изучении когнитивной составляющей морального сознания (Ж. Пиаже, Л. Кольберг). Альтернативой такому подходу стал эмпатийный подход К. Гиллиган, где принцип заботы является основополагающим, а эмпатическая ориентация на потребности и чувства другого человека рассматривается как основной регулятор моральных суждений и поведения (К. Гиллиган, Н. Айзенберг, М. Хоффман). В современной психологии морального развития выражена тенденция интегрировать указанные подходы (Н. Айзенберг, Д. Рест). Новизна подхода Н. Айзенберг в том, что взаимодействие когнитивного и эмо-

ционального компонентов рассматривается как условие любого акта морального поведения (Eisenberg, 1986). Установлено, что с возрастом и преодолением эгоцентризма возрастает уровень связи эмпатии и альтруистического поведения.

Присвоение социо-культурного опыта оказывает существенное влияние на формирование морально-ценностной ориентации личности. Подростковый возраст является сензитивным в становлении иерархии ценностей, в том числе и моральных. Юношеский возраст — это период осуществления самоопределения, идеологического выбора и становления идентичности личности. Трансляция культурного опыта предполагает интериоризацию и присвоение моральных ценностей, их персонализацию и формирование морально-ценностной ориентации личности. Возрастно-психологический подход (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин) к анализу закономерностей морального развития в подростковом возрасте, определяющий роль социальной ситуации развития как источника развития, представляется весьма перспективным. Дополнительную ценность этому подходу придает обращение к экологической модели У. Бронфенбреннера [10, 11], позволяющей социальную ситуацию развития рассматривать как взаимосвязанные контексты, каждый из которых определяет морально-ценностное развитие личности. На уровне макросистемы социальная ситуация развития представлена культурными традициями общества.

Целью нашего исследования стало изучение развития ценностно-моральной ориентации в подростковом и юношеском возрастах в зависимости от культурного контекста социальной ситуации разви-

тия. Изучение кросс-культурных различий в моральном развитии подростков позволило бы выявить влияние культурных факторов, обуславливающих развитие ценностных ориентаций, морального мышления и морального поведения. Вместе с тем выявление сходства в моральном развитии подростков, принадлежащих к различным культурам, позволило бы установить общие возрастные закономерности развития морального сознания и поведения в подростковом возрасте.

Для выявления приоритетности ценностно-моральной ориентации подростков на принцип справедливости и заботы была реализована стратегия кросс-культурного сравнения подростков России, США и Казахстана. Выбор именно этих культур был обусловлен следующим.

Культурно-ценностная направленность США предполагает построение общества, где ценности статусного и материального благополучия конкретного человека, личного успеха, индивидуализм оказываются такими же важными, как и благополучие государства в целом. Протестантизм и баптизм, как наиболее популярные религиозные направления в США, подчеркивают ценность собственного благополучия, успеха, развития. Материальные ценности важны в той же степени, что и духовные. Можно говорить о том, что у российского и американского общества примерно равный уровень технологического и научного развития при значимых различиях нравственных ценностей. Эмиграция и высокий уровень миграции населения как основа развития американского общества, полиэтничный состав, включая различные языки, создают определенные барьеры на пути установления близких взаимоотношений. Многообразие противоречивых интересов и необходимость их согласования требуют ориентации на мораль справедливости, основанную на социальном договоре, соблюдении равенства прав. Исходя из этого, мы предположили, что для подростков и юношей США будет характерна морально-ценностная ориентация на принцип справедливости.

Особенности культуры Казахстана заключаются в том, что характерной чертой казахского этноса является сложная многоукладная внутриэтническая родоплеменная структура, обусловленная кочевым образом жизни, территориальной разобщенностью казахских племен и большим, по сравнению с другими кочевыми народами, населением [9]. Все казахские племена принадлежали к одному из родов, которые, в свою очередь, объединялись в три жуза — Старший, Средний и Младший. Каждый из жузов имел свою родоплеменную организацию. Жесткий иерархический принцип по возрастному рангу сыновей, полу и принадлежности к жузу является основой социальной регуляции в казахском этносе, начиная с возникновения и сохраняясь в определенной форме вплоть до наших дней. Генеалогическая история, предания о делах рода и его истории являлись базой социальных отношений и основой функционального соподчинения. Кочевой образ жизни привел к трудностям установления отношений с други-

ми национальностями, к настороженности и сдержанности по отношению к «чужим» и одновременно к серьезной ответственности за тех, с кем связан кровными узами. Родственники должны помогать друг другу во всех ситуациях вне зависимости от обстоятельств. Мы предположили, что для подростков и юношей Казахстана будет характерна морально-ценностная ориентация на заботу.

Соотношение ценности заботы и помощи ближнему и ценности справедливости для всех членов общества в структуре моральной ориентации личности, по нашему мнению, наиболее перспективно изучать на материале российской выборки. Известно, что для российского общества всегда было характерно как стремление к справедливости, так и забота о ближнем. Однако серьезные изменения последнего десятилетия в мировоззрении общества, вероятно, оказали влияние на приоритеты в выборе моральных ценностей.

Ценности коллективизма, равенства, направленности на заботу о ближнем были созвучны всему историческому пути России, где идеалы служения людям, милосердия, действенной любви, идеал самопожертвования и альтруизма сочетались с духовным самоуглублением. В русском философском мировоззрении утверждаются идеи духовного совершенствования и развития человека путем служения обществу, сочетания веры и разума, предполагающими равное значение заботы и эмпатийности, рациональности и справедливости.

Для российского общества характерны ориентация на духовные ценности, коллективизм, традиции [1, 8]. Ориентация на коллективистические и социальные ценности определили относительно более низкую (по сравнению с североамериканским и западноевропейским обществами), значимость общечеловеческих ценностей и развитие чувства собственного достоинства личности, направленность на отставание своих прав [1, 2]. В исследовании социальных представлений был выявлен приоритет моральных представлений над правовыми, социальными и экономическими [1], причем центральное место занимали представления о справедливости, ответственности и совести. Разрыв между декларативными ценностями и реальной жизнью привел к характерному для российского сознания разрыву между моральными представлениями и реальным поведением, следованием определенным принятым нормам и правилам [2, 4]. Г.М. Андреева выделила следующие особенности массового сознания в современном трансформирующемся российском обществе: разрушение прежних устойчивых социально-психологических стереотипов, изменение иерархии ценностей, перестройку образа мира [3]. В силу изменившегося способа общественного производства и образа жизни в массовом сознании произошел отказ от безусловной приоритетности коллективистических ценностей, а нередко и их обесценивание в пользу индивидуалистических. Противоречивость состоит в том, что, хотя коллективистические ценности уже перестали быть ведущими, индивидуалистические ценности, проти-

воречащие «коллективистической» природе российского сознания, не были приняты большинством [1, 7]. Российским обществом индивидуалистические ценности нередко воспринимаются как ценности, включающие бескорыстную любовь и заботу, проявления альтруизма [6, 2, 4]. В подобной ситуации особое значение приобретают нравственные общечеловеческие ценности и моральные нормы как важнейший регулятор поведения и деятельности личности. Можно предположить, что приоритетной формой моральной ориентации российских подростков будет моральная ориентация на принцип заботы.

Мы предположили, что социально-экономические преобразования и фундаментальное реформирование современного российского общества, составляющие объективный компонент социальной ситуации развития личности, найдут отражение в изменении структуры морально-ценностной сферы подростков и юношей как возрастной группы, наиболее чуткой к происходящим в обществе социальным изменениям. Вместе с тем решение задач развития, отвечающих логике формирования психологических новообразований возраста, определит общие характеристики морального развития подростков всех трех культурных групп. Сопоставление приоритетов ценностей, отвечающих принципам справедливости и заботы, в ценностно-моральном сознании личности, должно найти отражение в характере моральных суждений и решении моральных дилемм.

Для решения поставленных задач были использованы следующие *методики*: 1) модифицированная методика ценностных ориентаций М. Рокича для изучения морально-ценностной структуры личности; 2) методика «Справедливость — Забота» для изучения морального мышления и моральных суждений, специально разработанная для нашего исследования; 3) методика моральных дилемм для изучения морального мышления и обоснования морального выбора; выявления представлений о справедливом распределении.

Модифицированная методика ценностных предпочтений М. Рокича была использована для изучения моральных ценностных ориентаций, выявления иерархии ряда терминальных и инструментальных ценностей. Принцип построения методики сохранен таким же, как в оригинальной версии, однако предлагаемые для ранжирования ценности скорректированы в соответствии с задачами исследования. Помимо дихотомии «терминальные — инструментальные ценности», все ценности были разделены на те, которые отвечают принципу справедливости, — и те, которые отвечают принципу заботы. В результате экспертного опроса в группу терминальных ценностей, соответствующих принципу «справедливость», вошли следующие ценности: справедливость, равноправие, свобода выбора и принятия решения человеком, честность, уважение личности другого человека, уважение собственности другого, забота о собственном благополучии, трудолюбие. К группе терминальных ценностей, отвечающих принципу «забота», были отнесены такие, как любовь к людям, альтруизм, щедрость, доброта, готовность к самопожертво-

ванию, забота о процветании общества, самоуважение, забота о других.

Инструментальные ценности на основании экспертного опроса также были разделены на две группы. В группу ценностей «справедливость» вошли независимость, смелость в отстаивании своих интересов, принципиальность, рационализм, образованность, умение быть лидером, добросовестность, законопослушность. Группа «забота» включала такие ценности: чуткость, верность, преданность, общительность, искренность, доверие к людям, открытость, эмпатийность, отзывчивость, умение быть полезным другим.

Испытуемому было предложено ранжировать терминальные ценности, которыми должны руководствоваться люди в своей жизни и поведении. Их также просили оценить (в %), насколько в их собственном поведении при принятии важных решений они руководствуются этими ценностями.

При выполнении задания, связанного с инструментальными ценностями, испытуемому предлагалось проранжировать предложенные положительные личностные качества по их ценности. Дополнительно просили испытуемого оценить (по 5-балльной шкале), насколько это качество присуще самому испытуемому.

Методика «Справедливость — Забота» была разработана специально для данного исследования. Она была предназначена для выявления уровня развития моральных суждений в соответствии с двумя основными периодизациями развития морального сознания: периодизации Л. Кольберга и К. Гиллиган—Н. Айзенберг, описанными ранее. Испытуемому было предложено 38 утверждений, степень согласия с которыми предлагалось оценить по 5-балльной системе (от «безусловно, не согласен» — 1 балл до «безусловно, согласен» — 5 баллов). Все утверждения делятся на три группы. *Первая группа*, состоящая из 18 утверждений, описывает все шесть стадий периодизации развития морального сознания Л. Кольберга, причем каждая стадия описывается тремя утверждениями. *Вторая группа* из 18 утверждений относится к стадиям морального развития по К. Гиллиган—Н. Айзенберг, причем четыре стадии первых двух уровней включают по 3 утверждения, третий уровень характеризуется 6 утверждениями. *Третья группа* состоит из двух утверждений, в которых испытуемому предлагается сделать принципиальный выбор в ориентации на «справедливость» или «заботу» как ведущий моральный принцип.

Методика «Моральные дилеммы» представляла собой модифицированную методику моральных дилемм «Катя и Андрей», которая была разработана в проекте «МАМОС» под руководством А.И. Подольского. Испытуемому предлагались ситуации, приближенные к реальным. Герой незавершенного рассказа оказывается в ситуации морального выбора между двумя принципами: принципом справедливости и принципом заботы. Следование одному из принципов приводит к нарушению другого. Таким образом, герой оказывается в ситуации необходимости совершения обязательного выбора. Испытуемому

предлагалось помимо ответов на вопросы: «Как должен поступить герой?» и «Почему?» (обоснование морального выбора), представить себя на месте главного героя и ответить на вопросы: «А как поступили бы Вы?» и «Почему?». Испытуемый должен был решить две моральные дилеммы, основное различие между которыми заключалось в том, что в одной ситуации моральная дилемма разворачивалась в контексте взаимодействия «подросток — взрослый», в другой — в контексте «сверстник—сверстник». Кроме того, различие состояло в том, что во второй дилемме, дилемме взаимодействия «сверстник—сверстник», предлагалось ответить на дополнительный вопрос: «Каким должно быть справедливое распределение заработанных денег и почему?», т. е. испытуемый должен был сформулировать общий принцип справедливого распределения.

В исследовании принимало участие 660 испытуемых, из них 292 юноши (44,2%) и 368 девушек (55,8%); 214 человек (32,3%) в возрасте от 13 до 15 лет, 303 человека (45,8%) в возрасте от 16 до 17 лет и 145 человек (21,9%) в возрасте от 18 до 21 года. Среди принявших участие в исследовании 485 подростков и юношей из России (Москва, Шатура, Самара), 85 — из США (г. Седар Фоллс, штат Айова; школа при посольстве США в Москве) и 92 — из Казахстана (Алма-Аты).

Исследование морально-ценностной сферы российских подростков и юношей показало, что ведущими терминальными ценностями являются справедливость и честность, далее следуют ценности свободы выбора и принятия решения, уважение личности другого. В младшем подростковом возрасте столь же значимой оказывается доброта, а в старшем подростковом и юношеском — самоуважение. Наименее значимыми ценностями выступают забота о процветании общества и готовность к самопожертвованию, забота о своем благополучии, уважение собственности других людей. Приоритетной среди инструментальных ценностей оказывается ценность независимости, а также смелость в отстаивании своих интересов, общительность, верность. Наименее значимыми ценностями оказались следующие: законопослушность, доверие к людям, умение быть лидером, принципиальность, умение быть полезным.

Возрастная динамика развития морально-ценностной сферы в подростковом и юношеском возрастах проявляется в росте значимости приоритетной ценности самоуважения и снижении значимости ценностей любви к людям, равноправия и низко значимой ценности готовности к самопожертвованию. С возрастом увеличивается значимость таких предпочитаемых инструментальных ценностей, как искренность и чуткость при снижении мало значимых ценностей законопослушности и умения быть полезным. Менее значимой становится общительность.

Морально-ценностная сфера казахских подростков характеризуется приоритетностью ценности справедливости и высокой значимостью ценностей любви к людям, честности, доброты. Наименее значимыми оказываются забота о процветании общества, уважение собственности других людей и забота о

собственном благополучии. Ценности верности и преданности являются ведущими в сфере инструментальных ценностей при сохранении высокой значимости ценностей независимости, общительности и искренности. Наименее важными стали ценности законопослушности и отзывчивости.

Ведущими терминальными ценностями для подростков и юношей США оказались ценности равноправия и честности, уважения личности другого человека, доброты, самоуважения, ценность любви к людям и заботы о других людях, свободы выбора и принятия решения. Наименее значимыми — трудолюбие, уважение собственности других людей, готовность к самопожертвованию, забота о собственном благополучии и о процветании общества. Приоритетными инструментальными ценностями являются независимость, чуткость, заботливость, верность. Наименьшее значение имеют законопослушность, умение быть лидером, умение быть полезным и принципиальность. Предпочтения ценностей справедливости для подростков и юношей США выявлено не было. Обратим внимание на то, что ценностная сфера изучалась посредством прямого опроса. Полученные результаты позволяют говорить скорее об осознаваемых и декларируемых как приоритетные ценностях, чем о реально принятых.

Обнаружены как сходство, так и различия ценностно-моральной сферы культурных групп (таблица).

Сходство обусловлено возрастными психологическими особенностями и выражено в приоритетности ценностей уважения личности другого, честности, независимости и верности. Ценности уважения собственности других людей, законопослушности, заботы о процветании общества и собственном благополучии оказались относительно малозначимыми. Различия ценностно-моральной сферы выступают в предпочтении подростками и юношами США ценностей равноправия, независимости, уважения личности другого; в предпочтении российскими подростками — ценностей справедливости, трудолюбия; в предпочтении казахскими подростками — ценностей заботы, любви к людям, бескорыстной помощи.

Исследование особенностей развития морально-ценностной ориентации подростков и юношей различных культурных групп на уровне моральных суждений обнаружило как сходство, так и различия. Сходство выразилось в высокой степени согласия с моральными суждениями постконвенционального и конвенционального уровней. Различия состояли в следующем. Для казахских подростков характерна большая ориентированность на суждения доконвенционального и конвенционального уровня и ориентация на принцип заботы, чем для российских и американских подростков (критерий Манна—Уитни при $p = 0,01$). Российские младшие подростки более, чем их сверстники из США, ориентированы на конвенциональный и постконвенциональный уровни (стадии: социальный закон и порядок и универсальные этические принципы) ($p = 0,01$), и учет принципа заботы ($p = 0,05$). Российские старшие подростки

и юноши более, чем американцы, ориентированы на суждения постконвенционального уровня ($p = 0,01$). В пределах преконвенционального уровня российские старшие подростки более ориентированы на инструментальную мораль («ты мне, я тебе»), а американские на подчинение власти и авторитетам ($p = 0,05$). Полученные результаты свидетельствуют об определенных различиях в уровне развития моральных суждений, обусловленных культурным контекстом социальной ситуации развития.

Возрастная динамика развития моральных суждений при переходе от подросткового к юношескому возрасту состоит в снижении степени согласия с суждениями преконвенционального и постконвенционального уровней.

Следующей задачей нашего исследования стало определение кросс-культурных различий представлений о справедливом распределении. Наиболее предпочтительным вариантом справедливого распределения для всех групп является принцип «каждому — по труду» (59,6%), далее следует принцип «поровну» (18,6%), 20% испытуемых испытывают затруднения в определении принципа справедливого распределения. С возрастом принцип «каждому — по труду» приобретает все большую значимость. Кросс-культурные различия были обнаружены только в младшем подростковом возрасте: российские подростки

чаще, чем их сверстники из США и Казахстана, затруднялись в ответе и реже отдавали первенство принципу «каждому — по труду» ($\chi^2, p = 0,046$).

В решении моральных дилемм подростки и юноши из США предпочитают принцип справедливости, а подростки России и Казахстана — принцип заботы, причем у казахских подростков эта ориентация выражена сильнее. В младшем подростковом возрасте определенная часть российских и американских подростков, в отличие от казахских, обнаруживают ориентацию на собственные интересы. В юношеском возрасте значимость принципа заботы для американцев возрастает, что отражено в стремлении учесть в решении дилеммы оба принципа — заботу и справедливость. При невозможности их согласования наблюдается уход от решения.

Возрастная динамика решения моральной дилеммы также опосредована фактором культуры (рис. 1). Общие закономерности при переходе от подросткового к юношескому возрасту определяются ростом ориентации на принцип справедливости и снижением ориентации на собственные интересы. Различия состоят в том, что в юношеском возрасте в российской выборке наблюдается рост ориентации на принцип справедливости, а в американской — уход от решения дилеммы или поиск альтернативных вариантов, учитывающих оба принципа — и справедливость, и заботу.

Т а б л и ц а

Различия в предпочтении терминальных и инструментальных ценностей представителями различных культурных групп в младшем подростковом возрасте (критерий Манна–Уитни)

| Группа | Терминальные ценности | Инструментальные ценности |
|---------------------|--|--|
| 1. Россия—США | <p>Выше у российских подростков: уважение собственности (.001), трудолюбие (.01)</p> <p>Выше у подростков США: равноправие (.000), забота о других (.001)</p> | <p>Выше у российских подростков: отзывчивость (.005), законопослушность (.038)</p> <p>Выше у подростков США: чуткость (.04), доверие к людям (.004), эмпатийность (.005).</p> |
| 2. Россия—Казахстан | <p>Выше у российских подростков: свобода выбора и принятия решения (.045), уважение личности другого (.006), самоуважение (.021).</p> <p>Выше у казахских подростков: любовь к людям (.001), бескорыстная помощь (.002), щедрость (.031)</p> | <p>Выше у российских подростков: смелость в отстаивании своих интересов (.016), умение быть лидером (.034), отзывчивость (.000), умение быть полезным (.010).</p> <p>Выше у казахских подростков: искренность (.035)</p> |
| 3. США—Казахстан | <p>Выше у подростков США: равноправие (.000), свобода выбора и принятия решения (.045), уважение личности другого (.000), самоуважение (.024)</p> <p>Выше у казахских подростков: справедливость (.001), бескорыстная помощь (.002), уважение собственности (.001), готовность к самопожертвованию (.022), трудолюбие (.000), забота о других (.001), забота о процветании общества (.017)</p> | <p>Выше у подростков США: чуткость (.015), смелость в отстаивании своих интересов (.029), эмпатийность (.001)</p> <p>Выше у казахских подростков: принципиальность (.036), законопослушность (.021), умение быть полезным (.000)</p> |

Анализ стратегий решения моральных дилемм также обнаруживает зависимость выбора от культурного контекста социальной ситуации развития. В целом подростки США чаще предпочитают стратегию справедливости, а российские и казахские — стратегию заботы ($\chi^2, p = 0, 001$). Для подростков России и Казахстана характерна большая ориентация на принцип заботы, а для их американских сверстников — на принцип справедливости. Российские подростки проявляют также большую ориентацию на собственные интересы.

Было обнаружено, что приоритетность ценностей справедливости, декларируемая российскими подростками и юношами, часто сочеталась с предпочтением ими принципа заботы в решении моральных дилемм и, аналогично, предпочтение ценностей заботы подростками США — с ориентацией на принцип справедливости в решении моральных дилемм. Возможно, причины такого могут быть объяснены следующим.

1. Выявленное предпочтение подростками ценностей свидетельствует, в первую очередь, о социальных установках и диспозициях, определяющих ценностные ориентации личности. При решении моральных дилемм ориентация на принцип заботы или справедливости зависит от смысловых установок личности. Налицо некоторая противоречивость между социальными установками личности в морально-ценностной сфере и смысловыми установками, регулирующими моральный выбор. Это «гармоническое противоречие» (Л.И. Анциферова, А.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьев), выступая движущей силой морального развития личности, свидетельствует о том, что подростковый возраст является сензитивным периодом в формировании моральной ориентации личности.

2. Приверженность личности ценностям заботы и справедливости определяет моральный выбор в решении моральной дилеммы соответственно значению и объективно-предметному смыслу (П.Я. Гальперин) этой ценности для личности. Приоритетной для российской выборки является ценность справедливости. Однако проведенный контент-анализ показал, что понимание подростками значения справедливости, соответствующее 5-й и 6-й стадиям периодизации Л. Кольберга, подразумевает следование социальному контракту, устанавливающему нормы по критерию — жизнь, достоинство, благополучие каждого человека превыше всего. При таком понимании справедливости моральные действия оказываются направленными на

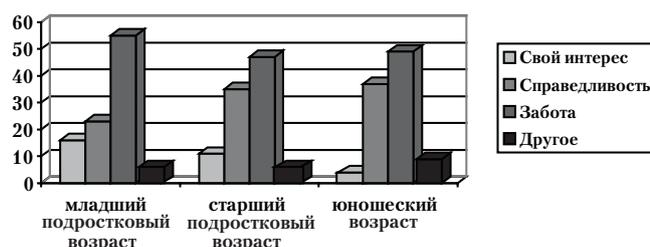
обеспечение благополучия, равенства и свободы каждого человека и фактически означают реализацию принципа заботы.

Таким образом, полученные данные показывают, что социальная ситуация развития на уровне культурного контекста задает приоритетность моральной ориентации личности (либо на принцип справедливости, либо на принцип заботы, либо на оба принципа). Попытки согласования и даже интеграции принципов заботы и справедливости наблюдаются в юношеском возрасте. Это позволяет предположить, что наиболее сензитивной к контексту культуры оказывается ценностно-моральная сфера подростка, в то время как уровень развития морального мышления обнаруживает относительную устойчивость и постоянство и меньшую зависимость от культурного контекста.

Наши результаты подтверждают теоретическое предположение о двух моральных культурах заботы и справедливости, отражающих приоритетность принципа моральной ориентации личности в ценностной сфере, моральном мышлении и решении моральных дилемм. На генетически ранних стадиях морального развития личности забота и справедливость являются относительно противоположными полюсами пространства морального выбора, а их противоречивость — условием морального развития. Однако эта противоположность относительна и на высших стадиях морального развития выступает как интеграция принципов заботы и справедливости.

Таким образом, можно представить модель морального развития личности как движение в трехмерном пространстве, где траектория развития определена полюсами «индивидуализм — коллективизм», «забота — справедливость», пространство морального выбора и измерением «полезность (реализация социально-типических стереотипизированных форм поведения) — достоинство (творческое созидание морального поступка)», устанавливающим меру саморазвития и творчества личности. Содержание целевых моральных установок личности, реализующих ценности справедливости и заботы, зависит от культурного контекста. Множественность культур, их наложение и взаимообусловленность определяют особенности соотношения ценностно-моральной сферы и морального выбора личности в моральной дилемме. Переход в культуру достоинства позволяет снять противоположность ориентации заботы и справедливости и открывает путь к их интеграции.

Возрастная динамика решения моральной дилеммы российскими подростками (%)



Возрастная динамика решения моральной дилеммы подростками США (%)

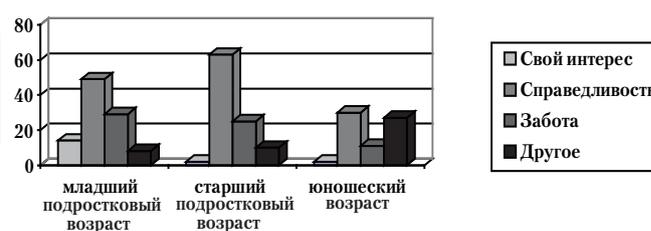


Рис. 1. Возрастная динамика решения моральных дилемм

Литература

1. Абульханова К.А. Российский менталитет: кросс-культурный и типологический подходы // Российский менталитет. Вопросы психологической теории и практики / Под ред. К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинского, М.И. Володиной. М., 1997.
2. Алавидзе Т.Л., Антонюк Е.В., Гозман Л.Я. Социальные изменения восприятия и переживания // Социальная психология в современном мире. М., 2002.
3. Андреева Г.М. Психология социального познания. М., 2000.
4. Гольничик Е.О. Социальные представления о справедливости как составляющая правосознания. Дисс. канд. психол. наук. М., 2004.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М., 1999.
6. Николаева О.П. Правовая и моральная зрелость личности // Субъект и социальная компетентность личности. М., 1995.
7. Ольшанский Д.В. Психология масс. СПб., 2002.
8. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М., 1999.
9. Талалеева Т.Д. Особенности самосознания и межэт-

нические отношения детей в период образования нового государства на территории бывшего СССР (на материалах исследования детей казахского и русского этноса, проживающих в Казахстане): Дис. ... канд. психол. наук. М., 1997.

10. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development. Cambridge, MA., 1989.

11. Bronfenbrenner U. The ecology of developmental processes // W. Damon & R.M. Lerner (eds). Handbook of Child Psychology. 5-th ed. Vol. 1 Theoretical Models of Human Development, N. Y., 1998.

12. Eisenberg N. Altruistic Emotion, Cognition and Behavior. Hillsdale, 1986.

13. Gilligan C. In a different voice: Women's conceptions of self and morality // Harvard Educational Review. 1977. Vol. 47.

14. Hoffman M. Development of prosocial motivation: Empathy and guilt // N. Eisenberg (ed.). The Development of Prosocial Behavior. N.Y., 1982.

15. Kohlberg L. Essays on Moral Development. Vol. 2. The psychology of moral development. San-Francisco, 1984.

16. Rokeach M. Understanding Human Values: individual and social. N.Y., 1979.

Moral and Value Orientations as Functions of Social Situation of Development in Early and Late Adolescence

S.V. Molchanov

Ph.D. in Psychology, research assistant at the Faculty of Psychology at the Lomonosov Moscow State University

The author analyses the logic of moral development in early and late adolescence from the perspective of the cultural-historical approach. Implementing the main ideas of L.S. Vygotsky on the structure of psychological age enabled the author to explore adolescents' moral and value orientations in their relation to the cultural context of the social situation of development. The comparative analysis of features of the value sphere (i.e. moral judgments, moral thinking and moral dilemma solving studied in adolescents from Russia, USA and Kazakhstan) revealed the cultural dependence of age dynamics and the differences in cultural groups' preferences for the principle of justice and the principle of care.

Key words: moral development, social situation of development, moral development periodization, moral and value orientation on the principle of justice and care.

References

1. Abul'hanova K.A. Rossiiskii mentalitet: kross-kul'turnyi i tipologicheskii podhody // Rossiiskii mentalitet. Voprosy psichologicheskoi teorii i praktiki / Pod red. K.A. Abul'hanovoi, A.V. Brushlinskogo, M.I. Volovikovoi. M., 1997.
2. Alavidze T.L., Antonyuk E.V., Gozman L.Ya. Social'nye izmeneniya vospriyatie i perezhivanie // Social'naya psichologiya v sovremennom mire. M., 2002.
3. Andreeva G.M. Psichologiya social'nogo poznaniya. M., 2000.
4. Golynchik E.O. Social'nye predstavleniya o spravvedlivosti kak sostavlyayushaya pravosoznaniya. Diss. kand. psihol. nauk. M., 2004.
5. Leont'ev D.A. Psichologiya smysla. M., 1999.
6. Nikolaeva O.P. Pravovaya i moral'naya zrelost' lichnosti // Sub'ekt i social'naya kompetentnost' lichnosti. M., 1995.
7. Ol'shanskii D.V. Psichologiya mass. SPb., 2002.
8. Stefanenko T.G. Etnopsichologiya. M., 1999.
9. Talalueva T.D. Osobennosti samosoznaniya i mezhet-

gosudarstva na territorii byvshego SSSR (na materialah issledovaniya detei kazahskogo i russkogo etnosa, prozhivayushih v Kazahstane) Diss. kand. psihol. nauk. M., 1997.

10. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development. Cambridge, MA., 1989.

11. Bronfenbrenner U. The ecology of developmental processes // W. Damon & R.M. Lerner (eds). Handbook of Child Psychology. 5-th ed. Vol. 1 Theoretical Models of Human Development, N. Y., 1998.

12. Eisenberg N. Altruistic Emotion, Cognition and Behavior. Hillsdale, 1986.

13. Gilligan C. In a different voice: Women's conceptions of self and morality // Harvard Educational Review. 1977. Vol. 47.

14. Hoffman M. Development of prosocial motivation: Empathy and guilt // N. Eisenberg (ed.). The Development of Prosocial Behavior. N.Y., 1982.

15. Kohlberg L. Essays on Moral Development. Vol. 2. The psychology of moral development. San-Francisco, 1984.

16. Rokeach M. Understanding Human Values: individual and social. N.Y., 1979.

Культурно-антропологические условия возможности психотерапевтического опыта*

Ф.Е. Василюк

кандидат психологических наук, декан факультета психологическое консультирование
Московского городского психолого-педагогического университета,
заведующий лабораторией научных основ психотерапии ПИ РАО

Психотерапия наряду с другими формами психологической практики получила чрезвычайно широкое распространение в современной западной цивилизации. Более того, завершается процесс ее институционализации, превращения в самостоятельную сферу культуры. Необходима культурологическая рефлексия этого феномена. Существуют ли аналоги психотерапии в других культурах и в другие периоды истории? Основной вопрос статьи: каковы условия институционализации психотерапии в культуре? Он разбивается на два подвопроса: 1) какой должна быть культура, в которой возможно развитие психотерапии как особого института? и 2) каким должен быть человек, для которого профессиональная психотерапия — адекватный культурный способ разрешения жизненных коллизий? В связи с проведенным анализом делается вывод о философской миссии культурно-исторической психологии по отношению к психологической практике.

Ключевые слова: психотерапия, культура, институционализация психотерапии, психотерапевтическая функция, проблема, исторические аналоги психотерапии.

Место психотерапии в культуре: проблематизация

При игре в жмурки водящему завязывают глаза и поворачивают несколько раз:

— Панас, Панас, на чем стоишь?

— На камне.

— Панас, Панас, что продаешь?

— Квас.

— Лови мух, а не нас! — С этими словами играющие разбегаются в разные стороны.

Вот так же хочется порой посмотреть со стороны на современную психотерапию и задать ей такие же вопросы: «На чем стоишь?» (какова та культурная почва, на которой вырастает психотерапия?) «Что продаешь?» (что психотерапия дает культуре, какова ее культурная функция?)

Вопросы, конечно, праздные. Круговорот психотерапевтических будней живет конкретными практическими заботами: какова наиболее эффективная технология терапевтического купирования панических расстройств [23], каковы методы психотерапевтической коррекции семейно-сексуальных дисгармоний [19], как разработать тренинг социально-психологической адаптации молодых специалистов к современной банковской деятельности [5] и т. п.

Но именно поэтому «задачу на смысл» (А.Н. Леонтьев) перед психотерапией должна ставить «культурно-историческая психология»: сам психотерапевтический Панас заморожен злободневностью и вращается вокруг собственной оси с завязанными глазами.

Психотерапия, эта «невозможная профессия», развила в XX в. множество направлений и школ (психоанализ, психодрама, бихевиоральная терапия, когнитивная, гуманистическая и пр.), и в разных своих изводах (консультирование, терапевтические группы, тренинги, коучинг и т. д.) не только стала возможной, но буквально пронизала собой всю современную культуру — бизнес и политику, искусство и торговлю, образование и спорт, семейную и личную жизнь. Психотерапия встроилась во внутренние механизмы каждой из сфер культуры как внутренне необходимый элемент их функционирования. Психотерапия становится все более самостоятельным и влиятельным институтом западной культуры.

Как отнестись к этому факту психологизации культуры? О чем он свидетельствует? О том ли, что «психотерапия слишком хорошая вещь, чтобы доставаться только больным»? Или о том, что общество больно, и повсеместное распространение психотерапии — симптом этой болезни? Или что найден эф-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФНФ. Проект № 07-06-00477а.

фактивный инструмент, позволяющий человеку в условиях урбанистической культуры сохранять себя, обращаться к своему внутреннему миру, осваивать «искусство быть собой» (В.Л. Леви)? Или что психотерапия — своего рода наркотик, позволяющий выносить боль и трагизм существования ценой утраты чувства реальности? Каковы условия возникновения и развития психотерапии в культуре? Каково ее место в культуре, функция и роль, какова культурная миссия психотерапии?

Не только ответы, но и более точная постановка этих вопросов предполагают осуществление культурологической рефлексии психотерапии как особой сферы социо-культурной практики. Прежде всего стоит задуматься над тем, является ли феномен психотерапии уникальной особенностью европейской культуры конца XX в.? Существует ли психотерапия в других культурах? В Древней Греции и Риме? В средневековом Китае? В племени индейцев-куна? В православном монастыре? Вопрос поставлен, быть может, не совсем корректно, но прежде чем его исправлять, всмотримся хотя бы в один пример.

Вот фрагменты утешительного письма, которое Плутарх пишет жене после смерти их ребенка. «...Дорогая жена, щади и себя и меня в нашем несчастье. Ведь я сам знаю и чувствую, каково оно, но если увижу, что ты превосходишь меру должного в своей скорби, то мне это будет тяжелее даже того, что нас постигло... Попытайся мысленно перенестись в то время, когда у нас еще не родилась эта дочка — у нас не было никаких причин жаловаться на судьбу — а затем связать нынешнее наше положение с тогдашним, как вполне ему подобное. Ведь окажется, дорогая жена, что мы считаем несчастьем рождение дочери, если признаем, что время до ее рождения было для нас более благополучным. И промежуточное двухлетие надо не исключать из памяти, но принять как минувшую радость и не считать малое благо большим злом: если судьба не дала нам того, на что мы надеялись, то это не должно отменять нашу благодарность за то, что было дано... Наше благополучие зависит от правильных суждений, приводящих к душевной стойкости, а превратности судьбы не несут в себе сокрушительного удара для жизни... Сама эта боль дает нам почувствовать, сколько отрадного содержит в себе оставшееся у нас» [24, с.148, 153, 154].

Странное впечатление оставляет это чтение. Современный муж не мог бы написать жене *так* по *такому* поводу: на нынешний этический и эстетический вкус слишком много в письме рассудительности, слишком велико почитание категории «меры», слишком сильна нормативная требовательность к чувствам*. А вот что касается современного психотерапевта, особенно когнитивной ориентации, то он

мог бы позавидовать безупречной логике и изобретательности такой «коррекции дисфункционального мышления».

Когда чаньский наставник предлагает ученику коан, решение которого должно помочь избавиться от эмоционально-психологической «омраченности» [1], когда шаман племени индейцев-куна поет в хижине ритуальную песню, помогающую роженице благополучно разрешиться от бремени [16], когда монах в православном монастыре исповедует старцу помыслы [34], то каждую из этих форм культурно-антропологических практик современный психотерапевт с готовностью признает *предтечей* профессиональной психотерапии. Однако тут нет никакой симметрии — ни чань-буддийский учитель, ни шаман, ни старец не признают в психотерапевте своего потомка или собрата. Но не потому, что невозможно найти сходства в методах его действий, а потому, что радикально отличаются контекст, цель и смысл этих действий.

Теперь следует внести уточнения в саму постановку вопроса о существовании психотерапии в разных культурах. Чтобы сопоставлять современную психотерапию с ее историческими прообразами и культурными аналогами, необходимо, во-первых, ограничить круг соотносимых с ней феноменов с помощью какой-то дефиниции, а во-вторых, ввести опосредующие понятия для разграничения разных форм психотерапевтического опыта.

Р. Мэй в контексте поставленного вопроса пользуется очень мягким определением и без обиняков полагает, что психотерапия «или *нечто ей подобное* (курсив мой. — Ф.В.) возникала на определенной стадии развития любого общества» [20, с. 73]. Например, в период упадка древнегреческой цивилизации «стоики, эпикурейцы, циники, гедонисты... — все философы — обратились к методам, весьма напоминающим современную психотерапию. Вместо проповеди идеалов истины, красоты и добра они стали говорить о том, как справиться с ночными кошмарами, или о том, как преодолеть нервность, играя на лире перед большой аудиторией» [там же, с. 74]. Итак, Р. Мэй готов причислить к психотерапии такие антропологические практики, которые сходны с современной психотерапией своими методами, но главное — направленностью на избавление от болезненных субъективных состояний, а не на следование объективным ценностям.

В статье А.Ф. Копьёва, опубликованной в номере журнала, который читатель держит в руках, вводится понятие «прототипов» психотерапии. Автор предлагает интересную классификацию «разлитых» в жизни аналогов психотерапевтического опыта — того, что может если и не исцелять, то, по крайней мере, облегчать душевное состояние человека, не пред-

* Да что современный, — такое отношение к чувству как стихии, неподвластной воле и разуму, отчетливо формулировалось полтора столетия назад: «Логикой страстей обуздать нельзя, как судом нельзя их оправдать... Доктринаризм со всей своей логикой так же мало утешает в личном горе, как и римские консоляции своей риторикой. Ни слез о потере, ни слез ревности вытереть нельзя и не должно, но можно и должно достигнуть, чтоб они лились по-человечески...» [10, с. 431–433]. А все же — в Риме консоляции утешали, причём именно своей риторикой [3].

полагая при этом какой-либо осознанной психотерапевтической задачи» [15, с. 95]. В этой классификации различаются «импрессивные» и «экспрессивные» формы, каждая из которых рассматривается на эмоциональном, интеллектуальном и волевом уровнях. Итого — шесть вариантов аналогов психотерапевтического опыта.

Правда, когда дело доходит до примеров, оказывается, что из шести пять (!) описывают не коммуникативную ситуацию, а ситуацию индивидуального совладания, работы переживания [7], которые большей частью и аутопсихотерапией трудно назвать как раз из-за отсутствия специального намерения (например, изменение душевного состояния князя Андрея Болконского при виде дуба). Далее автор интерпретирует их как «только аналоги», вводя представление о «гомологах» психотерапии, которые имеют сущностное сходство с нею. «Таким прототипическим «гомологом» феноменов психотерапии является хорошо освоенный в беллетристике сюжетный ход: собеседование с незнакомым попутчиком. Человек, с которым героя ничего не связывает, который не имеет к его жизни никакого практического отношения, оказывается поверенным его жизненной драмы, его внутреннего смятения и может вольно или невольно выступить в помогающей роли» [15, с. 95].

Работа А.Ф. Копьёва обогащает логический инструментарий культурологической компаративистики психотерапии упомянутой классификацией феноменов «целительного опыта» и тремя важными понятиями: *прототип*, *аналог* и *гомолог* психотерапии. Что же касается дефиниции психотерапевтического опыта, фактически используемой автором, она представляется чрезмерно широкой, так как включает в свой объем «монологические» ситуации и ненамеренные влияния.

На наш взгляд, более продуктивно ограничить круг соотносимых с психотерапией феноменов только *явно диалогическими* ситуациями, где один человек *намеренно* утешает, поддерживает, вдохновляет и т. д., словом, проявляет *душевную заботу о другом* (один из буквальных переводов термина «психотерапия») в отличие от практической помощи* *и/или заботу о душе (душевном состоянии) другого* (второй буквальный перевод) в отличие от заботы о теле, имуществе, социальном положении и пр.

Само понятие «забота», разумеется, предполагает некую идею «пользы» и целый ряд подспудных или явных представлений о «благости» и антропологической «норме». Так, Плутарх искренне убежден, что благородная сдержанность, мера в чувствовании и выражении скорби — безусловная ценность, и поэтому он пытается оградить скорбящую жену от влияния плакальщиц [24, с. 153]. Ритуальные причитания плакальщиц воплощали совсем другое

«убеждение» — веру народной традиции в то, что горюющей душе необходимо выразить и выплакать свою боль.

Попытаемся ввести набор рабочих понятий, которые позволят упорядочить поле коррелирующих с психотерапией форм культуры. Два первых из них не входят в круг явлений, очерченный нашей дефиницией, а представляют собой приграничные феномены.

«Психотехническая функция». К этой функции относятся все формы культурной практики, которые оказывают целенаправленное влияние на душевное состояние и сознание человека, независимо от целей и намерений. К этому широкому понятию относятся и попытка родителя утешить обиженного ребенка, и попытка торговца соблазнить покупателя дешевой, чтобы сбыть негодный товар, и политическая манипуляция сознанием избирателей [см.: 21].

«Косвенная психотерапевтическая функция». Любые формы культуры могут оказывать «позитивное» влияние на душевное состояние человека (успокаивать, ободрять, умиротворять, вдохновлять, укреплять, очищать**). Наиболее заметна психотерапевтическая функция искусства и религии, но ни одна из сфер культуры не лишена ее полностью. При этом само по себе изменение душевного состояния не является прямой целью ни агентов данной практики, ни ее реципиентов, хотя вполне может быть желанным следствием участия в ней. Цель футбольной команды — гол, победа, а не восторг болельщиков. Цель идущего на стадион болельщика тоже не испытать восторг, а поддержать любимую команду. У каждой сферы культуры свои задачи, совершенно не сводимые к производству тех или иных психологических состояний, но ее систематически возникающим побочным следствием является тот или другой спектр воздействий на душевное состояние людей, вовлеченных в соответствующие культурные практики. И, естественно, эти душевные состояния могут становиться одним из мотивов участия индивида в соответствующих практиках.

«Прямая психотерапевтическая функция». К данной функции следует отнести коммуникативные действия с прямым намерением оказать другому человеку душевную помощь, поддержку, утешить, выразить сочувствие, соболезнование и т. д. Эта функция присутствует в культуре в «рассеянном» виде преимущественно в контексте дружеских, бытовых, семейных отношений.

«Кристаллизация психотерапевтической функции». Прямая психотерапевтическая функция способна концентрироваться и отливаться в определенную культурную форму — жанровую или ролевую. Примером жанровой кристаллизации психотерапевтической функции может служить упоминавшийся жанр «консоляций», примером ро-

* В этом смысле помощь доброго самаритянина (Лк10: 30–37) нельзя отнести к «психотерапевтическим» аналогам, хотя, конечно, она была намного более целительной и утешительной, чем самое горячее эмоциональное проявление сочувствия.

** Список этот не может быть ни полным, ни определенным, потому что само представление о благих душевных состояниях не универсально, оно подчинено контексту данной культуры или субкультуры. В спорте может культивироваться и цениться «спортивная злость», в гусарском полку — «кураж», в монастыре — «мир помыслов» и «тишина душевных сил».

левой — тоже упоминавшаяся фигура плакальщиц, неизменных участниц похоронных обрядов во многих культурах. Кристаллизованные формы психотерапевтической функции отличаются *культурной опосредованностью* (развиваются специальные средства, приемы, сюжеты и пр.*), элементами *профессионализации* (с соответствующими чертами — оплата, «профотбор» — в мусульманских странах, к примеру, несмотря на религиозные запреты, на похороны нередко приглашают профессиональных плакальщиц, обладающих особо трогательными голосами), специально организованной *культурной трансляцией* (обучение гейши в японской традиции занимало более 10 лет [17]).

«Психотерапия как миссия». В особую категорию стоит выделить случаи, когда в той или иной культурной сфере (будь то философия, искусство, религия) присущая ей «косвенная психотерапевтическая функция» начинает выдвигаться на роль смысловой доминанты, сверхзадачи, миссии. Вся эта культурная сфера остается при этом самой собой, сохраняет изначальную культурную форму, но переосмысливается через одну из категорий «психотерапевтического ряда», например, категорию душевного исцеления. Особенно часто такую целебную миссию готова признать за собой поэзия**. Недавно переведенная на русский книга греческого митрополита Иерофея Влахоса трактует христианство как науку и метод исцеления души, показывая, что святоотеческий опыт есть прежде всего опыт терапевтический. Название книги говорит само за себя — «Православная психотерапия. Святоотеческий курс врачевания души» [14].

«Психотерапия как метод». В рамках медицины психотерапия сначала использовалась (и продолжает использоваться и осмысляться) как особый метод лечения психологическими средствами наряду с фармакологическими, хирургическими и другими методами. Затем она становится одной из медицинских специальностей/специализаций. Исторический факт состоит в том, что именно из рук медицины получила современная европейская культура психотерапию, но принципиально никаких привилегий на монопольное обладание психотерапией у медицины нет. Об этом свидетельствует широчайшее распространение психотерапевтических методов в образовании, службах социальной защиты и прочих ведомствах и сферах. Кроме того, это положение закреплено в законодательствах многих стран, которые рассматривают медицинское образование не как единственное, а как одно из подходящих для получения последипломной психотерапевтической подготовки и соответствующей лицензии.

«Психотерапия как профессия». К настоящему времени психотерапия во многих развитых странах

стала самостоятельной профессией с устоявшимися формами цеховой жизни (самостоятельные учебные и исследовательские институты, периодические издания, ассоциации, этические кодексы и специализированные центры). Психотерапия становится также самостоятельной гуманитарной наукой со своей предметностью, методами и особым типом эпистемологии [26].

«Психотерапия как институт». Во второй половине минувшего столетия в европейских странах и США шел интенсивный процесс институционализации психотерапии. Если вслед за О.И. Генисаретским [9] критерием институционализации считать формирование культурного узла «институт — традиция — практика», то можно констатировать, что к концу XX в. психотерапия на Западе уже а) стала необходимым элементом социальной структуры (*институт*), б) сформировала разветвленную сеть практического функционирования не только в специализированных центрах, но и в самых разных слоях и областях социальной жизни: от тюрьмы до подготовки космонавтов, от работы с подростком-наркоманом до проведения акций по урегулированию межэтнических конфликтов (*практика*), в) создала развитые системы мысли со своеобразным типом рациональности и развитые школы, в которых происходит культурное воспроизводство аксиологических, интеллектуальных, технических, этических, организационных аспектов профессии (*традиция*). Все это вместе привело к тому, что психотерапия в западной культуре завершает этап институционализации, т. е. превращается из отдельной профессии в особую культурную и социальную сферу, оказывающую влияние на все остальные сферы культуры. Признаком этой стадии процесса институционализации является не только законодательное утверждение статуса психотерапии в ряде стран***, но и то, что фигура психотерапевта потеряла ореол таинственности, стала обыденной и превратилась в одну из стандартных и обязательных ячеек социокультурной матрицы западного образа жизни.

Хотя введенные термины, предназначенные для культурно-исторического анализа феномена психотерапии, нуждаются в уточнении, но уже и в таком виде они позволяют специфицировать способ проблематизации, предлагаемый в данной статье. Наша постановка вопроса отличается от той, с какой подходят к теме другие авторы. И.Ю. Романов [28] задается вопросом: в какой культурной атмосфере зарождалась первая современная форма психотерапии — психоанализ, и как эта атмосфера и циркулировавшие в ней мотивы и идеи повлияли на психоаналитическое мышление? Р. Мэй [20] ставит вопрос по-другому: какие фазы в развитии культур порождают

* «...В основе похоронных плачей четко прослеживается традиционная жанровая структура, архаическая по своему генезису. Это касается и структуры плача, и художественных средств выражения» [6; см. также 29].

** Болящий дух врачует песнопенье.

Гармонии таинственная власть

Тяжелое искупит заблуждение

И укротит бунтующую страсть (Баратынский).

*** Законы о психотерапии существуют в семи странах Европы. Первый из них был принят в Австрии [см.: 25].

рост вины и тревоги и какие социальные практики вырабатывают разные культуры, которые подобно психотерапии направлены на совладание с виной и тревогой? А.Ф. Копьёва [15] интересуется третий аспект: какие формы обыденной жизни являются прототипами (аналогами или гомологами) профессиональной психотерапии?

Предмет нашего интереса иной. Суть его кратко и остроумно выразил Карл Меннингер: «Люди беседуют друг с другом уже тысячи лет. Вопрос в том, каким образом эти разговоры стали стоить 60 долларов в час?» [20, с. 72] Главная проблема статьи может быть сформулирована так: каковы условия профессионализации и институционализации психотерапии в культуре? Этот вопрос разбивается на два: 1) какова должна быть культура, в которой возможно развитие психотерапии как особого института? 2) каким должен быть человек, для которого профессиональная психотерапия — адекватный культурный способ разрешения жизненных коллизий?

Два следующих раздела статьи посвящены обсуждению этих вопросов.

Культурные условия возможности психотерапевтического опыта

Сравним общественно-исторические образования, где психотерапия расцвела, приобрела культурную значимость, встроилась в механизмы функционирования и воспроизводства культуры, с теми, где психотерапии в ее развитом виде вовсе нет или она явно не развита, и, по всей видимости, не может развиваться. Вот вполне очевидные пары для такого культурно-исторического сопоставления: Город — Деревня, Запад — Восток, Классика — Модерн.

Город — Деревня. Эмпирически вполне очевидно, что профессиональная психотерапия — специфически городской феномен. Какие из особенностей сельского и городского образов жизни определяют невозможность институционализации «психотерапевтической функции» в деревне и, напротив, способствуют ей в городе?

Прежде всего это *циркуляция информации* о членах сообщества. В деревне информационная ткань жизни преимущественно складывается из событий местных. Отелившаяся у золвки фельдшера корова — такое же значительное и интересное событие, как для горожанина политический переворот в сопредельной стране. Поэтому деревенский психотерапевт оказался бы в значительной степени осведомлен о жизни пациента задолго до его рассказа, причем не в безличной и нейтральной форме, а в форме «общественного мнения» и оценки. В городе пациент обладает *правом первого (а чаще всего и единственного) рассказа о своей жизни*. Ни пациенту, ни терапевту не приходится преодолевать предшествующих встрече описаний и определений, и потому они вместе могут начать с чистого листа работу по называнию и пониманию экзистенциальных реальностей, что для личностных изменений намного важнее, чем фактическая достоверность.

Но даже не это главное. Важнее, что условия деревенской жизни *не позволяют на практике обеспечить конфиденциальность*. Даже если терапевт полностью сохранит в тайне содержание бесед, то сам факт посещения односельчанином психотерапевта станет достоянием деревенского общества и «сарафанное радио», конечно, не преминет этот факт распространить и обильно прокомментировать, создавая причудливую смесь фактов, интерпретаций, проекций. Шлейф этих комментариев будет тянуться за пациентом, что в социальном плане окажется не менее действенным и опасным для него, чем открытие реального содержания психотерапевтических бесед. Более того, этот шлейф будет неизбежно касаться значимых для пациента людей, они станут предметом пересудов и узнают об этом, что реально повлияет на их отношения с пациентом. Выходит, что информационные волны от одного лишь факта визита к психотерапевту окажут значимое влияние на реалии жизни пациента. Понятно, что выстраивание адекватных психотерапевтических отношений в такой ситуации — дело невозможное, поскольку конфиденциальность составляет не просто важную этическую ценность психотерапии, а необходимый структурный компонент терапевтического процесса [11].

Далее, *отличия в системе социальных связей* таково, что в деревне неизбежно возникновение двойных отношений пациента и терапевта. В деревне и даже в небольшом городке психотерапевт (или кто-то из членов его семьи) почти обязательно оказался бы связанным с пациентом отношениями родства, свойства, кумовства или другими значимыми социальными отношениями. Эти отношения во многом носили бы жизненно-практический характер (имущественный, торговый и т. д.), и велика вероятность, что у психотерапевта был бы свой внепрофессиональный, прямой или косвенный интерес в том или ином исходе ситуаций, обсуждаемых пациентом.

В противоположность этому автономность, отстраненность и анонимность городской жизни создают условия для конфиденциальности психотерапии, а отсутствие жизненно-практических связей между клиентом и психотерапевтом позволяет построить адекватные терапевтические отношения.

Еще один параметр сравнения — *патогенность образа жизни*. Хотя современная антропология, обсуждая континуум «народное» — «городское», вовсе не склонна к прежней наивной идеализации «традиционного общества», где «младенцы не плачут, маленькие мальчики не дерутся, девушки ведут себя чинно, старики учат молодых обстоятельно и с достоинством» [11, с. 341], все же большинство исследователей констатируют, что «в городах жизненные стрессы порождают множество неадаптированных или психически больных людей, а жизнь в традиционно ориентированных селениях порождает значительно меньше душевных заболеваний» [там же]. Можно предположить, что это различие связано, с одной стороны, с повышенным уровнем стрессов большого города, а с другой — с наличием непосредственной социальной поддержки, которая присутст-

вует в деревенской общине, и с постоянной востребованностью человека со стороны всего социального (свадьба, похороны, праздники) и хозяйственного уклада жизни (огород, печь, домашние животные).

Город, особенно современный мегаполис, претерпевает быстрые *изменения*, и эта социальная динамика создает напряженные поля культурных требований. Мода, реклама, телевидение, вся намагниченная атмосфера городской жизни императивно требует от человека соответствовать все новым и новым образцам поведения и жизни: «изменяйся», «становись другим». Сама идея, что личность может и должна меняться, — по преимуществу городская идея. В деревне про каждого известно, кто есть кто, каков он, какими были его родители, там доминирует идея равенства человека самому себе. Деревня, лучше зная человека не только по его самопредъявлениям, но и по реальному процессу жизни, меньше верит в серьезные личностные изменения, меньше ждет их и почти не требует, и уж, по крайней мере, не наказывает за их отсутствие. В деревне все больше встречаются характеры, а не личности.

Психотерапия же как раз живет *идеями личностного изменения*, трансформации. Ожидается, что поведение, сознание, а то и личность человека будут преобразовываться в результате воздействия психотерапии. В этом требовании инноваций психотерапия созвучна с городом, а не деревней.

Запад — Восток. Почему в европейских странах и Северной Америке психотерапия получила такое большое распространение по сравнению с восточными странами, включая Японию, не уступающую Западу по уровню жизни населения и экономического развития? Какие культурные различия могут обуславливать этот факт?

Можно указать сначала на *большую социо-культурную регламентацию и ритуализацию жизненного пути* человека на Востоке. В частности, профессиональная линия жизни, например в Соединенных Штатах, выстраивается с опорой на идею авантюрной свободы, свободы индивидуального выбора и характеризуется частой сменой работы и места жительства. А эти события занимают высокие позиции в ранговых списках стрессогенных ситуаций, но даже и без специальных исследований понятно, что такая культурная модель построения профессиональной карьеры сопряжена с повышенным уровнем психологической напряженности. Специальные яппи-журналы полны жалоб успешных молодых бизнесменов, которые свидетельствуют о серьезнейших невротических проблемах, выражающихся в нарушениях сна, сексуальной функции, повышенном уровне тревоги и отсутствии удовлетворенности жизнью. Карьера японского служащего — куда более медленная и тоже не проходит в санаторных условиях, но по уровню психологической стабильности она напоминает вложение капитала в солидный бизнес с невысоким, но надежным уровнем доходности.

Второе существенное отличие связано с разным отношением в культурах Востока и Запада к страданию и смерти. Разумеется, единого монолитного от-

ношения к страданию ни в западной, ни в восточной культурах нет, и, тем не менее, можно говорить о разнице тенденций. На Востоке сильна тенденция рассматривать страдание как сущностный атрибут существования, в то время как на Западе оно мыслится, скорее, как модус существования, хоть и не случайный, но вторичный, нарушающий (или выявляющий нарушение) первичную благодатную норму бытия. Поэтому страдание не может быть принято как таковое, а взыскует оправдывающего его смысла.

Многократно описывались различия обеих культур в их отношении к смерти и сотериологических установках. В отличие от доминирующей на христианском Западе идеи личного спасения как победы над смертью, воскресения и вечной жизни, на Востоке существует общая тенденция понимания смерти как желанного растворения индивидуального сознания в безличном бытии [4].

Можно предположить, что эти различия образуют культурный фон, который определяет психологические фильтры для восприятия негативных жизненных событий. В результате на Западе при ослаблении духовно-психологической культуры смыслового преобразования страдания формируется устойчивая тенденция субъективной квалификации страдания, как более тягостного, и относительно быстрое достижение пределов терпения, когда страдание воспринимается как невыносимое. Эта тенденция создает предпосылки для формирования потребности в психологической помощи. Она становится тем более действенной, чем больше общество закрепляет низкий порог терпения как допустимую социальную норму, а не личный недостаток.

Одна из наиболее часто обсуждаемых оппозиций — «западный индивидуализм — восточный коллективизм» может иметь отношение к ответу на вопрос о причинах столь больших различий в распространении и институционализации психотерапии на Востоке и Западе. Антропологи обсуждают различное устройство западного и восточного «*Self*». Западное «*Self*» тяготеет к полюсу «эгоцентризма», в котором достоинство индивида обретается в доказательствах своей независимости от какой-либо социальной группы, в достижении личного успеха. Конечно же, «современный взгляд на развитие и формирование «*Self*» предполагает, что даже автономная личность на Западе развивается благодаря социальным отношениям и формируется ими как в прошлом, так и в настоящем... Несмотря на эти взгляды и общее признание необходимости значимых Других, общее мнение Запада сводится к тому, что «*Self*» — индивидуальный конструкт, то есть основан на индивидуальной целостности, стоящей в оппозиции к Другому или к группе» [27, с. 278]. На противоположном полюсе максимального «группоцентризма» Л. Дюмон располагает Индию, «где значимость «*Self*» коренится в чистоте касты в прошлом и будущем... Эта модель «естественного социоцентризма» базируется на том, что отделение индивида от группы немислимо, ибо статус личности и группы — неразделимы» [там же]. Н. Розен-

бергер описывает японское “*Self*” как реализующее диалектическое равновесие между эго- и социоцентрическими моделями благодаря особой динамике: «центральный в движении моделей “*Self*” является принцип ситуативности; меняя контексты, японец может менять модели презентации “*Self*” [там же, с. 292].

«Западная концепция личности, — пишет Гиртц, — как определенного, уникального, более или менее интегрированного мотивационного и когнитивного мира, динамического центра сознания, эмоций, мнений и деятельности, организованного в характерное целое и направленного против других целостностей и против их социального и природного основания, — является, несмотря на кажущуюся бесспорность, скорее частной концепцией в контексте других культур мира» [цит. по: 22, с. 312–313].

Проблема, однако, в том, что это не просто концепция, а культурный императив: европейскому человеку культурой предписано быть личностью.

С точки зрения обсуждаемой темы культурно-антропологических предпосылок психотерапии, можно предполагать, что западная норма единого, целостного, надситуативного, «трансцендентного» “*Self*” [там же] является в каком-то смысле источником невротических конфликтов, ибо настоятельно требует согласования в непротированчивое единство противоречивого множества отношений. Но эта задача целостности в принципе не решается на горизонтальной плоскости путем удачного раскладывания пасьянса всех значимых жизненных отношений, а предполагает «вертикальную», духовно-аскетическую работу*, которая современным секуляризованным европейским обществом как раз не культивируется. В результате оказывается, что в основы современной западной культуры заложено принципиальное противоречие между общей антропологической «нормой» быть «трансцендентным “*Self*” и выпадением большинства представителей культуры из духовно-аскетической традиции, в которой соответствующие средства и возможности развиваются и транслируются. Поэтому следование императиву целостности стало непосильной задачей и за привилегию считать себя «личностью» приходится платить невротизацией. Альтернатива невротизации — бегство от самого задания, которое нашло философское выражение в серии модернистских постмодернистских расправ: за «смертью Бога» последовали «смерть Автора», «смерть Субъекта»**.

Что касается, например, японской культуры, то кроме того, что ситуативное “*Self*” обладает большей адаптивной гибкостью, в ней достаточно широко распространены разного рода «психотехники», позволяющие снизить психологическое напряжение безо всякой специальной психотерапевтической помощи. Имеются в виду не только медитативные практики, но и культура меж-

личностной коммуникации. Современный японский исследователь сравнивает особенности общения в двух культурах: «У них, — пишет Кимура Сёдзабуро о европейцах, — не существует такого «диалога» в японском стиле, когда собеседники пытаются взаимно проникнуть душой и понять друг друга посредством чувств. «Диалог» в японском стиле — это, в конце концов, не что иное, как средство улаживания настроения и смягчения атмосферы двух обращенных друг к другу лицом людей; «диалог» европейцев для каждого из горожан, которые ныне, как никогда, живут по принципу «полагайся на собственные силы и средства», — это почти единственная возможность для самоутверждения и самозащиты» [цит. по: 31, с. 249]. Похоже, что европейским психотерапевтам только после многолетних тренировок удастся научиться именно тому, что автор называет «диалогом в японском стиле».

Итак, общая гипотеза состоит в том, что восточная культура психологически менее патогенна, а психотехнически более оспособлена, чем современная западная культура. Что касается первого фактора, то дело, разумеется, не в меньшем количестве стрессов, а в меньшей расположенности к интерпретации жизненных ситуаций человека как требующих (и разрешающих) психологической помощи извне. Что до второго, то современный Восток, несмотря на процессы глобализации, по-видимому, обладает более развитой по сравнению с современным европейским Западом и, главное, более распространенной среди населения психотехнической культурой, включающей в себя как индивидуальные, так и социальные стратегии совладания.

Классика — Модерн. Кроме «культурно-географической» продуктивна и культурно-историческая постановка вопроса: каков должен быть «дух эпохи», историческое состояние культуры, чтобы стало возможно превращение психологической помощи как культурной функции в особый институт?

Р. Мэй делает смелое обобщение, утверждая, что психотерапия начинает расцветать, когда культура входит в период своего упадка и разложения. Час психотерапии наступает «во времена распада и радикальных перемен». В стабильные периоды и периоды расцвета, например, в классической Греции, сознание обращено преимущественно на объективные ценности истины, добра, красоты, и психотерапия не носит самостоятельного характера, а является элементом «синтетических функций драмы, религии, философии, танца и других форм общения» [20, с. 73]. В кризисные периоды мифы и символы более не могут обеспечить психологической стабильности, и возникает самостоятельная задача прямо решать психологические проблемы как таковые. Появляются социальные фигуры, которые берут на себя эти функции. Они могут вести свое историческое преемство от фигур стабильной эпохи

* Сама категория личности была незнакома ни Афинам, ни Иерусалиму, и родилась она не как философская идея, а как выражение христианского духовного опыта [см.: 32].

** «Если модернизм провозглашал идею ценности “Я”, то постмодернизм — идею его расщепления» [18, с. 937–938].

(например, стоики и эпикурейцы, которые оставались философами) и сохранять старые формы, но содержательной доминантой их культурной активности становится психотерапевтическая функция, поиск влияний на человеческую субъективность, общий смысл которых — выживание в условиях, когда закрыты творческие, продуктивные, объективно-ценностные пути жизни.

Пользуясь введенными выше представлениями о формах бытования психотерапии как социо-культурной функции, можно описать «формулу» Р. Мэя таким образом: психотерапия в стабильные периоды — косвенная функция, а в кризисные — прямая. В эпоху кризиса создаются условия для «кристаллизации» психотерапевтической функции и выдвижения ее на роль культурной доминанты. В этих условиях происходит своего рода «психологическая мобилизация культуры», рекрутируются особые фигуры и даже целые культурные сферы для целенаправленного исполнения психотерапевтической функции, и вокруг них оформляется соответствующая идеология, отличающаяся субъективистским и психологизированным характером.

Не берусь оценивать, насколько универсальной является гипотеза Р. Мэя о психотерапии как симптоме упадка культуры либо ее радикальных перемен, но появление современной профессиональной психотерапии, отсчет которой принято вести с психоанализа, несомненно, связан с драматичным переходом от европейской «классики» к эпохе «модерна».

Модерн знаменовал собой радикальный переворот всей европейской культуры. Рождается новый тип философии, в котором происходит «элиминация... трансцендентно-божественного разума как основания разума в его человеческой артикуляции» [12, с. 642], совершается «отказ от моноонтологизма», акцентируется антитрадиционализм и т. д. Громко заявляет о себе новое искусство, в котором классическая структура художественного сознания выворачивается наизнанку: вместо предметного мира в центре внимания оказываются субъективные впечатления (импрессионизм), вместо рационально постигаемых культурных значений и ценности — интуиции о внемирных сущностях (символизм), вместо социально-жизненных смыслов (семейных, общественных и пр.) — индивидуальные аффекты (экспрессионизм). Сознание как бы открывает само себя и становится для себя главным предметом интереса, изучения и выражения. Частное, личное, субъективное, ситуативное из периферии попадают в центр культурного интереса.

Человек, ситуация, событие в контексте классики не могли рассчитывать, что они обретут самостоятельную значимость вне какого-то объемлющего и придающего им смысл Целого. Они получали свое понимание, признание и утверждение лишь в соотнесенности с неким Большим Контекстом.

Таково было и самоотношение человека классики. Ивана Карамазова и даже Родиона Раскольникова невозможно представить на приеме у психотерапевта потому, что главное их страдание в их собственном осмыслении имело не частный, тем более не бытовой характер, им нужно было «мысль разрешить». Поэтому собеседник, который выражал бы сочувствие, эмпатическое понимание, желая психологически поддержать и утешить, самой этой установкой высказывал бы недоверие к их реальной заинтересованности в общей идее, в «мысли», не разрешив которую, нужно просто «сдать билет», потому что продолжать частное, обыденное существование, не решив общий вопрос, — бессмысленно и оскорбительно для человеческого достоинства.

А вот уже для чеховского Гурова («Дама с собачкой»), кажется, поход к психотерапевту в современном его понимании был возможен, по крайней мере, у него уже вызрела острая потребность поговорить о личном, о жизни, о себе, о своей любви и растерянности, чтобы осмыслить, что с ним происходит. Потребность эта не может быть для героя утолена ни исповедью (у него вовсе нет поворота к духовному осмыслению случившегося), ни товарищеской беседой (клубный этикет отвергает возможность серьезного отношения к «экзистенциальным» темам: вместо ожидавшегося героем разговора по душам он слышит пресловутое: «осетрина-то с душкой!»).

Корнем модерна была секуляризация, его плодом — самодостаточный человек, полагающийся на собственный разум, собственную волю, собственные силы, ставящий собственные цели перед социумом, природой, самим собой. Человек модерна, отвергнув как конститутивную границу своего бытия отношения с Инобытием, вместо ожидавшихся безграничных возможностей столкнулся с другой границей — в самом себе: эта граница между сознательным и бессознательным стала фундаментальным отношением, доминирующей антропологической топикой [33].

Главная межа прошла теперь через собственную душу. Впрочем, не совсем «душу». В борьбе за свою независимость от Высшего человек стал принадлежать самому себе, он сохранил, сберег для себя свою душу, но по парадоксальной евангельской логике именно поэтому ее потерял — она раздвоилась. И психология стала выковывать ему новую душу — психику, подчиняющуюся естественно-научным законам.

Новый, «психологический человек»* поверил, что именно в глубине его природной психики — источник основных жизненных сил и творческих импульсов, равно и темных чудовищных порывов. Но эта бессознательная часть его психики отчуждена от него самого. И потому человеку модерна понадобился посредник во встрече с самим собой, своей жизнью, своим сознанием. Такой, который был бы посвящен в тайну бессознательного и был способен вы-

* Вот как характеризовал М. Фуко «присущий западному миру начиная с XIX в. ... монолитный постулат», который определяет «*homo psychologicus*»: «Человеческое бытие не характеризуется через некоторое отношение к истине, но наделено присущей ему и только ему, открытой вовне и одновременно потаенной, собственной истиной» [35, с. 516].

разить ее рационально, научно. Психоаналитик как раз и оказался таким посвященным, новым служителем нового закона.

Причудливая смесь рационализма и иррационализма, свойственная модерну вообще, особенно ярко проявила себя именно в психоанализе. По мере утверждения в культуре «онтической» [33] границы между сознательным и бессознательным как главного антропологического отношения возникает фундаментальное недоверие человека к самому себе, глубинная антропологическая подозрительность*. Человек поверил «психоаналитической науке», что он начинен иррациональными силами и побуждениями, недоступными его сознанию и неподвластными его воле. Формируется рационалистическая вера в иррациональность собственной души. И в то же время — иррациональная вера в рационализм, в то, что научное психоаналитическое знание способно пролить свет разума и присмирить таящихся в душе «чудовищ».

Как бы то ни было, принципиальным культурологическим следствием этих антропологических трансформаций явилось то, что в западноевропейской социокультурной матрице сформировалось особое место для фигуры психоаналитика. Однако психоаналитик не просто пришел на это готовое место, он один из главных «действующих лиц» и «исполнителей» культуры модерна.

Конечно, в реальной культурной практике психоанализ в узком смысле слова был и во многом остается элитарным. Но он оказался в центре антропологического переворота, и его влияние транслировалось через искусство, философию, рекламу и т. д., так что уже в 1950-х гг. в связи с развитием среднего класса эта элитарная практика стала в западных странах вполне рядовой, доступной услугой, элементом цивилизованного образа жизни широких слоев населения, не только страдающих душевными расстройствами, но и «ищущих себя», стремящихся к «самоактуализации», «реализации творческого потенциала» и т. д.

Таковы предварительные соображения о том, почему институционализация психотерапии является западным, модернистским, городским феноменом. Список важных культурных оппозиций и, соответственно, характеристик психотерапии может быть расширен (например, противопоставлением Демократия — Тоталитаризм), но пока ограничимся сказанным.

Антропологические условия возможности психотерапевтического опыта

Каков тип человека, для которого психотерапия является культурно адекватным способом ре-

шения жизненных проблем? «Проблем»? — собственно, само это слово стоит поставить в центр анализа. Категория «проблема» является для психотерапии столь же значимой, как категория «болезнь» для медицины. Но вот неожиданный факт: несмотря на такую значимость и на то, что термин «проблема» встречается в лексиконе психотерапевтов и консультантов с раздражающей частотой, сама категория проблемы совершенно не проработана в психотерапевтической литературе.

В цели статьи не входит анализ функционирования этого понятия в психотерапевтической теории и практике, решая сейчас задачу культурологической рефлексии психотерапии, мы попытаемся проникнуть в тот смысловой горизонт и тот антропологический образ, которые встают за использованием категории «проблема» в общекультурном контексте.

Еще один удивительный факт. Похоже, что в совсем недалеком прошлом, каких-нибудь 150 лет назад, у людей вовсе не было «проблем». Жизнь героев Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского могла быть насыщена страданиями, утратами, преступлениями, скандалами, ревностью, разрывами, муками совести, однако невероятно услышать из их уст: «Знаете ли, сударь, у меня проблема». Это не просто лингвистическая интуиция: в основных романах Толстого и Достоевского слово «проблема» не встречается ни одного раза!

Но и среди наших современников отнюдь не все имеют «право» быть «обладателем проблемы». Если трехлетний малыш заявит, что у него «проблема», то смешок переглянувшихся взрослых будет означать что-то вроде: «Ишь ты, от горшка два вершка, а уже у него, видите ли, проблемы».

Каковы знаки антропологических отличий достойного носителя «личной проблемы»? Что отличает его от персонажей классической русской литературы — мужика, барина или «русского мальчика», с одной стороны, и от ребенка, с другой?

Частная жизнь как самоценность. Прежде всего «человек психологический» (если воспользоваться термином М. Фуко) должен обладать базовым ощущением безусловной значимости проживаемой им личной жизни, значимости общественно самоочевидной, не нуждающейся в доказательствах, хотя, может быть, и нуждающейся в защите. Мое частное существование, моя жизнь изначально самоценна, она не требует оправдания и подтверждения никакими высшими ценностями и инстанциями. Значимость моей жизни самоданность, а не плод заслуги.

* Не оттого ли такое страшное развитие в XX в. получила тайная полиция (причем не только в тоталитарных государствах), что она есть социально-политическое воплощение этой глубинной антропологической подозрительности? И не оттого ли в рамках самой психотерапии чуть ли не главной оппозицией З. Фрейду была принципиальная установка К. Роджерса на доверие человеку и доверие его способности понимать себя и открываться себе, элиминирующих сам конструкт бессознательного как таковой? Многие даже гуманистические психологи так и не смогли смириться с роджерсовской наивностью, полагая, что это некоторая познавательная недооценка темных сторон человеческой природы. Но эта роджерсовская наивность была не актом познавательным, не мнением о природе человека, а рискованным волевым актом веры и доверия, который вызывал к бытию само это «наивно» усматриваемое в человеке «благоволение» — добрую волю.

Чтобы оттенить эту установку, укажем на ее явную альтернативу, — жизненность, в котором моя жизнь обретает ценность не в себе, а лишь в контексте отношений с «высшим», прежде всего отношений служения.

Личность как владелец жизни. Далее, носитель проблемы должен пониматься (нет — понимать себя) как хозяин и, так сказать, «потребитель» этой жизни, ее владелец и пользователь. У него есть самоочевидное для него право владения, распоряжения и пользования жизнью. Выражение «моя жизнь» звучит у него с ударением на слове «моя». Жизнь в этом мироощущении есть род собственности. С этим связано, например, характерное отношение к самоубийству как естественному праву, не требующему никаких обоснований и доказательств (Иван Карамазов тоже полагает, что имеет право «сдать билет», но все же считает себя обязанным это право доказывать).

Альтернативой описанному является восприятие жизни как «таланта», вверенного человеку, чтобы быть пущенным в рост.

Благополучие как норма. Психологический человек обладает базовым убеждением, что его жизнь должна быть «в порядке» (который может пониматься как успех, благополучие, счастье и т. д.), что это, так сказать, исходное и законное положение бытия, и всякое нарушение «закона благополучия», всякая порча экзистенциального имущества подлежит обнаружению, объявлению его, собственно, «проблемой», за чем должно следовать принятие надлежащих мер по восстановлению порядка.

Трагизм бытия, омывающий островок «моей жизни», то и дело приносящий обломки кораблекрушений других жизней, а порой обрушивающийся и на сам островок, воспринимается не как данное «географическое» условие существования, но как нечто трансцендентное, чуждое и принципиально лишнее смысла. Такому мирозерцанию, в котором беда мыслится как нарушение исконного права на благополучие, противостоит трезвое восприятие трагизма как неустранимой части бытия. «Не теряйте отчаяния» — вот знаменитый девиз этого трагического реализма.

Консюмеризм как доминирующая экзистенциальная стратегия. Мир предстает вместилищем благ, которые подлежат достижению и потреблению. Потребление мыслится как главная смыслообразующая деятельность, по отношению к которой все другие занимают подчиненное, обслуживающее отношение. Социологи отмечают, что потребление становится ядром стиля жизни [13].

Чтобы у читателя не сложилось впечатления, что все это карикатура, приведем показательную иллюстрацию всех уже перечисленных установок. С января 2006 г. у нас стал издаваться журнал «Psychologies». В своем роде — это образцовое издание с очень хорошим подбором авторов. Поэтому его можно считать репрезентативным органом «психологического человека». Это журнал о нем и для него. Характерен подзаголовок журнала, его девиз: «Найти себя и жить лучше». Вот как издатели пытаются

вдохновить будущего читателя в презентационном буклете: «Жить лучше люди хотели всегда. Только сегодня это наше *законное желание* все явственнее приобретает новый психологический смысл: многих из нас в первую очередь интересует уже не количество неких общепризнанных благ, но качество своей, *именно тебе принадлежащей и только тобой управляемой жизни*» (курсив мой. — Ф.В.).

Менеджеризм как жизненная позиция. «Только тобой управляемой жизни» — эта формула фиксирует жизненную позицию, которую уместно назвать «менеджеризмом». В ней две черты — «своеволие» (в противоположность доверию, послушанию, установке на достижение консенсуса или компромисса) и установка на активное, директивное управление жизнью (в противоположность таким установкам, как «недеяние», ожидание, терпение).

Только сам субъект выносит вердикт, считать ли данные жизненные обстоятельства проблемой, и подменить его в произнесении этого решающего суждения невозможно (хотя для окружающих часто и чрезвычайно желанно). Он же принимает последние решения о путях, средствах, исполнителях, цене решения проблемы и критериях ее «решенности». Но не только субъект-менеджер активен по отношению к проблеме, но и сама проблема мобилизует активность. «Проблема» — это торопливая заплакавшая на прорехах в оболочке рационалистического оптимизма. Стоит даже глубочайшее экзистенциальное потрясение объявить «проблемой», как зона бедствия оказывается ограниченной, взятой под контроль, возникает характерная волевая собранность и установка на поиск средств и ресурсов для решения проблемы с верой в их потенциальное наличие и принципиальную доступность пусть не в контексте данной ситуации, но вообще в горизонте здесь-бытия.

Рационализм как основа мировоззрения. Предпосылкой обдумывания жизненных ситуаций в терминах «проблем» является рационалистическая вера в потенциально исчерпывающую познаваемость жизни и возможности технического овладения ее законами и механизмами. Эта рационалистическая «парадигма» в соответствии с типологией С.С. Аверинцева [2] противостоит, с одной стороны, «теологической парадигме», в которой жизнь с ее перипетиями не может быть постигнута одними лишь усилиями рассудка, поскольку она таинственна и в своей глубине может быть познана в актах «тайносовершения», а участие в управлении и направлении собственной жизни лежит через усилия по поиску своей призванности и своего служения. С другой стороны, ей противостоит парадигма «судьбы», выражающая такую детерминацию жизни, которая принципиально, по своей природе, темна для познания и неподвластна для управления (в древнегреческом понимании «даже боги подчиняются судьбе»), и единственная возможность активности по отношению к которой состоит в ее угадывании иррациональными методами (гадание,

мантика и пр.)*. Не случайно слово «проблема» — наиболее адекватно себя чувствует в научно-техническом лексиконе.

Мироощущение, в котором уместно с экзистенциальной серьезностью говорить о «проблемах» жизни, согласно воспринимать тело как «организм», а то и «механизм», подлежащий при заболевании «ремонту» [см.: 30], а всю жизнь личности или саму личность как предмет научного познания и сознательного рационального устройства. Так появляется допустимость восприятия личной жизни как объекта обслуживания, заботу о котором можно доверить «специалисту», если только действия его освящены авторитетом науки.

Таким образом, в общесмысловую почву понятия «проблема» как экзистенциальной категории входят идеи: 1) *частной жизни как самоценности*; 2) *личности как владельца жизни*; 3) *благополучия как нормы жизни*; 4) *консюмеризма как доминирующей экзистенциальной стратегии*; 5) *менеджеризма как жизненной позиции*; 6) *рационализма как основы мировоззрения*.

Итак, «проблема» как экзистенциальная категория симптоматична — за ней стоит комплекс описанных идей. Однако здесь нет однозначных соответствий. Частота использования в современной речи слова «проблема» вовсе не означает, что данный комплекс характеризует, каков есть современный человек, но лишь то, что в современном человеке есть такой «архетип», такой строй мыслечувствия, который, конечно, существует наряду с другими, но является доминирующим, по крайней мере в светской европейской культуре. Именно этому архетипу психотерапия обязана своим существованием и расцветом. Категория «личной проблемы» (и стоящий за нею комплекс миро- и личностных чувствий) является необходимым антропологическим условием феномена психотерапии как такового. Страданий и болезней совершенно недостаточно для распространения психотерапии, для этого нужны именно «проблемы». Болезнь или ее проявления должны стать для человека личной жизненной проблемой, и лишь постольку может состояться психотерапия как реальный диалогический процесс, в котором со-участвуют две личности.

Сама психотерапия может преодолевать и часто преодолевает узкие границы описанного «архетипа», но, чтобы это трансцендирование могло состояться, психотерапия должна начаться и стать собой (а не дружеской поддержкой, исповедью, воспитанием и т. д.). А это возможно лишь благодаря «проблеме». Из психотерапии может быть множество различных выходов (том числе и медицинских, духовных, воспитательных и т. д.), но легальный вход в город пси-

хотерапии может быть только один — через ворота «личной проблемы».

Заключение

Что такое культурно-историческая психология? «Психологическая школа Л.С. Выготского, рассматривающая предмет и метод психологической науки следующим образом...» Прервем бойкий студенческий ответ на экзамене. На наших глазах совершается событие, которое радикально обновляет смысл имени: завершается институционализация психологической практики и, значит, сама психология становится полноправным субъектом культуры и истории, становится «культурно-исторической» не только по образу мысли, но по способу бытия. Психология достигла совершеннолетия и начинает вступать в серьезные партнерские отношения с образованием, медициной, искусством и другими сферами культуры.

В связи с этим новым статусом культурно-исторической психологии, превращением ее в «постнеклассическую» дисциплину (В.С. Степин) перед ней встают проблемы нового типа. Это в первую очередь проблема культурной ответственности. У нас теперь такая профессия, что мы в ответе за то, будет ли человек искать в своей душе Эдипа или Христа.

Каков будет выбор культурной, а тем более духовной позиции — дело личной свободы, а не профессиональных обязательств или предписаний, но сам этот выбор теперь входит в икономию профессии как необходимый элемент. И поэтому культурно-историческая психология должна сформулировать ряд новых, «постнеклассических» задач. Это задачи разработки координат и критериев, по которым психолог мог бы ориентироваться не только в «устройстве предмета», не только в технологии метода, но и в *философии профессионального действия как культурного акта*.

До сих пор принцип «философии практики» (Л.С. Выготский) распространялся лишь на гносеологическую плоскость, требуя включить практику в исследование как основу всякой научной операции [8]. Теперь значение этого принципа расширяется. Перед культурно-исторической психологией стоит задача разработки помимо познавательной методологии, еще методологии этической, культурологической, антропологической, аксиологической. Это значит, что культурно-историческая психология должна стать для психологической практики философией, стать «философией практики».

* С.С. Аверинцев, анализируя понятие-мифологему «судьба», формулирует его отличие от «парадигм» научной и теологической по основаниям «познаваемости» и «свободы». «От понятия судьбы следует отличать два другие понимания детерминации, оставляющие место свободе: научное, т. е. каузальную детерминацию (причинность), и теологическое, т. е. смысловую детерминацию (провидение, предопределение). Каузальное понимание допускает возможность выйти за пределы необходимости, проникнуть в ее механизм и овладеть им. При теологическом понимании человеку предлагается увидеть бытие как бесконечную глубину смысла, как истину, что опять-таки связано с идеей свободы: «И познаете Истину, и Истина сделает вас свободными» (Ин 8: 32)... У судьбы есть (в глазах верящего в нее) реальность, но нет никакой «истинности», а поэтому ее можно практически угадывать методами гадания, ведовства, мантики, но ее немисливо «познать», ибо в ней принципиально нечего познавать» [2, с. 149].

Литература

1. *Абаев Н.В.* Чань-буддизм и культурно-психологические традиции в средневековом Китае. Новосибирск, 1989.
2. *Аверинцев С.С.* Судьба // Философская энциклопедия. Т. 5. М., 1970.
3. *Аверинцев С.С.* Риторика и истоки европейской литературной традиции. М., 1996.
4. *Андрушкевич О.В.* Сотериология буддизма махаяны и психологические традиции в культуре Китая // Буддизм и культурно-психологические традиции народов Востока. Новосибирск, 1990.
5. *Баньных Н.С., Ушнев С.В.* Социально-психологическая адаптация молодых специалистов к современной банковской деятельности // Журнал прикладной психологии. 1998. № 1.
6. *Бердяева О.С.* Причеть в составе похоронного обряда // <http://www.novgorod.ru/rus/hist/folk/07.htm>.
7. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания. М., 1984.
8. *Выготский Л.С.* Исторический смысл психологического кризиса // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М., 1982.
9. *Генисаретский О.И.* Навигатор: методологические расширения и продолжения. М., 2002.
10. *Герцен А.И.* Былое и думы. Части 4–5. М., 1958.
11. *Голдсмит Г.* Конфиденциальность и психоаналитическое отношение // Журнал практической психологии и психоанализа. 2004. № 2 // <http://psyjournal.ru/j3p/rar.php?id=20040211>.
12. *Грицанов А.А., Можейко М.А., Абушенко В.Л.* Модернизм // Новейший философский словарь. Минск, 2003.
13. *Ильин В.И.* Поведение потребителей. СПб., 2000.
14. *Ирофей (Влахос), митр.* Православная психотерапия. Святоотеческий курс врачевания души. Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 2004.
15. *Копьёв А.Ф.* О прототипах психотерапевтического опыта // Культурно-историческая психология. 2007. № 1.
16. *Леви-Стросс К.* Структурная антропология. М., 2001.
17. *Лазарев А.* Современные гейши. // <http://www.jarantoday.ru/arch/jurnal/0504/09>.
18. *Можейко М.А.* «Смерть субъекта» // Новейший философский словарь. Минск, 2003.
19. *Музафаров Р.Т.* Психотерапевтическая коррекция при семейно-сексуальных дисгармониях // Семейная психология и семейная терапия. 1997. № 1.
20. *Мэй Р.* Терапия сегодня // Эволюция психотерапии: В 4 т. Т. 3. Экзистенциально-гуманистическая психотерапия. М., 1998.
21. *Мюнстерберг Г.* Основы психотехники. М., 1924.
22. *Мюррей Д.* Что такое западная концепция «Self»? // Личность, культура, этнос: современная психологическая антропология. М., 2001.
23. *Нэдлер В.* ДПДГ: ускоренное лечение панических расстройств // Журнал практикующего психолога. 1997. № 3.
24. *Плутарх.* Слово утешения к жене // Московский психотерапевтический журнал. 1994. № 4.
25. Правовое регулирование психотерапевтической деятельности в Австрии: Закон о психотерапии от 7 июня 1990 г. // Московский психотерапевтический журнал. 1993. № 3.
26. Психотерапия — новая наука о человеке. М., 1999.
27. *Розенбергер Н.* Диалектическое равновесие в полярной модели «Self»: пример Японии // Личность, культура, этнос: современная психологическая антропология. М., 2001.
28. *Романов И.Ю.* Психоанализ: культурная практика и терапевтический смысл (Введение в теорию, практику и историю психоанализа). М., 1994.
29. *Седакова О.А.* Поэтика обряда. Погребальная обрядность восточных и южных славян. М., 2004.
30. *Тхостов А.Ш.* Психология телесности. М., 2002.
31. *Федоришин М.С.* Диалог мировоззрений // Человек и мир в японской культуре. М., 1985.
32. *Хоружий С.С.* После перерыва. Пути русской философии. СПб., 1994.
33. *Хоружий С.С.* Очерки синергийной антропологии. М., 2005.
34. *Хоружий С.С.* Феномен русского старчества: Примеры из духовной практики старцев. М., 2006.
35. *Фуко М.* История безумия в классическую эпоху. СПб., 1997.
36. *Эдгертон Р.Б.* Антропология, психиатрия и природа человека // Личность, культура, этнос: современная психологическая антропология. М., 2001.

Cultural-Anthropological Conditions of Psychotherapeutic Experience

F.Ye. Vasilyuk

Ph. D., Dean of the Faculty of Counseling Psychology at the Moscow State University of Psychology and Education

Psychotherapy, along with other forms of psychological practice, has become extremely popular in modern western culture. Furthermore, the process of its institutionalization and transformation into an independent sphere of culture is evidently coming to an end, and there is a need for culturological reflection on this phenomenon. Are there any analogues of such phenomenon in other cultures and in other historical periods? The fundamental issue of the article is as follows: what are the conditions of psychotherapy institutionalization in culture? This question can be divided into two parts: 1) What must a culture be like in which psychotherapy can develop as a separate institution? 2) What must a person be like for whom psychotherapy becomes an adequate cultural way of solving problems in life?

In accordance with the conducted analysis, the final conclusion is that of a philosophical mission of the cultural-historical psychology towards psychological practice.

Key words: psychotherapy, culture, institutionalization of psychotherapy, psychotherapeutic function, problem, historical analogues of psychotherapy.

References

1. *Abaev N.V.* Chan'-buddizm i kul'turno-psihologicheskie tradicii v srednevekovom Kitae. Novosibirsk, 1989.
2. *Averincev S.S.* Sud'ba // *Filosofskaya enciklopediya*. T. 5. M., 1970.
3. *Averincev S.S.* Ritorika i istoki evropeiskoi literaturnoi tradicii. M., 1996.
4. *Andrushkevich O.V.* Soteriologiya buddizma mahayany i psihologicheskie tradicii v kul'ture Kitaya // *Buddizm i kul'turno-psihologicheskie tradicii narodov Vostoka*. Novosibirsk, 1990.
5. *Bannyh N.S., Ushnev S.V.* Social'no-psihologicheskaya adaptatsiya molodyh specialistov k sovremennoi bankovskoi deyatel'nosti // *Zhurnal prikladnoi psihologii*. 1998. № 1.
6. *Berdyayeva O.S.* Prichet' v sostave pohoronogo obryada. / <http://www.novgorod.ru/rus/hist/folk/07.htm>.
7. *Vasilyuk F.E.* *Psihologiya perezhivaniya*. M., 1984.
8. *Vygotskii L.S.* Istoricheskii smysl psihologicheskogo krizisa // *Sobr. soch.: V 6 t.* T. 1. M., 1982.
9. *Genisaretskii O.I.* Navigator: metodologicheskie rasshireniya i prodolzheniya. M., 2002.
10. *Gercen A.I.* Byloe i dumy. Chasti 4–5. M., 1958.
11. *Goldsmid G.* Konfidential'nost' i psihoanaliticheskoe otnoshenie // *Zhurn. praktich. psihologii i psihoanaliza*. 2004. № 2. / <http://psyjournal.ru/j3p/pap.php?id=20040211>.
12. *Gricianov A.A., Mozheiko M.A., Abushenko V.L.* Modernizm // *Noveishii filosofskii slovar'*. Minsk, 2003.
13. *Il'in V.I.* *Povedenie potrebitelei*. SPb., 2000.
14. Irofei (Vlahos), mitr. *Pravoslavnyaya psihoterapiya*. Svyatootecheskii kurs vrachevaniya dushi. Svyato-Troickaya Sergieva Lavra, 2004.
15. *Kop'ev A.F.* O prototipah psihoterapevticheskogo opyta / *Trudy po psihoterapii i psihologicheskomu konsul'tirovaniyu*, vyp. 1. M., 2007.
16. *Levi-Stross K.* *Strukturnaya antropologiya*. M., 2001.
17. *Lazarev A.* *Sovremennye geishi*. <http://www.japantoday.ru/arch/jurnal/0504/09>.
18. *Mozheiko M.A.* "Smert' sub'ekta" // *Noveishii filosofskii slovar'*. Minsk, 2003.
19. *Muzafarov R.T.* Psihoterapevticheskaya korrekciya pri semeino-seksual'nyh disgarmoniyah // *Semeinaya psihologiya i semeinaya terapiya*. 1997. № 1.
20. *Mei R.* *Terapiya segodnya* // *Evolyuciya psihoterapii*. Tom 3/ "Let it be...": *Ekzistencial'no-gumanisticheskaya psihoterapiya*. M., 1998.
21. *Myunsterberg G.* *Osnovy psihotehniki*. M., 1924.
22. *Myurrei D.* Chto takoe zapadnaya koncepciya "Self"? // *Lichnost', kul'tura, etnos: sovremennaya psihologicheskaya antropologiya*. M., 2001.
23. *Nedler V.* DPDG: uskorennoe lechenie panicheskikh rasstroistv // *Zhurnal praktikuyushogo psihologa*. 1997. № 3.
24. *Plutarh.* Slovo utesheniya k zhene // *Moskov. psihoter. zhurn.* 2004. № 4.
25. *Pravovoe regulirovanie psihoterapevticheskoi deyatel'nosti v Avstrii: Zakon o psihoterapii ot 7 iyunya 1990 g.* // *Moskov. psihoter. zhurn.* 1993. № 3.
26. *Psihoterapiya — novaya nauka o cheloveke*. M., 1999.
27. *Rozenberger N.* Dialekticheskoe ravnovesie v polyarnoi modeli "Self": primer Yaponii // *Lichnost', kul'tura, etnos: sovremennaya psihologicheskaya antropologiya*. M.I, 2001.
28. *Romanov I.Yu.* Psihoanaliz: kul'turnaya praktika i terapevticheskii smysl. (Vvedenie v teoriyu, praktiku i istoriyu psihoanaliza). M., 1994.
29. *Sedakova O.A.* *Poetika obryada. Pogrebal'naya obryadnost' vostochnykh i yuzhnykh slavyan*. M., 2004.
30. *Thostov A.Sh.* *Psihologiya telesnosti*. M., 2002.
31. *Fedorishin M.S.* *Dialog mirovozzrenii* // *Chelovek i mir v yaponskoi kul'ture*. M., 1985.
32. *Horuzhii S.S.* *Posle pereryva. Puti russkoi filosofii*. SPb., 1994.
33. *Horuzhii S.S.* *Ocherki sinergiinoi antropologii*. M., 2005.
34. *Horuzhii S.S.* *Fenomen russkogo starchestva: Primery iz duhovnoi praktiki starcev*. M., 2006.
35. *Fuko M.* *Istoriya bezumiya v klassicheskuyu epohu*. SPb., 1997.
36. *Edgerton R.B.* *Antropologiya, psikhiiatriya i priroda cheloveka* // *Lichnost, kultura, etnos: sovremennaya psihologicheskaya antropologiya*. M., 2001.

О диалогической природе психотерапевтического опыта

А.Ф. Копьёв

кандидат психологических наук, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета психологического консультирования Московского городского психолого-педагогического университета, старший научный сотрудник психологического института Российской академии образования

В статье рассматриваются различные варианты психотерапевтического опыта независимо от момента его специального культивирования в условиях организованной деятельности психотерапевта и консультанта. Выделяются два типа опыта — импрессивный и экспрессивный. Показано, что стихийные формы психотерапевтического опыта в своей основе имеют фундаментальную онтологическую нужду в «другом», являющуюся неспецифическим условием всех организованных форм психотерапии. Диалогический характер общения в процессе психотерапии создает некоторую внутреннюю — природную — предпосылку, делающую феномены психотерапии возможными независимо от специальной профессиональной оснащённости терапевта.

Ключевые слова: психотерапия, психологическое консультирование, «непреднамеренная психотерапия», «я» и «другой», диалогическая парадигма, М.М. Бахтин, рыночный характер, Э. Фромм.

Относительно недавнее — по историческим меркам — появление психотерапии, психотерапевтической практики (гипноз, психоанализ и др.) как самостоятельного рода деятельности оказалось столь впечатляющим и содержало в себе столь существенные аспекты, идейно противопологающие эту практику всему предыдущему мироощущению — традиционным культурно-религиозным, этическим, житейско-бытовым и т.п. установкам, что породило определенный интеллектуальный «разлом», своего рода «новое время». Психологическая практика, обретающая свои научные основания, свою «картину мира», оказалась естественно противопоставленной не только этим — традиционным — общемировоззренческим установкам, но и в какой-то степени привычным — «допсихотерапевтическим» формам совладания с теми проблемами поддержания и восстановления душевной целостности, для решения которых она была призвана*. Явившись некоторым весьма своевременным субституту традиционных религиозных верований, психологическая практика, динамично развиваясь, в дальнейшем претерпела сходные с верованиями судьбы: дробление и взаимообособление тех или иных школ и направлений, появление относительно герметичных, «фундаменталистских» сект в сочетании с легкомысленно-героическими попытками эклектического «соединения несоединимого».

Для специалистов, уже нашедших свое место в этом многообразии «психотерапевтических верова-

ний», задача преодоления отмеченного выше разлома, возможно, не является актуальной. Однако для тех, кто еще только входит в эту профессиональную среду, а также для многих активно работающих, но идущих, что называется, «своим путем», проблема самоопределения по отношению к данному многообразию является крайне значимой.

Известное историческое запаздывание в освоении психологической практики специалистами отечественной формации — помимо всех вполне понятных негативных моментов — содержит в себе и определенный творческий вызов: попытаться осмыслить уже имеющееся многообразие школ и концепций, сделать свое самоопределение максимально осознанным, а не стихийным и не конъюнктурно-утилитарным. Этим обусловлен и поиск некоего «общего знаменателя» — метаконцепции, позволяющей найти место для самых различных подходов в психологической практике, и — главное — для культивируемого ими корректирующего опыта.

Однако прежде чем браться за такую теоретико-методологическую задачу, нам представляется полезным рассмотреть различные варианты стихийного терапевтического опыта, своего рода «исцеления обыденной жизни», т. е. «притормозить» и остановиться там, где вновь родившаяся психотерапия «припустила вскачь», осваивая открытый архипелаг, формируя новые понятия и давая всему свои — новые — названия.

* Предметом отдельного историко-культурологического, философского исследования является сам факт появления «психологического» человека, адекватного этой психологической практике на пространствах европейской цивилизации. (Об этом, в частности, много ценного можно найти у Ф. Ницше, К. Леонтьева, О. Шпенглера, В. Розанова, Э. Фромма и др.)

«Психотерапия обыденной жизни»

Пожалуй, вряд ли кто возьмется утверждать, что до психотерапии в ее известных нам профессионально зрелых формах, т. е. где-то до второй половины XIX в., люди не имели ничего аналогичного психотерапии. Ведь она — не кокаин, субъективные переживания от которого не были известны на континенте до того, пока само это вещество не оказалось доступным. Душевно-исцеляющие явления в жизни были всегда, хотя и не являлись предметом специально организованной деятельности. Мы бы разделили эти явления на два типа: *импрессивные* и *экспрессивные*.

При известной условности этого разделения в нем фиксируется один существенный момент. Сам источник, «триггер» этих явлений может быть в большей мере соотносим с некоторым внешним обстоятельством (воздействием), по отношению к которому человек пребывает в относительно пассивной — воспринимающей, рецептивной — позиции. В иных случаях мы, напротив, находим этот источник внутри человека как некоторый субъективно значимый внутренний посыл, который проявляется, выражается, «самоосуществляется» вовне.

Попробуем привести примеры этих явлений «непреднамеренной психотерапии», рассмотрев их на трех уровнях душевной жизни человека: *действенно-волевым*, *аффективным* и *интеллектуальном*. При этом будем апеллировать к популярным образам литературы и истории, дабы избежать заведомой ангажированности теми или иными психологическими понятиями и представлениями.

Импрессивные явления

1. На уровне действенно-волевым здесь можно вспомнить заботливо-наставительные вмешательства Андрея Ивановича Штольца в уныло-сонное, апатическое существование его друга Ильи Ильича Обломова, сообщавшие последнему столь необходимый ему энергетический импульс, встряхивавшие его от меланхолической спячки.

В качестве еще более яркого варианта вспоминается жизненно-практическое шефство (своего рода «коучинг»), взятое бывалым человеком — беглым каторжником — Вотреном над сокрушенным жизненными неудачами молодым аристократом Люсьеном из романа Бальзака «Утраченные иллюзии». Кстати, для нас здесь не существенно, что этот «коучинг» оборачивается для героя (в следующем романе) не меньшими бедами. В конце концов, отдаленные последствия даже, казалось бы, самой успешной в среднесрочной перспективе психотерапии могут быть весьма неоднозначными. В данном примере важен сам факт: человек был готов покончить с собой, но обрел силы и волю к продолжению своего «поединка с жизнью».

2. Иллюстрацией импрессивного целительного опыта на уровне чувства может быть хрестоматийный пример: воздействие на душевное состояние князя Андрея Болконского вида неожиданно рас-

цветшего дуба. То подавленное состояние, в котором он едет в усадьбу Ростовых, как бы «рифмующееся» с созерцанием этого дуба — поначалу единственного из окружающего, что не подчинилось всеобщему цветению, преодолевается им на обратном пути, и обрамленный свежей пышной листвой дуб становится символом его собственного эмоционального исцеления.

3. С импрессивным явлением интеллектуального плана мы сталкиваемся на примере героя романа Джека Лондона Мартина Идена, для которого знакомство с философией Ницше и эволюционной теорией Спенсера дало воодушевляюще-четкую картину мира, необходимую ему «систему координат», ставшую важным внутренним фактором его творческого «взлета». Подобной же необходимой интеллектуальной отрадой было для любимого героя нескольких романов Анатоля Франса — аббата Куаньяра — чтение «Утешения философией» Боэция, а для многих и многих из нас — знакомство с сочинениями авторов, указанных, например, в пункте 3 следующего фрагмента.

Экспрессивные явления

1. Экспрессивные явления на действенно-волевым уровне мы находим в переходе Рубикона Юлием Цезарем, в разрубании Гордиева узла Александром Македонским, а также — чтобы не думать, что эти явления присущи лишь героическим биографиям — в бегстве через окно невестиного дома господина Подколесина, персонажа гоголевской «Женитьбы», справляющегося таким образом с мучительной тревогой из-за неминуемо приближающегося браковенчания.

2. Экспрессия эмоций — явление, казалось бы, наиболее исследованное и понятное, «физиологически» необходимое при сильных аффективных потрясениях. В таких случаях неспособность человека к отреагированию воспринимается как крайне неблагоприятный знак — и наоборот. Вместе с тем здесь мы сталкиваемся не только с прямым, внешним выражением эмоций, но и с куда более сложными и опосредованными вариантами эмоциональной экспрессии. В качестве примера приведем характерный нюанс в поведении главной героини пьесы А. Вампилова «Прошлым летом в Чулимске», которая постоянно с некоторым иррациональным упорством чинит вечно ломаемый кем-то штакетник. Это не просто попытка оградиться от окружающей ее человеческой низости и грязи, главное — это для нее как бы последний внутренний бастион перед лавиной чувств, которые ее переполняют.

3. Экспрессивные явления интеллектуального плана — это всегда самостоятельное обретение некоторой мысли, инсайта, позволяющего человеку понять происходящее с ним, осмыслить окружающую жизнь и себя в ней. Отсюда вся стоическая философия. Отсюда сочинения Монтеня и Паскаля, Кьеркегора и Шопенгауэра, отсюда вся так называемая «философия жизни» и, в частности, русская философия «серебряного века». В качестве наиболее яркого

и откровенного свидетельства аутопсихотерапевтической функции мышления можно привести дневниковые заметки В. Розанова «Опавшие листья» и «Уединенное».

Мы рассмотрели некоторые естественные, как бы «разлитые» в жизни аналоги психотерапевтического опыта — того, что может если и не исцелять, то, по крайней мере, облегчать душевное состояние человека, не предполагая при этом какой-либо осознанной психотерапевтической задачи*.

Инерция традиционного психологизма проявляется в рассмотрении психотерапевтического процесса как довлеющего одной личности («пациенту», «клиенту»), по отношению к которой те или иные внешние (в том числе и сугубо коммуникативные) обстоятельства могут выступать лишь как более или менее благоприятные — как более или менее «терапевтические» — условия. В рассмотренных явлениях импрессивного и экспрессивного плана можно легко усмотреть соответствующие психотерапевтические модели, которые в культивированном, технологически «отшлифованном» виде представлены в хорошо нам известных школах и направлениях психологической помощи. При этом внутреннее психологическое пространство личности видится вполне достаточным для анализа феноменов психотерапии. Разумеется, при акцентировании «импрессивных» феноменов особое значение придается соответствующим технологиям терапевтического воздействия на личность. В свою очередь, в «экспрессивных» подходах более важными представляются коммуникативные условия, понимаемые как некоторый «катализатор», облегчающий соответствующую экспрессию.

Вместе с тем имеет смысл рассмотреть и несколько иные примеры «непреднамеренной психотерапии», в которых видятся не только «аналоги» психотерапевтического опыта, но и — используя химическое понятие — его «гомологи». Напомним, данное понятие в химии фиксирует момент сущностного, а не только внешнего сходства разных элементов, их отнесенность к единой группе.

«Я» и «другой»

На наш взгляд, таким прототипическим «гомологом» феноменов психотерапии является хорошо освоенный в беллетристике сюжетный ход: беседа с незнакомым попутчиком. Человек, с которым героя ничто не связывает, который не имеет к его жизни никакого практического отношения, оказывается поверенным его жизненной драмы, его внутреннего смятения и может вольно или невольно выступить в

помогающей роли. В подобной роли оказывается — на первых страницах романа «Идиот» — князь Мышкин по отношению к Рогожину. Как исповедь неизвестному попутчику построена и повесть Л.Н. Толстого «Крейцера соната».

Нам представляется, что именно явления такого рода, когда с другим человеком, изначально никак не причастным к нашей жизни, возникает реальное значимое взаимодействие, можно отнести к сущностным прототипам психотерапевтических феноменов. Здесь особо важно подчеркнуть именно их *событийность*. Происходит реальное, существенное событие, связывающее «страждущего» — условного «пациента» — с «другим», становящимся вольным или невольным свидетелем его боли и более или менее доброжелательным, искусным комментатором того, что с этим человеком происходит, и выступающим тем самым по отношению к нему в целительной терапевтической функции.

Рассмотренные «аналоги» и «гомологи» психотерапевтического опыта позволяют зафиксировать некоторое обстоятельство, в равной мере отрадное и разочаровывающее: явления психотерапевтического плана существовали и существуют, в том числе и вполне независимо от специальных профессионально организованных усилий «штатных», «патентованных» психотерапевтов.

Для профессиональных специалистов психологической практики возникает отдельный вопрос: за счет чего психотерапевт, консультант может выступать в своей помогающей роли, оказываясь достаточно полезным и востребованным?

С одной стороны, мы всегда имеем некоторые явления, поданные нам в симптоматике нашего клиента, в озвученной им жалобе, в его хабитусе и манере вести себя — во всей совокупности информации, воспринятой от него, которую мы можем анализировать, относить к той или иной категории, оценивать в тех или иных диагностических понятиях и т.п. Это, в свою очередь, может адресовать нас к тем или иным алгоритмам профессиональных действий, актуализировать те или иные практические навыки и подходы соответственно нашим представлениям о том, что в той или иной конкретной ситуации следует делать.

С другой стороны, мы можем задаться и иным вопросом: а, собственно, произошло ли нечто по-настоящему значимое, ценное, терапевтически перспективное в наших взаимодействиях с клиентом, имело ли место то, что могло бы быть реальным оправданием, реальной (практической) легитимизацией нашего общения? Произошло ли действительное событие взаимодействия или имело место неко-

* Разумеется, в рассмотренных выше примерах мы находим совершенно разную глубину соответствующих «терапевтических» изменений — от поверхностно ситуативного облегчения до серьезной внутренней перестройки. Подобное «смешение серьезного и несерьезного» здесь далеко не случайно, ибо сама проблема глубины терапевтических изменений представляется нам исключительно дискуссионной, а привычные критерии разделения так называемой симптоматической психотерапии и «глубинной», мягко говоря, сомнительными [4]. Кроме того, следует отметить, что здесь мы специально ограничились наиболее индивидуализированными, «камерными», относящимися к интимному индивидуальному опыту «психотерапевтическими» явлениями. Нельзя, конечно, не упомянуть и о терапевтической роли традиционных религий и разнообразных коллективных «радений», коренящихся в языческих преданиях и архетипах. И то и другое становилось предметом анализа в психологической литературе, но в задачу данной публикации это не входит.

торое — более или менее почтенное — заполнение времени (нечто вроде «бесконтактного каратэ», когда мы просто показали, что кое-чему научены и можем вполне квалифицированно исполнять свой профессиональный «танец»)? Или же в наших отношениях с клиентом реально возник некоторый «привод»?

Возникновение этого «привода» вовсе не обязательно вытекает из тех психологических понятий и технологий, которых мы придерживаемся, а может быть связано с иными обстоятельствами. Мы, консультанты, психотерапевты, можем в действительности оказываться значимыми и существенными для нашего клиента в той степени, в какой во взаимодействии с нами он почувствовал реальный отклик, «рефлекс» на нечто существенное и значительное для него.

Подобная постановка вопроса естественно отсылает нас не просто к коммуникативно-семиотической парадигме в осмыслении психологической практики, а именно к диалогической парадигме [см.: 3], — к корпусу философско-антропологических и методологических идей М.М. Бахтина, видевшего в общении, в диалоге не только условие становления и самовыражения личности, но и ее неотъемлемое качество, некоторое ключевое обстоятельство, задающее основные координаты ее существования [1, 2].

Такие представления о коммуникации исключают какие-либо наивно-натуралистические толкования личности как некоего себе-тождественного, «самодостаточного» бытия. Наоборот, согласно этой концепции человеческое «я», переживаемое изнутри, в своем «я-для-себя», всегда не завершено и дефицитарно, лишено «алиби в бытии» и нуждается в «другом» как условия своего узнавания, подтверждения и оправдания. Эта фундаментальная антропологическая идея изящно и точно выражена в известном стихотворении И. Анненского «Поэт»: «И гранишь ширишь бытия / Иль формы вымыслом ты множишь / Но в самом Я от глаз Не Я / Ты никуда уйти не можешь» /.

Всякие попытки найти это определение себя, это подтверждение и оправдание изнутри себя — при невозможности-неспособности обратиться к «другому» — заведомо обречены на неудачу, даже при самой изощренной рефлексии и полном отсутствии каких-либо внутренних «цензурных» ограничений. Представим себе систему зеркал, «смотрящихся» одно в другое — внутри этой системы, как бы ни «старались» зеркала, мы не найдем никакого содержания, никакой ценности, никакого смысла — только бесконечный, множащийся распад исходного (вполне бессмысленного) образа.

Вспомним замечательную повесть Ф.М. Достоевского «Записки из подполья», которую можно считать пособием по психологии аутизма. Она написана в виде некоего дневника, это попытка исповеди, не адресованной никому, кроме самого ее автора, пытающегося, отбросив какие-либо ограничения мораль-

ного, эстетического и даже мнестического порядка (кажется, нет ничего из произошедшего с ним или пережитого им, чего бы он не мог вспомнить), понять себя и свою жизнь, ухватить в ней что-то самое существенное. Читая эту достаточно невеселую повесть, мы становимся свидетелями того, как человек все более и более «рассыпается» и утрачивает последние предпосылки какой-либо целостности. Этот своего рода «постмодернизм» в пространстве одной отдельно взятой души предстает перед читателем как самоотражающаяся и самоосуществляющаяся безумие. Эта повесть с какой-то «физиологической» достоверностью свидетельствует о том, что в своем самодовлении — даже при максимально изощренной рефлексии, но вне прорыва к другому «Ты», к реальному взаимодействию, диалогу с «другим» — никакое самопознание невозможно. Это опасный фантом, иллюзия понимания, которая всегда хуже даже самого косного, «дремучего», «непросвещенного» непонимания (того, в частности, состояния, которое некоторыми коллегами иронически именуется «человек без психики»). В последнем варианте еще остается вменяемый субъект, к которому в принципе возможно обращение; в случае же самоодержания, подобного описываемому Достоевским, взаимодействие практически уже невозможно, здесь утрачивается, аннигилирует ответственный субъект и наступает своего рода «диалогическая невменяемость» («...И как пчелы в улье запустелом, дурно пахнут мертвые слова». — Н. Гумилев).

Фундаментальная дефицитарность «Я» восполняется через «другого», объективно обладающего по отношению к «я-для-себя» преимуществом *внеаходимости*. Условно говоря, то, что изнутри своего «Я» представляется человеку проблематичным, неполным, расколотым, ущербным, словом, незавершенным, то извне — с позиции внеаходимости по отношению к «Я» — может быть воспринято как некоторая определенность, данность, как нечто состоявшееся и завершенное. Таким образом, сама потенция этого — «завершающего» — взгляда извне есть потенция восполняющая и исцеляющая, т. е. воссоздающая целостность.

В этой функции для человека могут выступать его близкие, родные, друзья, знакомые и пр. Находится другой человек, который может быть более или менее значимым для нас, авторитетным, любимым нами — от просто случайного попутчика в поезде до некоего кумира, абсолюта и т. д. И то, что этот другой может увидеть в нас, порой является крайне важным, востребованным, уникальным. Так, Андрей Болконский в своем «я-для-себя» преисполнен разнообразных сомнений, он как человек болезненно самолюбивый, почти постоянно недоволен собой, склонен к «самокопанию» и астенической раздражительности. Вместе с тем в глазах его младшего друга — Пьера Безухова, крайне дорожащего их дружбой и воспринимающего его как человека во всех отношениях замечательного, великодушного, он — Болконский — безусловно находит свое утверждение и оправдание. Пьер для души Ан-

дрей Болконского становится тем, кем новозаветный милосердный самаритянин стал для истерзанного разбойниками человека, тем, кто не прошел — как иные — мимо, но пожалел и, омыв его раны вином и елеем, позаботился о нем.

Отсюда, однако, не стоит делать вывод, что мы говорим как о целительном, о взаимодействии сугубо комплиментарном, предполагающем только «изливание елея» и всевозможные «поглаживания». Просто подобный тип использования своей венаходимости может быть наиболее понятным и очевидным в своей целительной функции. Вместе с тем сами по себе взаимодействия комплиментарного плана не стоит принижать, сводить их к примитивной лестии или осуществлению какого-либо наперед заданного этического принципа («всегда брать выше», «быть позитивно настроенным», «делать людям приятное», «говорить друг другу комплименты» и т. п.). Принятие и признание извне обладает для человека действительно мощнейшим терапевтическим потенциалом, если это является конкретным ответом *на него*, если за этим он ощущает реальное отражение себя, узнавание себя, а не просто какой-либо манипулятивный прием или холодное «автоматическое» действие некоторого общего принципа*.

Разумеется, «другой» вовсе не призван быть непременно источником только «положительного подкрепления», безусловного утверждения наших достоинств, нашей ценности и т. д. Но «другой» — это иной взгляд, позволяющий ему увидеть то, что изнутри нами в принципе невидимо, что изнутри не может быть воспринято. Подобно тому, как не может человек видеть своей спины или же, находясь в здравом уме и твердой памяти, быть для самого себя адекватным объектом любовной ласки или агрессии. Только «другой» может выступать субъектом, отображающим наш внешний облик, некоторые — иногда наиболее существенные — внутренние душевные содержания: таланты и пороки, достоинства и грехи и т. д. Этот взгляд извне, взгляд «другого» может быть более или менее водушевляющим и обнадеживающим, но он может быть и подчеркнута нейтральным, «объективистским», и резко негативным и раздражающим, и — главное — провокативным: заставляющим предпринимать во взаимодействии какие-либо собственные «ходы», быть может, оправдываться, чтобы как-то совладать с неудовлетворительным для нас вариантом «завершения».

А нельзя ли обойтись без «другого»?

Может создаться впечатление, что весь предложенный ход рассуждения применим лишь к определенному — сензитивно-созерцательному — типу личностей, к тем, кто особо остро ощущает отмеченную выше дефицитарность и заметно нуждается в некоторой «завершающей» поддержке извне. А как быть с людьми существенно иного плана, источающими победительную уверенность, решительность и, казалось бы, неколебимую целостность? Насколько приложима описываемая модель к ним, этим современным лидерам «рынка личностей», когда впечатление внутренней «беспроблемности» и отсутствия каких бы то ни было «зазоров» между их «Я» и реальным или потенциальным «другим» представляется вполне очевидным? Справедливо ли применительно к ним говорить об «онтологической нужде в «другом»»?

И вместе с тем не свидетельствует ли против данной модели опыт отшельников, аскетов, удаляющихся не только от реальных, но и от всевозможных потенциальных «других» в целях творческого «самостояительства»? На наш взгляд, пример последних только подчеркивает огромную бытийную значимость для человека даже совершенно случайных «завершений», которые может содержать в себе любое, пусть и самое поверхностное, взаимодействие с человеком. Желая избавиться от разнообразных смущений такого рода и обрести единственное достоверное «завершение» в Боге — в безусловном и абсолютном «другом», — эти люди следуют наставлению, данному в свое время опытным старцем одному новонаначальному иноку: «Бегай от людей и тем спасешься».

Если же вернуться к предыдущему типу, то (без претензии на полный «охват» личностей данного плана) крайне любопытно и поучительно обратиться к типологическому описанию подобных людей Э. Фроммом, одним из первых еще в 40-х гг. XX в. обратившим внимание на распространенность этого характера. Он назвал его «рыночным характером» и дал его клиническое описание**. Популярность людей данного типа Э. Фромм связывает с соответствующими культурно-социальными условиями, когда «успех зависит главным образом от того, насколько выгодно удастся людям преподать себя как “личность”, насколько красива их “упаковка”, насколько они “жизнерадостны”,

* Стоит задуматься, почему у многих вызывает раздражение та навязчиво-приветливая реакция — еще до какого-либо основательного знакомства, — столь принятая на Западе (особенно у американцев, а в последнее время все более приживающаяся в определенных социальных группах и у нас), эта, казалось бы, живая реакция на наши ничем не примечательные личности: «How are you?», «Как жизнь?», «Все в порядке?», «Вы о`кей?». Не понимая этой незаслуженной приветливости и не включаясь в эту систему навязчивого взаимного «оглаживания», многие из нас нередко представляются хмурыми, дистантными, настороженно-мнительными и т. д. Возможно, это и от особой чувствительности к «коммуникативным эрзацам», за которыми нет никакого знания нас как личностей и реальной — «конкретной» — симпатии к нам. Ведь человеку, к которому испытываешь уважение, стыдно «втюхивать» эрзац? Если человек внутренне способен отличить в этих рефлексивных на себя нечто настоящее, подлинное от заведомой «халтуры», подделки, это не может его не раздражать. Но данное раздражение, однако, — от противного — только подтверждает субъективную значимость этих позитивных рефлексивных извне; мы — осознанно или неосознанно — чувствуем, как много это могло бы для нас значить.

** Любопытно, что это было сделано не менее чем за 30 лет до формирования в рамках традиционного психоанализа устойчивого интереса к проблематике нарциссизма [7].

“здоровы”, “агрессивны”, “надежны”, “честолюбивы”, более того, он зависит от их происхождения, принадлежности к тому или иному клубу и от знакомства с “нужными” людьми» [6, с. 152–153]. «Отношение человека к самому себе определяется тем фактом, что одних умений и наличия соответствующих способностей еще недостаточно... Но так как успех зависит главным образом от того, как человек продает свою личность, то он чувствует себя товаром или, вернее, продавцом и товаром. Человека не заботит ни его жизнь, ни его счастье, а лишь то, насколько он годится для продажи». «Цель рыночного характера, — пишет далее Э. Фромм, — полнейшая адаптация, чтобы быть нужным, сохранить спрос на себя при всех условиях, складывающихся на рынке личностей. Личности с рыночным характером по сравнению, скажем, с людьми XIX века, *не имеют* даже своего собственного “Я”, на которое они могли бы опереться, ибо их “Я” постоянно меняется в соответствии с принципом — “Я такой, какой я вам нужен”. «У людей с рыночным характером нет иных целей, кроме постоянного движения, выполнения всех дел с максимальной эффективностью, и если спросить их, *почему* они должны двигаться с такой скоростью, почему они стремятся к наибольшей эффективности, то на этот вопрос у них нет настоящего ответа... У них свое гипертрофированное, постоянно меняющееся “Я”, но ни у кого нет “самости”, стержня, чувства идентичности. “Кризис идентичности”... вызван тем фактом, что члены этого общества стали безликими инструментами, чувство идентичности которых зиждется на участии в деятельности корпораций ... Там, где нет аутентичной личности, не может быть и чувства идентичности».

«Люди с рыночным характером не умеют ни любить, ни ненавидеть. Эти “старомодные” эмоции не соответствуют структуре характера... потому что они служат помехой для достижения основной цели рыночного характера — продажи и обмена... Они не задаются никакими вопросами, кроме одного — насколько хорошо они функционируют, — а судить об этом позволяет степень их продвижения по бюрократической лестнице».

«Поскольку люди с рыночным характером не испытывают глубокой привязанности ни к себе, ни к другим, им абсолютно все безразлично, но не потому, что они так эгоистичны, а потому, что их отношение к себе и другим столь непрочно... Это отсутствие беспокойства на всех уровнях является результатом утраты каких бы то ни было эмоциональных связей, даже с “самыми близкими”. Дело в том, что у людей с рыночным характером нет “самых близких”, они не дорожат даже собой» [там же, с. 153–154].

Эти люди, пишет Э. Фромм, «чрезвычайно наивны во всем, что касается эмоциональной стороны жизни. Их могут привлекать “эмоциональные люди”, однако в силу своей наивности они часто не могут определить, являются ли такие люди естественными

или фальшивыми. Вот почему так много мошенников добиваются успеха в духовной или религиозной сферах жизни; вот почему политики, изображающие сильные эмоции, очень привлекают людей с рыночным характером и почему последние не могут отличить подлинно религиозного человека от того, кто просто демонстрирует глубокие религиозные чувства» [там же, с. 156].

Мы приводим здесь это развернутое описание, чтобы показать, что по крайней мере многие из отмеченных нами выше «беспроblemных» личностей на самом деле — внутренне — глубоко проблематичны. Выстраивая свой «победительный» имидж, они вынужденно «ассимилируют» потенциального «другого». Являясь «и продавцом, и товаром», они как бы предвосхищают возможный ответ, и — превентивно — задают его контуры и смысл. Демонстрируя псевдоличность, псевдо-«я» как наделенное бесспорными преимуществами и достоинствами, они добиваются максимальной безальтернативности в возможных рефлексиях на них любого другого человека. «Другому» здесь вроде бы и места нет. Но не потому, что без него успешно обходятся, а потому, что его панически боятся, настолько, что даже не в состоянии дать себе сознательного отчета об этом страхе, «другой» просто исключен из сознаваемой реальности.

О профессиональной «легитимности» психотерапевта как «другого»

Итак, фундаментальная коллизия «я-ты» («я-для-себя» — «я-для-другого») задана объективно и содержит в себе столь мощные динамические факторы, что, быть может, стоит не торопиться множить психологические «сущности» и фиксироваться на внутренней динамике личности, приспособлявая под нее те или иные психотехнологии.

Избыток «другого» по отношению к «я», переживаемому изнутри, всегда создает некоторый потенциал, который может в той или иной степени использоваться во взаимодействии между людьми, проявляясь в разнообразных формах «обратной связи». Этот технологический, кибернетический термин уже достаточно «прописан» в практической психологии и потому нет смысла изобретать что-либо иное. Что бы ни было предпринято (или не предпринято) со стороны «другого» по отношению к «я» — все это является формой обратной связи: от проявлений любви до полного безразличия или ненависти, от ласки до удара топором. Между «я» и «другим» всегда есть некоторая энергия и интрига. С одной стороны, всегда имеется более или менее артикулированный *запрос*, а с другой — есть возможность некоторого ответа на него. Все это — на «стыке», на взаимодействии двух личностей, двух «я».

В ситуации психологического консультирования, в психотерапии, предлагая в связи с проблемами клиента свои образы и суждения, выстраивая

свое интегральное эмоционально-ценностное отношение к нему, психолог предлагает те или иные варианты «завершения» его личности, его ситуации (того, что изнутри неясно и тревожит, что преисполнено разомкнутых в будущее возможностей), которые, в свою очередь, в той мере, в какой они восприняты, услышаны, прочувствованы клиентом, становятся фактором его внутренней динамики, т. е. тем, что объясняет, озадачивает, примиряет, возмущает, утешает, раздражает, вдохновляет и т. д. При этом «арсенал» возможных реакций практического психолога может быть более или менее богатым, его «завершающая» активность может меняться в зависимости от ситуации, соответственно актуализируя у клиента те или иные варианты корректирующего опыта (от «ультра-импрессивных» до «архи-экспрессивных»).

Фундаментальная соотносительность людей друг с другом, потенциально бесконечная возможность их отражения друг в друге всегда содержат в себе исцеляющую, «терапевтическую» перспективу — возможность преодоления некоторых, казалось бы, неизменных, «окаменевших» внутренних преград и «полос отчуждения».

Именно это обстоятельство является, на наш взгляд, конституирующим для всякой консультативной, психотерапевтической ситуации, это именно то, что позволяет людям оказывать друг другу психологическую помощь, в том числе и вне ее сугубо профессиональных, «регулярных» форм. Существует стихийная, естественная, бескорыстная, спонтанная психотерапия, которая может происходить независимо от специальных психологических познаний и даже вне осознанных терапевтических задач. Онтологическая нужда в «другом» создает некоторую внутреннюю — природную — предпосылку, делающую феномены психотерапии возможными, порой независимо от специальной профессиональной «оснащенности» условных «терапевта» и «пациента».

Осознание этого очень важно с точки зрения овладения «помогающей» профессией и успешной работы в ней. Что отличает человека, хорошо плавающего, от плавающего плохо? Последний уделяет особое внимание своим движениям, старается производить их максимально правильно и синхронно, не допуская в этом ошибок, дабы не пойти ко дну. Он полагается на собственные движения и видит в них условие успеха. Человек же, вполне освоивший плавательную премудрость, рассчитывает на выталкивающую силу воды, он знает, что она поддерживает, и он доверяет ей в не меньшей степени, чем собственным действиям. Поэтому в отношении последних он значительно более раскован, быть может, простоват и легкомыслен: он знает, что с этой стихией можно взаимодействовать. И в этом процессе плавания он не является «самодостаточным»,

«самодовлеющим», а дополнительным по отношению к водной стихии, вступающим с ней в своего рода диалог.

В условиях профессионального осуществления консультативной, психотерапевтической деятельности мы нередко оказываемся перед «вызовом легитимности». Мы должны профессионально-психологически сориентироваться в проблемах клиента, понять по возможности их происхождение и произвести какие-то профессионально-выверенные действия, интервенции (или воздержаться от них). Словом, сделать нечто, что позволило бы добиться соответствующего эффекта. И чем более мы озадачены соображениями эффективности, чем более стараемся быть «профессионально-легитимными» в этой ситуации — т. е. не самозванцами, не шарлатанами, не беспомощными и т. п., тем более мы уподобляемся «загипсованному» из песни В. Высоцкого: «Как броня на груди у меня, а на ногах моих крепкие латы, так и хочется крикнуть — коня мне, коня! — и верхом ускакать из палаты». Необходимость мыслить и действовать сугубо профессионально, обозначать свою позицию как позицию специалиста-психолога, психотерапевта становится аналогом этих гипсовых «лат».

Разумеется, здесь не идет речь о каком-то приращении специальных психологических, психотерапевтических познаний и усматривании в соответствующем образовании и технологической «оснащенности» чуть ли не негативного фактора. Это попросту не подлежит обсуждению. Но тем не менее именно в той степени, в какой психолог-консультант, психотерапевт адекватен как партнер по диалогу, способен чувствовать его реальность и полагаться на нее в своей консультативной терапевтической работе, ровно в этой степени его способность использовать преимущества своей профессионально-психологической подготовки может проявиться наилучшим образом и, соответственно, наоборот [5].

Зная, чувствуя, понимая, что всякий человек — в том числе и наш пациент, клиент — отмечен этим внутренне проблематичным, незавершенным «я-для-себя» и объективно нуждается в нашей встречной активности — в поддерживающей, понимающей, сочувствующей позиции «другого» (хотя, быть может, и реализуемой в весьма провокативных формах), мы можем удерживаться в том сложном, крайне двусмысленном положении, когда надо удостоверивать свою профессиональную состоятельность, не «скатываясь» в то же время в манипулятивный технологизм или натужное глубокомыслие. В этом видится нам адекватная «легитимизация», позволяющая обходиться без «гипсовых лат» навязчивой учености и (или) не менее навязчивой, вымученной эксцентричности.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979.
3. Воробьева Л.И. Диалог и коммуникация // Московский психотерапевтический журнал. 2006. № 2.
4. Копьев А.Ф. Между свободой и необходимостью: к методологии краткосрочного психологического консультирования // Вопросы психологии. 1996. № 4.
5. Копьев А.Ф. Взаимоотношение «Я-Другой» и его значение для практической психологии // Московский психо-терапевтический журнал. 1999. № 2.
6. Фромм Э. Иметь или быть? М., 1990.
7. Gutheil Th.G, Havens L.L. The therapeutic alliance: Contemporary meanings and confusions // Int. Rev. Psychoanal, 1979.Vol. 6.

On the Dialogical Nature of Psychotherapeutic Experience

A.F. Kopyev

Ph.D. in Psychology, professor at the Individual and Group Psychotherapy Department at the Faculty of Counseling Psychology at the Moscow State University of Psychology and Education, senior researcher at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education

The author reviews the different types of psychotherapeutic experience — just like they exist in everyday life, regardless of the moment of its special cultivation within the organised activity of a psychotherapist or a consultant. He distinguishes between two types of the experience, depending on its origin: impressive and expressive. As the author puts it, spontaneous forms of psychotherapeutic experience are based on a fundamental ontological need for 'the other' which is a non-specific condition of all organised forms of psychotherapy. The dialogical character of communication in psychotherapeutic process creates a kind of inner — natural — precondition that allow psychotherapeutic phenomena to occur, regardless of therapist's professional attainments.

Key words: psychotherapy, psychological counseling, 'unintended psychotherapy', examples from literature and history, 'Self' and 'Other', dialogical paradigm, M.M. Bakhtin, marketing character, E. Fromm.

References

1. Bahtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva. M., 1979.
2. Bahtin M.M. Problemy poetiki Dostoevskogo. M., 1979.
3. Vorob'eva L.I. Dialog i kommunikaciya // MPZh. 2006. № 2.
4. Kop'ev A.F. Mezhdou svobodoi i neobhodimost'yu: k metodologii kratkosrochnogo psihologicheskogo konsul'tirovaniya // Voprosy psihologii. 1996. № 4.
5. Kop'ev A.F. Vzaimootnoshenie «Ya-Drugoi» i ego znachenie dlya prakticheskoi psihologii // MPZh. 1999. № 2.
6. Fromm E. Imet' ili byt'? M., 1990.
7. Gutheil Th.G, Havens L.L. The therapeutic alliance: Contemporary meanings and confusions // Int. Rev. Psychoanal, 1979.Vol. 6.

О развитии рассуждения у ребенка младшего возраста*

А.В. Запорожец, Г.Д. Луков

В статье описаны результаты эксперимента, направленного на изучение роли практической деятельности в процессе развития суждения и рассуждения ребенка дошкольного возраста. У детей от 3 до 7 лет изучались два вида суждений: суждения-предвидения и суждения-констатации. Ребенку демонстрировали ряд предметов, относительно которых он мог делать предположения (поплывут они или утонут), после чего эти предположения могли быть тут же проверены на практике. В отличие от представлений Ж. Пиаже о непроницаемости для опыта мышления ребенка авторы статьи приходят к выводу, что уже у ребенка 3 лет на основе опыта возникает своеобразная связь суждений: под влиянием ряда аналогичных фактов ребенок предполагает, что последующие факты произойдут подобным же образом. Дети 5–7 лет активно пытаются согласовать свои суждения и найти им обоснование в собственной практической деятельности, причем в основе такой активности лежит сдвиг в деятельности ребенка, а именно, появившаяся способность отделять собственное действие от предмета, на который оно направлено.

Ключевые слова: суждение-предвидение, суждение-констатация, плавание тел, обобщение, предметные действия, умозаключение.

Предисловие к публикации

Статья замечательного советского психолога Александра Владимировича Запорожца и его соавтора, не столь знаменитого, но чрезвычайно талантливого** — Григория Демьяновича Лукова, посвящена исследованию особенностей детской логики. Оба автора, принадлежавшие к Харьковской психологической школе, спланировали и провели свои эксперименты в конце 30-х гг. прошлого века, будучи доцентами Харьковского пединститута. Теоретическая и экспериментальная постановки этого исследования родились на острие дискуссии авторов с Ж. Пиаже, работы которого к этому времени стали им известны, и в развитие идей Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева. Статья, отражающая результаты исследования, была опубликована в «Ученых записках Харьковского пединститута» в 1941 г. на украинском языке.

Это исследование давно стало классическим, ссылки на его результаты можно обнаружить в большинстве работ, имеющих хоть какое-то отношение к проблематике развития мышления в дошкольном возрасте. Немудрено: результаты эксперимента А.В. Запорожца — Г.Д. Лукова и их блестящий анализ, приведенный в статье, действительно демонстрируют особый взгляд и реальные возможности деятельностного подхода к исследованию развития психики.

Любопытно, что к содержательной уникальности этого исследования добавилась уникальность историческая: несмотря на столь высокий «индекс цитирования», текст статьи все эти годы был фактически недоступен для отечественных (тем более зарубежных) исследователей, поскольку ни разу не воспроизводился после первой публикации. Кроме того, будучи опубликованным на украинском языке, он ни разу не переводился ни на один другой язык. Таким образом, есть все основания полагать, что ссылки довольно часто воспроизводились «со слуха», т.е. описание исследования кочевало из текста в текст, обретая таким образом черты своеобразного феномена «психологического фольклора».

Журнал «Культурно-историческая психология» впервые представляет русский перевод статьи А.В. Запорожца и Г.Д. Лукова с описанием знаменитого исследования, все изящество которого читатель сможет оценить в полной мере.

Е.Г. Юдина

* Перевод под руководством Е.Г. Юдиной.

** Сошлось на мнение В.П. Зинченко, знавшего Г.Д. Лукова лично.

Проблема развития детского рассуждения была предметом многочисленных экспериментальных и теоретических исследований в детской психологии. Однако, несмотря на значительный фактический материал, накопленный в этой области, ошибочные теоретические позиции большинства буржуазных авторов мешали им придти к адекватному пониманию причин и характера развития детского мышления. Хотя эти авторы неумоимо повторяли слово «развитие», они, тем не менее, вкладывали в него абсолютно антидиалектический смысл, понимая развитие либо как количественное накопление знаний и ассоциаций, либо как разворачивание, рост заложенных в ребенке от рождения способностей.

В нашу задачу не входит подробное рассмотрение работ, посвященных детскому мышлению, тем более, что часть из них уже устарела, а часть имеет второстепенное значение. Поэтому в критической части данного исследования* основное внимание мы обратим на работу, которая занимает центральное место в современной буржуазной детской психологии, обобщает огромный фактический материал и со своей негативной стороны отражает не только отдельные заблуждения автора исследования, но заблуждения, присущие всей системе взглядов, которая преобладает в западно-европейской психологии.

Мы имеем в виду исследования Ж. Пиаже. Пиаже рассматривает интеллект как отдельный случай биологического приспособления. Он допускает, что мышление, подобно низшим органическим функциям, состоит в том, что оно приспосабливает, «ассимилирует предметы субъектом». Не ум обрабатывается вещами, говорит Пиаже, а сами вещи обрабатываются умом.

Пиаже представляет развитие мышления ребенка таким образом. Сначала ребенок — аутист. Он еще психологически не связан с объективной действительностью, живет в мире субъективных переживаний, мечты, миражей, и его мысль еще не направлена на решение реальных задач, а сама служит для непосредственного удовлетворения его желаний.

Далее, в дошкольном возрасте ребенок — под влиянием общения со взрослыми — начинает концентрировать свою мысль на объективной действительности, однако судит о ней еще исключительно со своей субъективной точки зрения, занимая «эгоцентрическую» позицию. Эгоцентрический характер детского мышления определяет, по мнению Пиаже, ряд особенностей логики ребенка, таких, как синкретизм, а также со-полагание. Все эти особенности придают рассуждению ребенка своеобразный характер, который Пиаже вслед за Штерном называет трансдуктивным. Это значит, что «...детская мысль не оперирует ни расширенной индукцией, ни обращением к общим положениям, из которых вытекают бы единичные положения, но что она идет от единичного к единичному без того, чтобы рассуждение придерживалось ка-

кой-то логической необходимости». В связи с этим ребенок обнаруживает нечувствительность к противоречиям в собственных суждениях.

Поэтому, по мнению Пиаже, рассуждение ребенка-дошкольника имеет трансдуктивный характер, поскольку не связано ни с какими обобщениями. Суждения в нем со-положены, а не соотнесены одно с другим, ребенок не замечает противоречий между ними и не старается их согласовать. Все это объясняется его эгоцентричной позицией или, иначе говоря, браком «социализации», потому что, по мнению Пиаже, только духовное общение со взрослыми является движущей причиной развития мышления ребенка.

Эта идеалистическая концепция развития детского мышления вызвала ряд теоретических и экспериментальных возражений. К числу последних относятся, в частности, критические исследования Хуанга, Айзенка, у нас — Л.С. Выготского и других. Эти исследования приводят к ряду важных выводов. Однако проблема конкретных условий возникновения и изменения разных форм детского рассуждения — и с точки зрения критики взглядов Пиаже, и точки зрения позитивной разработки вопроса — была мало продвинута вперед, если не считать правильных, но чересчур общих указаний на роль опыта, на познание действительности в изменении форм детского мышления.

В связи с тем, что вопрос об условиях и характере развития детского рассуждения имеет значительный практический и теоретический интерес, мы провели небольшое экспериментальное исследование. В этом опыте была использована методика, внешне похожая на методику Пиаже, что облегчало сравнение результатов, полученных в нашем исследовании, с данными Пиаже.

Один из экспериментальных приемов исследования рассуждения ребенка в работе Пиаже состоит в том, что ребенку показывают стакан с водой, в который экспериментатор опускает камешек и спрашивает, почему уровень воды в стакане повысился. Ребенок отвечает: «Это случилось потому, что камешек тяжелый». Далее ребенку показывают еще несколько предметов, среди которых есть кусок дерева. Ребенок говорит, что «это» (то есть кусок дерева) тоже заставит воду в емкости подняться, поскольку он «не тяжелый» и т. д.

Анализируя подобного рода ответы, Пиаже приходит к выводам, что мышление ребенка синкретично и что он не чувствует противоречий. Эти эксперименты должны, по мнению Пиаже, показать, что факты, которые происходят на глазах у ребенка, не в состоянии ничему его научить, и не в состоянии разрушить эгоцентрический характер его мышления — словом, что ребенок непроницаем для опыта.

Однако внимательный анализ методики, примененной Пиаже, показывает, что именно характер опыта определяет своеобразие полученных результатов. Факты, с которыми ребенок здесь имеет дело, подобраны так, что ребенок, идя от них, не может образовать никакого обобщения, не может найти еди-

* Исследование проведено под руководством проф. А.Н. Леонтьева.

ного принципа для обоснования своих суждений. Именно потому, что ребенку демонстрируют ряд разрозненных фактов, которые объективно не обнаруживают никаких общих закономерностей, ребенок способен проявить к ним единообразный подход только в том случае, если ему заранее известны соответствующие закономерности или правила.

Однако, если пробовать всерьез отвечать на вопрос о значении опыта для развития рассуждения ребенка, необходимо организовать в эксперименте этот практический опыт ребенка, деятельность его с предметом таким образом, чтобы она, в принципе, могла привести к образованию определенных обобщений, к изменению характера его суждений, и затем исследовать, какой опыт, какая деятельность ребенка и каким образом приводит к изменениям в его суждениях. Данное соображение и положено в основу использованного нами методического приема. Эта методика, которая внешне напоминает методику Пиаже, по сути, была противоположна ей.

Наше исследование строилось по типу переноса. Ребенок, отвечая на вопрос о том, какие вещи плавают и какие утонут, фактически должен был решать ряд задач, похожих, но не тождественных одна другой. Ему, например, демонстрировали ряд легких плавающих предметов, а затем, если он предполагал относительно первого попавшегося предьявленного легкого предмета, что он будет плавать, давали ему ряд легких, но тонущих вещей и смотрели, как изменяются рассуждения ребенка. Эта методика позволяла проследить, как в процессе деятельности появляется первая логическая связь суждений и как она разрушается или видоизменяется.

Эксперименты обычно начинались с предварительного выяснения (в разговоре), как ребенок понимает слова «плавает» и «тонет». Потом проводилась беседа о плавании разных предметов, отсутствующих в данной ситуации, при этом ребенок должен был высказать свои мысли по поводу того, что случилось бы с предметом, о котором идет речь, если его погрузить в посуду с водой, в реку или море. После этого разговор с ребенком намеренно сосредоточивался на предметах, которые находились перед ним.

В процессе исследования ребенок или экспериментатор опускали предметы в посуду с водой, и таким образом практически проверялась правильность предположения ребенка. Такие опыты мы провели с детьми от трех до семи лет.

2

Уже у детей трех лет обнаруживается своеобразная связь суждений. Начиная один из наших опытов, мы выясняем в беседе, что ребенок (3 года 3 месяца) правильно употребляет слова «плавает» и «тонет» и имеет верное представление о том, что некоторые из показанных ему предметов будут плавать. Далее мы спрашиваем у ребенка, почему плавает или тонет данный предмет. Разговор проходит так.

Экспериментатор (*показывая ребенку тонкую медную пластинку*): Как ты думаешь, это будет плавать?

Ребенок: Нет, не будет.

Экспериментатор: Ну, опусти ее в воду. (Ребенок кидает пластинку в таз с водой). Ну как, она плавает?

Ребенок: Нет, не плавает.

Экспериментатор: Почему?

Ребенок: Она маленькая.

Ребенку последовательно демонстрируют металлическую запонку и гвоздик. Он правильно утверждает, что они утонут, и аргументирует свое предположение тем, что они маленькие. Потом ребенку показывают обломок спички.

Экспериментатор: А эта спичка будет плавать?

Ребенок: Нет-нет, она потонет.

Экспериментатор: Почему?

Ребенок: Потому что она маленькая.

Интересно, что в предыдущем разговоре ребенок не делал подобной ошибки и относительно деревянных предметов разного размера правильно предпологал, что они будут плавать. Очевидно, ряд суждений, которые возникли в связи с особым образом подобранными нами предметами, привел к видоизменению его первоначального суждения про спичку, которое базировалось на житейском опыте ребенка. Сначала кажется, что это изменение в суждении о предмете возникло в связи с тем, что ребенок сделал относительно ряда показанных ему предметов определенное обобщение, согласно которому «маленькие предметы тонут», и это правило привело к ошибке.

Однако такое предположение не соответствует действительности. Дальнейший анализ выявляет элементарнейший характер связи между суждениями ребенка на этой ступени развития. Для того чтобы определить, имеют ли какое-нибудь значение одинаковые признаки, на основании которых, как мы сначала предполагали, ребенок обобщает плавающие или не плавающие предметы, мы сознательно демонстрировали ему ряд предметов, лишенных какого-либо внешнего сходства — разного размера, формы, цвета и т. д.

Ребенку последовательно демонстрировали алюминиевую ложку, карандаш, деревянный кубок и др. Потом ему опять показывали медную пластинку, с которой он уже встречался раньше. Оказалось, что в этом случае ребенок утверждал, что пластинка будет плавать.

Таким образом, не обращая внимания на то, что предмет и соответствующие его свойства были ему заранее известны, а предметы, которые демонстрировались ему дальше, были подобраны так, что не могли его подтолкнуть к обобщению их по какому-то одному признаку, который привел бы его к ошибке, ребенок видоизменяет свое первоначальное суждение о предмете и начинал неправильно допускать, что металлическая пластина будет плавать.

Чем же в таком случае можно объяснить это изменение в суждении? Очевидно, причину этого надо искать в очередности предметов, которые ребенок один за другим опускает в посуду с водой. Предмет, который идет вслед за рядом плавающих, по мнению ребенка, тоже будет плавать, равно как предмет, который идет после тонущих, сам будет тонуть.

В результате восприятия ряда однородных предметов и соответствующих о них суждений у ребенка возникает как бы определенная установка или ожидание, которое некоторое время влияет на его дальнейшее суждение. Связь суждений, которая возникает в таких случаях, отображает связь явлений, однако отображает неглубоко и ограниченно.

Если здесь можно говорить об обобщении, то только в том смысле, что ребенок меняет свое суждение об отдельном предмете в зависимости от того, в какой ряд предметов он фактически бывает включенным.

Эта зависимость рассуждения от ряда однородных предметов, которые идут один за другим, является настолько сильной, что выявляется даже в тех случаях, когда ребенок встречает предмет хорошо ему известный из предыдущего опыта. Например, спички после ряда тонущих предметов, по его мнению, будут тонуть, а металлическая пластинка после ряда плавающих тоже будет плавать.

Какова же сила этой зависимости? Для того чтобы ответить на этот вопрос, вернемся к описанному выше опыту.

После того как ребенок заявил, что металлическая пластинка будет плавать, экспериментатор предложил ему кинуть эту пластинку в воду. Ребенок убедился, что пластинка тонет. Потом ребенку продемонстрировали ряд плавающих предметов (кусок дерева, деревянную ручку, пенал, дощечку) и под конец снова показали ту же металлическую пластинку.

Экспериментатор: Ну, а эта пластинка будет плавать?

Ребенок: *(кивает головой, что будет, а потом начинает качать отрицательно)*.

Экспериментатор: Как же ты думаешь, она будет плавать или нет?

Ребенок: Будет плавать.

Экспериментатор *(предлагает кинуть пластинку в сосуд с водой, когда она тонет, спрашивает ребенка)*: Ну, что с ней случилось?

Ребенок: Она плавает.

Таким образом, влияние предыдущего ряда фактов и соответствующих им суждений является таким сильным, что меняет не только предположение ребенка, но и констатацию воспринимаемого факта. Эта установка продолжает влиять еще на несколько дальнейших суждений, однако постепенно меняется под влиянием новых фактов. При этом сначала начинают меняться и приходиться в соответствие с фактами констатирующие суждения, а потом видоизменяются в этом направлении и предположения, и предвидения.

В отличие от исследования Пиаже, мы с помощью примененного нами метода выяснили, как связаны между собой суждения ребенка в зависимости от того, как связаны между собой предметы, с которыми он действовал. Эта зависимость имеет основное значение в формировании и изменении детского рассуждения.

В одном опыте ребенок 4 лет после ряда плавающих деревянных предметов начал допускать, что продемонстрированные затем металлические предметы (металлический зажим, медная гайка, кусочек

олова, оловянный шарик, гирька и др.) тоже будут плавать. Однако каждый раз после того, как ребенок видит, что данный предмет тонет, он констатирует этот факт правильно.

Поэтому возникают как бы два ряда суждений: суждения-предвидения, которые зависят от ряда предыдущих предметов и соответствующих им мыслей, и суждения-констатации, которые непосредственно зависят от актуального факта.

Эти два ряда суждений вступают между собой в противоречие, которое не всегда осознается ребенком. Кажется, что эти два ряда суждений он совсем не соотносит. Однако такое предположение неверно, поскольку, как показывает эксперимент, существуют взаимовлияния и переходы между суждениями-предвидениями и суждениями-констатациями.

Если после ряда плавающих предметов дать ребенку несколько неплавающих, то суждения-предвидения и суждения-констатации у него сначала расходятся, и он ошибочно предполагает, что данные предметы будут плавать, хотя затем правильно констатирует, что они тонут.

Однако в процессе дальнейшего эксперимента, если ряд тонущих предметов продолжается, расхождение между двумя рядами суждений ликвидируется, и суждения-предвидения становятся правильными, перестраиваясь непосредственно перед лицом новых фактов, и в этом качестве совпадают с суждениями-констатациями.

У того же ребенка можно наблюдать и обратное влияние суждений-предвидений на суждения-констатации. Если после большого числа плавающих предметов ребенку показать неплавающий (запонку), то подопытный не только ошибочно допускает, что она будет плавать, но вопреки очевидности твердит, что запонка плавает даже тогда, когда она уже потонула на его глазах.

В связи с этим наш метод приводит к теоретическим выводам, которые принципиально отличаются от выводов Пиаже. С нашей точки зрения, суждения ребенка и их связи зависят от характера отношения ребенка к предметам, объективные качества которых выступают для ребенка в процессе действия с ними. Поэтому мы считаем неверным утверждение Пиаже, что рассуждения ребенка зависят от его так называемой трансдуктивной логики, которая воплощается в субъективных схемах со-полагания и синкретизма.

По нашему мнению, суть дела заключается в конце концов не в том, что ребенок не может заниматься самонаблюдением и анализировать свои рассуждения, а в том, что жизнь ребенка, его конкретная деятельность не ставит перед ним такой задачи.

Факты нашего исследования показывают, что дети 3—4-летнего возраста судят о предметах соответственно их реальным свойствам. Ведь ребенок чаще всего предвидит, а не догадывается, что будет с предметом, если его опустить в сосуд с водой. А предвидения без связи суждений между собой и без связи мысли с предметом, о котором судит ребенок, естественно, не может быть. То, что дети в наших опытах узнают предмет, с которым они уже имели дело, и, скажем, до-

гадываются, что с ним будет, если его опустить в воду, безусловно, говорит о связи прошедших и теперешних суждений относительно того же самого предмета.

Таким образом, ребенок обобщает ряд фактов, которые характеризуют какой-то предмет, и это выступает как его суждение. Однако у ребенка, как мы это наблюдали в наших опытах, происходит обобщение и, так сказать, по другой линии — по линии зависимости суждения об одном предмете от рассуждений по поводу ряда предметов, которые идут один за другим. Сила этого обобщения настолько велика, что связь суждений об одном предмете подчиняется связи суждений о нескольких предметах.

На следующей ступени развития характер детского рассуждения меняется. Жизненный опыт ребенка расширяется, речь и деятельность его усложняются и становятся богаче. В связи с этим происходят специфические изменения в детских рассуждениях, которые мы наблюдали в возрасте от 5 до 7 лет.

Однако причина изменения детского мышления на этой ступени развития состоит не только в простом накоплении опыта, но и в качественном изменении характера деятельности ребенка, характера его отношения к окружающей действительности.

Ребенок учится выполнять определенные действия в связи с определенными предметами и сначала не может отличить одно от другого. Однако затем он настолько овладевает этим действием, что может перенести его в другую предметную ситуацию. Ребенок обнаруживает, что связь между предметом и действием непостоянна, что то же самое действие может быть выполнено с разными предметами и что с одним и тем же предметом можно действовать по-разному. Таким образом, уже в жизни ребенка действие приобретает относительную самостоятельность и, соответственно, относительно самостоятельно влияет на мышление ребенка.

Наши опыты показывают, что на рассматриваемой здесь ступени развития рассуждение ребенка зависит не столько от последовательности предметов как таковых, сколько от последовательности предметных действий, или от того, как предметы выступили в этих действиях.

Ребенку 5 лет 6 месяцев предлагают опустить в сосуд с водой алюминиевую ложку. Ребенок бережно опускает ложку и говорит: «плавает». Когда ребенок делает то же самое второй раз, то ложка набирает воды и тонет. Ребенка спрашивают: почему ложка потонула? Подопытный говорит, что он неправильно ее положил, что не так ее опустил, поэтому ложка и тонет.

После этого ребенку показывают крышку от металлической коробки и спрашивают: «Можно ли сделать так, чтобы она потонула?» — «Да», — отвечает ребенок.

И с крышкой случается то же самое, что и с ложкой, то есть крышка ставится ребром на воду, набирает воды и тонет.

— Почему она потонула? — спрашивают ребенка.

— Я ее так опустил, — отвечает испытуемый.

Для того чтобы проверить силу действия («так опустил»), ребенку показывают после крышки два

предмета, которые он опустил так же, как ложку и крышку, и которые тоже потонули.

Вслед за этими предметами ребенку показывают дощечку, с которой он уже встречался в нашем опыте, и спрашивают: «Эта дощечка плавает?»

— Да, — отвечает ребенок.

— А ее можно опустить так, чтобы она потонула?

— Можно, — говорит ребенок.

Потом берет дощечку и, опуская ее в вертикальном положении в сосуд с водой, пытается утопить ее.

— Ну что, плавает? — спрашивает экспериментатор.

— Нет, — отвечает ребенок.

Приведенные примеры показывают, что для ребенка 5—7 лет имеет большое значение, что и как он делает с предметом.

В ряде случаев ребенок, обосновывая свои утверждения, привлекает фрагменты своей собственной или чужой практики.

Ребенку 5 лет 11 месяцев показывают деревянный паровоз и спрашивают его:

— Этот паровоз будет плавать или нет?

— Нет, не будет, — говорит ребенок.

— Почему?

— Потому что он на колесах, и ему нужны рельсы.

После этого ребенку предлагают сказать, что будет с игрушечной уткой, если ее опустить в сосуд с водой. Ребенок говорит:

— Утка будет плавать, потому что я видел, как настоящие гуси плавают на воде.

Еще один пример связи суждений ребенка с его опытом.

Экспериментатор спрашивает ребенка 7 лет:

— Если железо опустить в воду, что с ним будет?

— Кто будет плавать, тот порежется, — отвечает подопытный. — Вот Витя плавал и ногу порезал.

— А что будет с этим пеналом, если его опустить в воду? — спрашивают ребенка.

— Если он наберется воды, — говорит ребенок, — то потонет.

Ребенку предлагают набрать в пенал воды и таким образом проверить, потонет он или будет плавать. Ребенок набирает в пенал воды и говорит:

— Нет, не тонет.

— Почему?

— Потому что он деревянный.

— Как же сделать, чтобы он потонул?

— Можно кирпичей положить, он и потонет.

— Откуда ты это знаешь?

— Я на речке видел, как мальчики это делали, и сам так делал, — отвечает подопытный.

Так выступает в наших опытах связь суждений ребенка старшего возраста с его опытом и практикой. Однако тут же следует оговориться, что рассуждения детей этого возраста связаны не только с их практической деятельностью из прошлого опыта.

Рассуждения этих детей непосредственно включены в их нынешнюю практическую деятельность, причем рассуждения настолько тесно с ней связаны, что осознанно проверяются практическим действием ребенка.

Многие дети, прежде чем ответить на вопрос экспериментатора о том, будет плавать предмет или потонет, стараются опустить его в сосуд с водой. Иногда дети даже отказываются отвечать на вопрос экспериментатора, указывая, что надо попробовать.

Эти результаты очень важны, поскольку они демонстрируют, что практическая деятельность ребенка 5–7 лет изменилась по сравнению с деятельностью детей 3–4 лет, в том смысле, что отдельные действия ребенка становятся произвольными и он сознательно пользуется ими для аргументации своих суждений. Это значит, что ребенок в своих суждениях идет не вслед за рядом тонущих или плавающих предметов, т.е. за рядом фактов, а, намеренно действуя, сам создает факты, о которых судит.

В связи с этим ребенок 5–7 лет начинает ощущать противоречивость и несогласованность своих суждений, особенно суждений-предвидений и суждений-констатаций. В наших опытах это проявляется в том, что ребенок своими действиями старается подчинить факты своим суждениям. Например, если ребенок сказал о каком-нибудь предмете, что он утонет, то далее он старается опустить его в воду так, чтобы предмет в самом деле утонул. Для этого ребенок опускает предмет под воду, кидает его или набирает воды и тому подобное. Ребенок старается, так сказать, помочь предметам и фактам не противоречить его рассуждениям.

Одна девочка 6 лет 6 месяцев говорила в своих опытах, что железные предметы тонут в воде, а деревянные плавают: «Железные тонут потому, что они тяжелые и что железо расходитя в воде».

Этой девочке показывают кусок тонкой проволоки и деревянную дощечку и спрашивают, что будет тонуть в воде, а что будет плавать?

Указывая на проволоку, девочка отвечает:

— Она потонет, потому что железная и в воде расходитя, а дощечка будет плавать, потому что она легкая, и ее держит вода». Далее ребенок говорит:

— Если много железа, то и человеку тяжело его поднять.

После этого ребенок опускает дощечку и проволоку в сосуд с водой и говорит:

— Вот я говорила, что дощечка легкая, и она плавает, а металлическая проволока потонула.

— Почему? — спрашивает экспериментатор.

— Потому что она разошлась в воде.

И чтобы доказать правильность своих слов, ребенок опускает руки в воду, берет проволоку, разгибает ее и говорит:

— Вот видишь, разошлась. Далее ребенок судит обо всех железных предметах так же, как и о проволоке, и на вопрос экспериментатора:

— Почему они тонут? — отвечает:

— Я же тебе тысячу раз говорила, что расходятся в воде.

Этот факт и множество других свидетельствуют о том, что рассуждения ребенка старшего возраста как по своему содержанию, так и по своим связям отличаются от рассуждений ребенка 3–4 лет. На основании ряда фактов ребенок приходит к определенному выво-

ду, определенному обобщению, которые, в свою очередь, начинают влиять на его последующие суждения.

В процессе нашего опыта ребенок 5 лет 6 месяцев пришел к выводу, что железо тонет. После этого ему показывают жестяную коробку и спрашивают:

— Из чего сделана эта коробка?

Ребенок берет в руки коробку, рассматривает ее и говорит:

— Она железная.

— Что с ней будет? — спрашивает экспериментатор, — когда ее опустят на воду?

— Она потонет, — говорит ребенок.

— Почему?

— Потому что железная. Ребенку предлагают опустить коробку в сосуд с водой. Он опускает, быстро отворачивается и говорит:

— Потонула (коробка плавает).

Экспериментатор предлагает ребенку посмотреть, потонула ли коробка, но ребенок смотреть не хочет и, отвернувшись от сосуда с водой, говорит, что коробка потонула. После того как ребенка уговорили еще раз посмотреть на плавающую коробку, он говорит:

— Коробка плавает.

— Почему же ты говоришь, что коробка потонула?

— Я думал, — отвечает ребенок, — что она потонула.

Ребенок, разумеется, не думал, что коробка потонула, он совершенно ясно видел, что коробка плавает, и отвернулся для того, чтобы иметь возможность согласовать свое суждение-предвидение с суждением-констатацией. Эта наивная хитрость безупречно свидетельствует о том, что ребенок ощущает противоречия в своих суждениях.

Как же меняются суждения-констатации? Как показывает наш опыт, они не только влияют на суждения-предвидения, но иногда сами попадают под их влияние.

На этой стадии развития устанавливаются сложные отношения между суждениями. Если у младшего ребенка они возникают произвольно, под влиянием фактов, которые следуют один за другим, то старший ребенок (в наших опытах 5–7-летний) активно согласовывает рассуждения между собой и сознательно старается привести их в соответствие с действительностью.

Таким образом, детское суждение приобретает сознательный и обоснованный характер. У младшего ребенка связь суждений тоже основывается на определенном опыте, но ее характер не отличается еще от характера связи ряда восприятий или действий, которые идут один за другим. В этом случае в результате ряда предыдущих суждений у ребенка возникает определенная установка, которая влияет на его дальнейшее суждение. Одно суждение действует на следующее непосредственно — здесь не выделено еще промежуточное звено, так сказать, средний член, который представлен умозаключением, это основание выделяется на следующей ступени развития.

Ребенок старшего возраста (в наших опытах 5–7 лет) постоянно ссылается на свой и чужой опыт, обосновывая связи в своих суждениях. Существенно то, что эти средние звенья, эти обоснованные суждения не являются результатом формально-логического анализа ребенком собственной мысли: они имеют

явно практическое происхождение. Ребенок прежде всего ссылается на свои действия как на основу полученных результатов.

Поэтому у нас есть право допустить, что новый характер детского суждения возникает на основании изменения его практической деятельности. Именно потому, что ребенок освоил не только предмет, но и свое собственное действие, используя теперь разные способы действия для достижения своей цели, он извлекает из этих предметных действий основу для своего рассуждения. Благодаря этому возможности познания ребенка значительно расширились.

3

Возвращаясь после анализа нашего экспериментального материала к практическому рассмотрению теории Пиаже, мы прежде всего можем констатировать, что ряд устанавливаемых им положений не соответствует действительности.

Выясняется, что уже у детей 3–4 лет намечается определенная связь суждений, отражающая настоящие отношения между предметами, с которыми ребенку приходится иметь дело. Характер этой связи зависит от уровня развития практической деятельности ребенка и его индивидуального опыта. Еще в большей степени это положение относится к мышлению детей старшего возраста, которые, по мнению Пиаже, тоже мыслят неосознанно и алогично. Как показывает наблюдение, уже дети приблизительно 5–7 лет обнаруживают чувствительность к противоречиям между суждениями и совершают активные попытки их преодолеть. Это ярче всего проявляется в тех случаях, когда предметы, о которых рассуждает ребенок, включены в одну ситуацию, в одну и ту же его деятельность.

Из этого, разумеется, не следует, что ребенок этого возраста уже умеет анализировать и произвольно строить систему своих суждений согласно правилам формальной логики. Но это значит, что ребенок стремится привести свои суждения в соответствие с той действительностью, что составляет содержание его практической деятельности. В этой связи ссылки Пиаже на слабость детской интроспекции неверны вдвойне. Во-первых, образование рассуждения обуславливается не самонаблюдением, а соответствующим уровнем предметной деятельности ребенка. Во-вторых, сама интроспекция проходит ряд ступеней в своем развитии в связи с развитием предметной деятельности ребенка. И хотя дошкольнику, разумеется, трудно подвергнуть интроспективному анализу собственные обобщения, однако из этого совсем не следует, что он неосознанно относится к своим практическим действиям и связанным с ними рассуждениям. Факты показывают обратное.

Наконец, неверным является положение о том, что детское рассуждение имеет трансдуктивный характер. Как с очевидностью показывают наши опыты, уже у трехлетнего ребенка можно наблюдать как индуктивные, так и дедуктивные суждения.

Подвергнутые нами критике положения Пиаже связаны с его общей концепцией. Ошибочность позиции этого исследователя заключена в том, что он рас-

сматривает развитие психики ребенка как некоторый процесс, который разворачивается самостоятельно и при этом испытывает влияние внешних сил — факторов биологического или социального порядка.

Это приводит к тому, что развитие, в данном случае развитие детского рассуждения, рассматривается независимо от реальных условий жизни ребенка, от его конкретной деятельности, от его воспитания и обучения. Необходимо исходить из того, что детское рассуждение рождается в процессе жизни ребенка, в процессе его ознакомления с объективной действительностью, в процессе его предметной деятельности.

Это целостное жизненное отношение должно быть охарактеризовано двояко, потому что ребенок, с одной стороны, действует практически по отношению к окружающим предметам, удовлетворяя свои жизненные потребности, с другой стороны, он действует по отношению к ним теоретически, т. е. вместе с тем обобщает их, отражая в своем сознании и приобретая соответствующий опыт. Поэтому деятельность ребенка предметна.

Предметность деятельности состоит в том, что ребенок в процессе своей жизни имеет дело не просто с физическими телами или раздражителями, а с предметами, за которыми закреплена определенная система действий и которые имеют свое практическое назначение в человеческом быту.

В связи с этой особенностью предметов ребенок, овладевая ими практически, т. е. используя их, с необходимостью овладевает и своими действиями. Процесс овладения предметами представляет собой практическую сторону деятельности ребенка, а овладение своими действиями составляет ее теоретическую сторону. Ибо ребенок, который овладел своими действиями, может сознательно направить или предвидеть их, т. е. может относиться к действительности теоретически.

Развитие рассуждения ребенка включено в развитие его практической деятельности.

В соответствии со своей общей идеалистической концепцией Пиаже неправомерно разделяет суждения ребенка на предикативные и суждения об отношении. На самом же деле, согласно материалистической диалектике, отношения предмета и есть его свойства. В нашу задачу не входит рассмотрение логической стороны вопроса, и мы сосредоточиваем основное внимание только на отношении суждений ребенка и его практической деятельности. В связи с этим мы можем различать суждения-констатации и суждения-предвидения. Первые идут вслед за действиями, вслед за уже имеющимися фактами, вторые их опережают.

Возникновение и развитие этих суждений, равно как и изменение взаимоотношений между ними, связано с общим изменением характера жизни ребенка, характера его деятельности.

Уже в пред-дошкольном возрасте ребенок знакомится с рядом предметов домашнего обихода и учится пользоваться ими соответственно их назначению. Непосредственное воспроизведение этих предметных функций и составляет специфическое содержа-

ние ранних детских игр и манипуляций. Однако, научившись выполнять то или иное действие с предметом, ребенок еще не овладел им настолько, чтобы иметь возможность переносить его на другой предмет. В этом смысле действия еще не отделены от предметов, они строго закреплены за определенными предметными ситуациями. Множество авторов указывали на своеобразный педантизм маленького ребенка, который проявляется в играх и в практических обстоятельствах.

Все эти общие особенности активности маленького ребенка сказываются на характере его суждений. Эти суждения идут вслед за действием, за завершенным фактом, констатируя то свойство предмета, которое выступило в опыте ребенка. Не овладев своими действиями, ребенок не может противопоставить свой опыт единичной ситуации, опередить свои практические действия действиями теоретическими.

В связи с этим можно заметить, что суждения-констатации и суждения-предвидения ребенка еще не достаточно дифференцировались одно от другого. Они находятся как бы в одной плоскости, и ряд аналогичных фактов, которые происходят один за другим, заставляют ребенка допускать или, вернее, ждать, что и дальнейшие факты будут происходить подобным же образом. Ребенок ждет, что предмет, с которым он сталкивается после ряда утонувших предметов, тоже утонет.

Далее деятельность ребенка усложняется. Ознакомившись с употреблением ряда предметов, ребенок затем пытается приспособить его к новым условиям или перенести усвоенный им способ действия на ряд предметов, которые ранее были ему не знакомы.

Итак, ребенок овладевает не только предметами, но и своими собственными действиями. В его деятельности фактически начинают разделяться собственное действие и предмет, на который оно направ-

лено, процесс деятельности и его результат. В связи с этим суждения-предвидения и суждения-констатации могут разделиться и вступить в новые взаимоотношения. Ребенок предвидит, что если сделать то-то, то произойдет то-то. Если опускать предмет в воду осторожно, то он будет плавать, и т. д.

Затем эта интеллектуальная схема, которая имеет практическое происхождение, начинает приспособляться и к разнообразнейшим отраслям деятельности и расширяет возможности детского познания. Ребенок ищет и находит закономерные отношения между разными свойствами предмета, устанавливая, что тяжелые железные предметы тонут, легкие плавают и т. д.

В связи с такой характеристикой рассуждений ребенка и с особенностями связей между суждениями-констатациями и суждениями-предвидениями мы можем говорить о появлении моментов произвольности в рассуждениях детей пяти- и особенно семилетнего возраста.

Произвольность рассуждения детей 5–7 лет состоит в том, что дети осознанно сопоставляют свои суждения-предвидения с суждениями-констатациями и осознанно организуют свои действия с предметом так, чтобы не было противоречий между отдельными суждениями. Кроме того, произвольность мышления проявляется в том, что ребенок соотносит и пересматривает свои суждения с точки зрения их соответствия фактам, предметам и своим действиям.

Эти особенности рассуждений ребенка определяются не интроспекцией, а его отношениями с действительностью, в процессе чего ребенок осваивает не только свое практическое предметное действие, но и свои суждения по поводу предметов и действий.

В связи с этим необходимо отметить, что познавательные возможности ребенка на этой ступени развития выходят за пределы непосредственного практического отношения к предмету.

On the Development of Reasoning in Preschool Children

A.V. Zaporozhets, G.D. Lukov

The article describes the results of the experiment aimed at studying the role of practical activity in the process of reasoning development in preschool children. Two types of propositions were studied in 3–7-year-old children: propositions-predictions and propositions-statements. A series of objects was demonstrated to a child who had to guess whether these objects would sink or float; his/her guesses could then be immediately checked. Unlike J. Piaget, who considered children's thinking impervious to experience, the authors come to the conclusion that a distinct relation between proposition occurs even in a 3-year-old child: being under the influence of several analogical facts, the child expects that all subsequent facts would happen in the same way. Children aged 5–7 already try to coordinate their propositions and to find reasons for them in their practical activity, and these efforts are based on a shift in the child's activity, that is, on the child's new ability to distinguish between his/her action and the object at which it is directed.

Key words: proposition-prediction, proposition-statement, floatation of objects, generalization, object-oriented actions, conclusion.

Два лика методологии

Т.Д. Марцинковская

доктор психологических наук, профессор, зав. лабораторией психологии личности
Психологического института РАО

Т.В. Корнилова, С.Д. Смирнов «Методологические основы психологии». СПб.: Питер, 2006;
А.В. Юревич. Психология и методология. ИП РАН. М., 2005.

Рецензия посвящена двум недавно вышедшим книгам по методологии психологии. В ней раскрывается специфика подхода к проблеме методологии авторов этих книг, подчеркиваются как различия в их жанрах (учебник и монография), с чем связана большая объективность книги Т.В. Корниловой и С.Д. Смирнова и субъективность работы А.В. Юревича, так и их взаимосвязь и взаимодополняемость. Так, изложение парадигм в учебнике Корниловой и Смирнова дополняется разделом о структуре и составе знания в авторской интерпретации Юревича, а его материалы об исследовательской программе и научной школе — анализом развития методологических принципов и истории становления научной психологии.

Появление этих книг свидетельствует не только о перестройке психологии, при которой вопросы методологии становятся крайне актуальными, но и о прогрессе в этом вопросе.

Ключевые слова: методология, парадигма, исследовательская программа, научная школа.

Проблемы методологии современной психологической науки очень остро встают в настоящее время перед психологическим сообществом. Они важны и для историков науки, анализирующих не только прошлое, но и настоящее, экстраполирующих пути дальнейшего развития психологии, ученых, разрабатывающих исследовательские стратегии, начинающих психологов, студентов и аспирантов, для профессионального становления которых необходимо представление о современной методологии и философии науки.

Достаточно часто происходящие сейчас (но еще недостаточные) методологические дискуссии и круглые столы не всегда становятся достоянием широкого круга психологов, тем более студентов, а потому не входят в контекст современного психологического знания. В связи с этим крайне своевременным и симптоматичным оказывается появление почти одновременно двух книг, посвященных методологической проблематике. Отрадным представляется и содержательное и стилистическое разнообразие этих произведений, отражающих авторскую позицию и научный опыт их создателей. При этом книга Т.В. Корниловой и С.Д. Смирнова является безусловным учебником, актуальным для студентов и аспирантов, в то время как работа А.В. Юревича в большей степени представляет собой монографию, рассчитанную на более подготовленного читателя.

Тот факт, что учебник Т.В. Корниловой и С.Д. Смирнова — это фактически первый учебник по дисциплине, уже несколько лет входящей в госстан-

дарт по психологии, налагал на авторов особую ответственность. И содержание материала, и способ его изложения должны были быть и достаточно доступными, и, одновременно, не снижающими планку научности. С этой задачей авторы блестяще справились. Содержание учебника подробно, и, можно даже сказать, скрупулезно точно отражает основные разделы, понятия и подходы к методологии в современной науке. Такая структура книги является ее большим достоинством, так как дает материал для самостоятельных занятий студентов, и, что не менее важно, делает возможным вариативное построение лекций другими преподавателями, которые, безусловно, будут широко использовать данный учебник для своих занятий.

Огромным достоинством книги является то, что в ней убедительно раскрывается значение методологии, показывается необходимость в ней как инструменте осознания наукой пройденного пути и значения создаваемых ею концепций. Если история психологии занимается научной рефлексией пройденного пути, то методология представляет собой как бы вторичную рефлексию, самоотчет науки в том, какой смысл имеют ее развитие и ее открытия и для становления научного знания, и для общественного прогресса. Для первой главы характерно очень точное изложение структуры методологического знания, особенно при анализе уровней общенаучных принципов и методик и техник исследования, часто вызывающих затруднения у студентов и достаточно хаотично описанных в других учебниках.

Особо хотелось бы отметить вторую и третью главы, в которых фактически впервые дается детальный анализ концепций Т. Куна, К. Поппера и И. Лакатоса, достаточно сложных для многих читателей, а также раскрываются и обосновываются принципы и подходы к предмету психологии, ее сущности и месту в системе научного знания в классической, неклассической и постклассической методологии. Не менее важным является и описание особенностей психологии как науки, в том числе и своеобразия психологического эксперимента, его отличия от экспериментальных исследований в точных науках. При этом авторы очень последовательно и четко развивают мысль о невозможности и ненужности для психологии следовать критериям позитивизма и постпозитивизма, важности формирования собственно психологического (а не естественнонаучного или философского) понимания эмпирики и техник получения эмпирических данных.

В то же время стремление охватить более подробно весь необходимый для учебника материал несколько размывает структуру рецензируемой книги Т.В. Корниловой и С.Д. Смирнова. Яркость и четкость изложения лучше всего видны в местах, по-видимому, наиболее близких авторам, — причинах возникновения и содержании методологического кризиса, истории становления методов исследования, способов фальсификации теории. Представляется также, что в учебнике должно было быть дано изложение методологии разных психологических направлений, а не только теории деятельности. Это позволило студентам и аспирантам увидеть панораму разных взглядов на предмет и методы психологии. Авторам, вероятно, следовало бы дать сравнительный анализ разных методологических концепций и исследовательских парадигм, сопоставить (или противопоставить), например, куновский психологизм с попперовской логикой, что расширило бы кругозор читателей и стало бы наглядным примером использования тех понятий, которые даны в книге. Включение дискуссии о книге М. Коула также кажется достаточно спорным, так как не только сужает проблему, но и дает несколько искаженное представление о вариативности методологических подходов в современной зарубежной психологии.

Что касается структуры книги, мне кажется, можно было бы дать более системное изложение методологических принципов и процесса их становления. Авторы сначала пишут об отдельных принципах, детально анализируя, например, принцип детерминизма, а затем опять возвращаются к теме методологических принципов и причинно-следственных отношений. Было бы уместным в данной работе и использование понятия научной школы и/или исследовательской программы, изложение которых как раз широко дано во второй рецензируемой книге — «Психология и методология» А.В. Юревича.

Объективность и тщательность изложения могут рассматриваться как достоинство, так и недостаток книги Т.В. Корниловой и С.Д. Смирнова, так как стремление дать полную и масштабную картину развития и современного состояния методологии науки помогает ее восприятию, хотя и несколько смазывает

собственную позицию авторов. Наоборот, ярко выраженное авторство в подходе к методологии психологии делает живой и легко узнаваемой (в плане авторства) книгу А.В. Юревича, создавая базу для структурирования ее содержания, но в то же время не только усложняет ее восприятие, но и приводит к игнорированию некоторых важных аспектов материала.

В книге А.В. Юревича материал хорошо структурирован и логично разбит на три раздела: *психологию методологии*, где развивается важная для автора тема психологической детерминации процесса становления научного знания; *методологию психологии*, в котором раскрываются новые авторские подходы к структуре и составу психологических теорий, дается анализ интерпретационных традиций и их влияния на развитие психологического знания. Серьезный научный интерес представляют те потенциальные возможности, которые заложены в этом подходе и с точки зрения исследования возможных путей прогресса психологии, дальнейшего развития ее отдельных отраслей и научных направлений. Развитие этих мыслей нашло отражение и в третьем разделе книги — *психологию в зоне методологической неопределенности*, в котором также анализируются и сложности, переживаемые современной психологией.

Психология методологии, как уже отмечалось, развивает положения, которые получили освещение в книге А.В. Юревича «Социальная психология науки». За прошедшие со дня публикации этой книги годы автором накоплен значительный новый материал, частично переосмыслены те данные, которые имели в своем распоряжении науковедение, философия и история науки. Тот факт, что наука делается людьми, принадлежащими к разным социальным группам, живущими в разных исторических и социально-политических условиях, не может не наложить отпечаток на их взгляды, на понимание ими места ученого в мире, значение той научной концепции, которую они разрабатывают и для науки, и для них лично, и для той школы, для той отрасли знаний, к которой они принадлежат. Важным моментом является и то, что А.В. Юревич не просто подчеркивает необходимость построения мультипарадигмальной психологии, что стало общим местом в современной методологии, но и дает анализ роли социальной ситуации в развитии естественнонаучной и гуманитарной психологии.

Используя категории, предложенные в рамках научной концепции М.Г. Ярошевского (социальная апперцепция, личностные качества ученого), А.В. Юревич убедительно показывает, как индивидуальность ученых, их пристрастия и ценности влияют на продуцирование новых теорий. Новые аспекты вносятся им и в анализ роли (как положительной, стимулирующей, так и отрицательной, догматической) научного сообщества в процесс научного творчества, показывается и позиция социума, который поощряет научные поиски в одних областях часто в ущерб другим. Важным моментом этого раздела является вплетение социальной, экономической, политической ситуации в анализ развития и формирования научных теорий, что позволяет дать их всесторонний и более объектив-

ный анализ, показать, что связано с талантом и креативностью ученых, что — с той социальной ситуацией, которая диктовала им определенные позиции, а что — со стремлением первым добиться результатов и опубликовать их. Серьезный анализ труда ученых не исключает и осознания таких моментов, как тщеславие, амбиции, даже подтасовку данных или стремление опередить коллегу. Однако это все не умаляет значения той работы, которая совершается и которая приводит к появлению научного открытия, но, скорее, показывает, как справедливо отмечала А. Ахматова, «из какого сора растут стихи (теории) не ведая стыда».

Принципиально новые положения раскрываются во второй части книги, в анализе анатомии психологического знания. Отмечая, что, в отличие от естественнонаучных теорий, излагающих четко и компактно, гуманитарные представляют собой многотомные произведения, в содержании которых слито главное и второстепенное, А.В. Юревич ставит перед собой сложную задачу выделить и в психологических концепциях четкую структуру. По аналогии с работами других авторов, предлагающих стандартную схему «центр — периферия», он строит модель, состоящую из «базовых идей и утверждений, образующих ядро теории, и вспомогательных по отношению к нему опыта и когнитивных конструкций».

Подчеркивая необходимость интеграции психологии в картину научного знания, А.В. Юревич не оставляет в стороне и ее самобытность и мультипарадигмальность, предлагая строить междисциплинарные связи на основе инвариантов и законов, которые есть в каждом знании, в том числе и в психологическом. На этой же основе возможна, с точки зрения автора, и интеграция психологии в единое целое, без ожидания мгновенного появления, объединяющей всех и устраивающей всех парадигмы.

Особо интересен третий раздел, в котором раскрываются представления автора о современном состоянии психологии, возможные пути объединения ее различных областей, прежде всего теории и прак-

тики, а также рассматривается вопрос о влиянии паранауки, житейских объяснительных принципов, также используемых в психологии. Предостерегая от фиксации на «методологических комплексах», А.В. Юревич отмечает опасность отсечения практической психологии от теоретического знания. Существуют и прикладные аспекты в методологии, которые дают возможность рефлексии большого пласта психологической практики. В то же время отсутствие методологической базы в практикоориентированных и сугубо прикладных работах ведет к грубым ошибкам и промахам, не мешающим получить полноценный практический результат и снижающим имидж психологии в глазах общества.

Не отрицая паранауки и житейской психологии, А.В. Юревич подчеркивает необходимость найти с ними точки демаркации. Такое разделение позволит отделить заведомо ненаучные, неприемлемые для научной дискуссии позиции от того нового, что еще только появляется и, возможно, в силу своей новизны и неизученности вызывает вопросы и не очень поддается анализу и исследованию современным инструментарием. Но это не дает основания отбрасывать концепции, которые в будущем, возможно, обогатят психологическую науку.

Стремление максимально объективировать или субъективировать излагаемое содержание разделяет две рецензируемые книги и в то же время дополняет их, так как изложение парадигм в учебнике Т.В. Корниловой и С.Д. Смирнова дополняется разделом о структуре и составе знания в авторской интерпретации А.В. Юревича, а его материалы об исследовательской программе и научной школе — анализом развития методологических принципов и истории становления научной психологии.

В целом появление этих книг говорит не только о перестройке психологии, при которой вопросы методологии становятся крайне актуальными, но и о прогрессе в этом вопросе, свидетельством чего и стало содержание данных работ.

Two Facets of Methodology

T.D. Martsinkovskaya

Ph. D., Professor, Head of the Laboratory of Personality Psychology of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education

This review focuses on two recently published books on the methodology of psychology. It reveals the specificity of the approaches to the problem of methodology presented in the books and emphasises the differences in their genres (a textbook and a monograph; this difference results in a higher level of objectivity of the book by Kornilova and Smirnov and in a higher level of subjectivity of the book by Yurevich) as well as their interrelation and mutual complementarity. Thus, the description of paradigms in Kornilova and Smirnov's textbook is complemented by the chapter 'The structure and components of knowledge' in Yurevich's personal interpretation, whereas his materials on research programme and school of thought are complemented by the analysis of the development of methodological principles and psychology as a science. The appearance of these books proves not only the reconstruction of psychology, and hence the extreme relevance of methodological issues, but also the evident progress in resolving these issues.

Key words: methodology, paradigm, research programme, school of thought.

Язык против бессознательщины

Б.Г. Мещеряков,

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна»

Е.М. Виноградова

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

Дается краткая рецензия на книгу М. Голдера и А. Гонзалеса «Фрейд в Выготском. Бессознательное и язык» (2006, тираж 500 экземпляров, на испанском языке). Кратко излагается информация о конференции по культурно-историческому подходу, прошедшей в ноябре 2006 г. в Бразилии. Сообщается, что одним из приславших в журнал «Культурно-историческая психология» текст своего выступления с этой конференцией был А. Гонзалес. Этот текст представляет собой автореферат второй части его книги. Описываются трудности перевода этого текста на русский язык, формулируются ключевые идеи публикации и дискуссионные вопросы, которые она поднимает. Данная статья предваряет публикацию самого текста А. Гонзалеса.

Ключевые слова: А. Гонзалес, М. Голдер, трудности перевода, бессознательное, внутренняя речь, язык, гипотеза о генезисе бессознательного.

Предисловие к публикации

Порой бывает, что перевод чужой статьи требует больше времени и сил, чем написание собственной. Похоже, именно с этим случаем мы и столкнулись при подготовке нижеследующей публикации. Но прежде чем говорить о возникших трудностях, стоит, хотя бы кратко, рассказать об истории появления этого текста в редакционном портфеле. В ноябре 2006 г. в Сан Паулу (Бразилия) проходила международная конференция по культурно-историческому подходу, в которой от России принимали участие Л.Ф. Обухова и Б.Г. Мещеряков. Отчет об этой конференции по ряду причин задерживается — преимущественно потому, что большая часть участников конференции, выступавших с докладами на португальском и испанском языках, еще не предоставили свои доклады или тезисы на английском языке. Первым на просьбу прислать англоязычный текст с содержанием своего выступления откликнулся психолог из Аргентины Алехандро Гонзалес, который привез в Сан Паулу экземпляры своей недавно опубликованной книги (написанной в соавторстве с Марио Голдером). Выступление А. Гонзалеса на конференции отражало содержание второй части данной книги. Два экземпляра этой книги автор передал на кафедру культурно-исторической психологии МГППУ. Как отметил в личном сообщении сам Алехандро, при подготовке англоязычного текста ему помогала вся семья (жена и двое детей). Публикацию его статьи мы можем рассматривать не только как автореферат (и отчасти рецензию) его книги, но и как начало отчета о конференции в Бразилии.

При переводе этого текста возникло немало лингвистических трудностей, в связи с чем пришлось неоднократно переписываться с автором (в очередной раз восхищаясь фантастическими возможностями Интернета). Тем не менее с сожалением приходится констатировать, что смысл некоторых предложений автора мы так и не смогли разгадать. Кроме того, в статье есть множе-

ство цитат из англоязычных и испаноязычных переводов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и З. Фрейда. Много времени ушло на поиск эквивалентных цитат в русских изданиях. При этом неожиданно выяснялось, что иногда цитаты Алехандро были более точными в отношении авторской атрибуции стихов российских поэтов, чем наши отечественные — и оригинальные — тексты (об этом мы пишем в примечаниях).

Как уже было сказано, книга состоит из двух частей, вторая из которых, «Бессознательное и язык», написана Алехандро, а первая, «Былое и думы», — Марио Голдером, также аргентинским психологом, ушедшим из жизни в 2005 г. По словам Алехандро, Марио Голдер был одним из самых активных распространителей идей Л.С. Выготского в Латинской Америке. Он работал в университетах Ла-Плата и Буэнос-Айреса, защитил в 1969 г. докторскую диссертацию в МГУ им. Ломоносова под руководством А.Н. Леонтьева, основал в Аргентине Академию Л.С. Выготского.

В своей части книги, «Былое и думы», Марио Голдер затрагивает вопросы, касающиеся развития психологии в России, и той роли, которую в этом процессе сыграл психоанализ. Он описывает взаимоотношения Л.С. Выготского и А.Р. Лурии с психоанализом: в частности, пишет о «Психологии искусства» и отношении Выготского к взглядам Фрейда на искусство, а также о деятельности Лурии в рамках основанного им Казанского психоаналитического кружка. Отдельно Голдер пишет об ученых и специалистах, представлявших психоаналитическую школу в России после 1910 г., и о том, как менялось восприятие психоаналитических идей Выготским в период с 1922 по 1930 г. Повествуя о становлении культурно-исторической школы, Голдер обращается к биографиям Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, А.Р. Лурии.

Дальнейшая судьба культурно-исторической психологии и психоанализа в России рассматривается Голдером сквозь призму исторических и политических пере-

мен, произошедших в 20–30-х гг. XX в.: он пишет о фактическом запрете психоанализа и идей Выготского в эпоху сталинизма, обусловленном указом 1936 г., а также о статье П. Размыслова «О “культурно-исторической теории психологии” Выготского и Лурия».

Вторая часть книги, написанная А. Гонзалесом, посвящена более подробному рассмотрению взаимосвязи, которую можно проследить между идеями Л.С. Выготского и З. Фрейда, а именно между понятиями внутренней речи и бессознательного.

Несмотря на отмечавшиеся выше трудности, возникшие при переводе статьи А. Гонзалеса, и вопреки, по всей видимости, так до конца и неустранимым неточностям в выражении авторской мысли, мы полагаем, что основные идеи автора вполне понятны, и читатель, пусть и не без труда, имеет возможность по достоинству оценить оригинальную гипотезу автора о генезисе и развитии бессознательного (в личной переписке Александром, пожалуй, слишком скромно оценивает свою роль, приписывая данную гипотезу Выготскому). Согласно этой не только оригинальной, но и очень смелой гипотезе, то самое бессознательное, которое З. Фрейд сравнивал с преисподней (в этом смысле — «бессознательщина») и которым в качестве универсального инстинктивного багажа психики фаталистически наделял всех людей, предлагается рассматривать с позиций культурно-исторической теории как неизбежный побочный продукт развития сознания и несовершенства средств («значений», по А.Н. Леонтьеву), усваиваемых субъектом из социальной среды. В общем, «не так страшен черт, как его малюют». Бессознательное рассматривается как прибежище (если не сказать, кладбище) «голых или во всяком случае недоработанных мыслей», причем причины их образования надо искать прежде всего в социокультурной среде (хрестоматийным примером может служить та самая викторианская культура, которая, как полагают, тоже в немалой степени повинна в изучавшихся З. Фрейдом неврозах, возникших на сексуальной почве).

Чтение статьи А. Гонзалеса пробуждает удивительно много внутренних откликов, причем очень разных

(уже одно это оправдывает затраченные усилия на ее подготовку). С одной стороны, не может не вызывать радостных чувств (по крайней мере, у сторонников культурно-исторической психологии, базирующейся на идеях Л.С. Выготского) тот очевидный факт, что в далекой Аргентине эти идеи продолжают жить и творчески перерабатываться. С другой стороны, далеко не все суждения автора вызывают автоматическое доверие и согласие. Скорее, даже наоборот: в первую очередь они провоцируют новые вопросы, которые раньше не приходилось встречать в литературе или самим ставить. Один из самых интригующих и в то же время логично вытекающих из статьи вопросов заключается в следующем: неужели бессознательное «говорит» на языке внутренней речи? Попутно встает вопрос о том, насколько язык внутренней речи однороден и не существует ли некоторое множество таких языков? Сам Л.С. Выготский (т. 2, с. 340–341) отмечал, что кроме редуцированного и чисто предикативного языка внутренней речи существует и другой вариант, соответствующий задаче создания мысленного черновика (эскиза) развернутой внешней речи (устной или письменной). Но если язык внутренней речи зависит от текущей ситуации и задачи субъекта, т. е. является целенаправленным и саморегулирующимся процессом, то можно ли относить его к сфере бессознательного? Еще один замечательный вопрос можно сформулировать так: не является ли подлинный язык бессознательного языком личностных смыслов? Впрочем, нам придется здесь остановиться, потому что каждый из поставленных вопросов (и особенно последний) грозит породить свой «снежный ком» и заслуживает самостоятельного рассмотрения и изучения. Кроме того, в наши задачи не входит изложение своего понимания прямо или косвенно затронутых в статье вопросов. Все, на что мы претендуем в данном контексте — это вызвать у читателя интерес к публикации и желание внимательно прочитать ее своими глазами. Этот интерес и желание уместно пролонгировать и на саму книгу двух аргентинских психологов (*Golder M., González A.H. Freud en Vigotsky. Inconsciente Y Lenguaje. Buenos Aires, 2006*).

Language against Unconscious

B.G. Meshcheryakov,

Ph. D., Professor at the Dubna International University of Nature, Society and Man

E.M. Vinogradova

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

This is a brief review of the book by M. Golder and A. Gonzalez 'Freud In Vigotsky. Unconscious and Language' (2006, 500 copies, in Spanish). It gives some information about the conference on cultural-historical psychology that took place in Brazil in 2006. Among the participants who sent their theses from the conference to the editors of the 'Cultural-Historical Psychology' journal was Alejandro Gonzalez. His paper was actually a synopsis of the second part of his book. This review it introduces the publication of the text by A. Gonzalez; it describes the difficulties with translating the text and sets forth the main ideas and discussion topics of the latter.

Key words: A. Gonzalez, M. Golder, lost in translation, unconscious, inner speech, language, hypothesis of genesis of unconscious.

Автореферат книги «Фрейд в Выготском. Бессознательное и язык»*

Александр Гонзалес

Психотерапевт, профессор Национального университета Буэнос-Айреса, судебный психолог в суде по семейным делам г. Ломас де Самора, Буэнос-Айрес, директор Академии Выготского в Аргентине

Эта книга пытается продемонстрировать, что принципы внутренней речи могут объяснить феномен бессознательного. Основываясь на работах Л.С. Выготского и З. Фрейда, автор предполагает, что в оба явления вовлечены язык, мотивация и эмоциональные переживания. Они являются двумя способами познания. Это позволяет использовать социо-исторический подход к изучению бессознательного. Выдвигается также новая гипотеза о функционировании значения.

Ключевые слова: Л.С. Выготский, З. Фрейд, А.Н. Леонтьев, внутренняя речь, бессознательное, личностный смысл, значение.

Судьба тишины

Мы начнем наше исследование с выяснения значения тех психических образований, которые не достигают своего полного сознательного выражения. За отправную точку мы возьмем исследования Л.С. Выготского, обратившись к его мыслям, выраженным в последней, седьмой, главе кульминационной работы «Мышление и речь».

В качестве эпиграфа великий русский психолог выбрал фрагмент стихотворения О.Э. Мандельштама**:

Я слово позабыл, что я хотел сказать,

И мысль бесплотная в чертог теней вернется. (I)

Этот поэтический фрагмент отражает взгляды Л.С. Выготского на судьбу того содержания, которое на пути в сознание не находит своего вербального выражения. Об этом он также пишет в конце главы: «Слово, лишенное мысли, есть прежде всего мертвое слово. (...) Но и мысль, не воплотившаяся в слове, остается стигийской тенью...»*** (II). Мир теней, в противоположность освещенной территории сознания, служит конечным назначением таких психических образований.

Эта печальная территория, последнее пристанище голых или, по крайней мере, недоработанных мыслей не могла быть изучена блестящим российским психологом, однако в его исследованиях мы находим ключ к ее сущности.

Прогулка к теням

В упомянутой заключительной главе Выготский говорит нам, что его анализ следовал за процессом от

наиболее удаленного (внешнего) плана к самому внутреннему плану, и этот путь является противоположным реальному ходу развития вербальной мысли. Однако истинная последовательность была бы следующей: «от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, к опосредованию ее во внутреннем слове, затем — в значениях внешних слов и, наконец, в словах»**** (III).

Здесь автор предупреждает нас, что это развитие может остановиться в любой точке, и что существует великое множество путей (включая прямые и обратные движения. — Б.М.), которое едва ли можно исчислить. Чтобы достичь нашей цели, мы предположим, что процесс действительно прерывается в точке, которую мы локализуем на этапе внутренней речи. Относительно нашего исследования этот момент обладает тем преимуществом, что он находится достаточно близко к мотиву***** и в то же время может стать предметом экспериментального наблюдения.

Мысль, задержанная в этой точке своего пути, обрела бы характеристиками внутренней речи. Выготский указал на несколько странных ее качеств:

1) она имеет резко сокращенный характер, ее предложения отличаются неполной структурой. Исчезает подлежащее и связанные с ним слова. Речь принимает чисто предикативный характер. Семантический план занимает центр сцены;

2) вторая особенность мысли состоит в том, что смысл преобладает над значением. Мы должны помнить, что смысл понимается как включение в контекст, как множество психологических событий, которые вызывает слово. В данном случае, когда

* Перевод с английского Е.М. Виноградовой и Б.Г. Мещерякова. Постраничные примечания Б.Г. Мещерякова.

** Ср. *Выготский Л.С. Мышление и речь* // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982. С. 295.

*** Там же, с. 360.

**** Там же, с. 358.

***** Следует отметить, что в этом контексте термин «мотив» употребляется в широком смысле, практически синонимично с «мотивацией», «побуждением» и т. д. (т. е. не так, как в деятельностном подходе А.Н. Леонтьева, который будет рассматриваться дальше).

речь идет о внутреннем плане, контекст — это то психологическое окружение, в котором именно эмоционально-мотивационный аспект выполняет центральную функцию в формировании смысла. Однако мы до сих пор не обозначили обязательный признак наличия сознания. Как пишет А.Н. Леонтьев, сознание характеризуется отделенностью отражения предметной действительности от наличных отношений к ней субъекта, и именно этот разрыв, по его мнению, является характерным признаком сознательного отражения (IV). В силу присущей ему способности замещать действительность (благодаря языку) человек может изменять эту замещенную действительность таким образом, чтобы она «адаптировалась» к удовлетворению его потребностей (люди гораздо чаще мечтают о победах, нежели о поражениях);

3) **агглютинация** (склеивание) **слов**, т. е. способ их объединения, довольно часто встречающийся в одних языках и сравнительно редкий в других.

«Все эти языки соединяют большое число слов, означающих простые понятия, в одно слово, которым не только выражают весьма сложные понятия, но обозначают и все частные представления, содержащиеся в понятии... <Нечто аналогичное наблюдали мы и в эгоцентрической речи.> По мере приближения этой формы речи к внутренней речи агглютинация как способ образования единых сложных слов для выражения сложных понятий выступала все чаще и чаще»*. Без натяжки, мы можем сказать, что язык имеет тенденцию к уплотнению, сгущению (конденсации);

4) **влияние смысла**: «Мы назвали тот своеобразный способ объединения слов, который наблюдали в эгоцентрической речи, **вливанием** смысла, понимая это слово одновременно в его первоначальном буквальном значении (вливание) и в его переносном, общепринятом сейчас значении. Смыслы как бы вливаются друг в друга и как бы влияют друг на друга, так что предшествующие как бы содержатся в последующем или его модифицируют»**.

Суммируем характеристики внутренней речи, обнаруженные Л.С. Выготским:

сильная сокращенность, язык сжат, можно сказать — **уплотнен**;

преобладание смысла; мотивация и сопутствующие эмоции являются решающим компонентом контекста. Давление реальности на мотивы и желания не достигает всей своей силы;

агглютинация (склеивание) смысла: смыслы объединяются и конденсируются в новом слове, которое их содержит;

влияние смысла: смыслы текут от одного слова к другому, двигаются между слов.

Таким предстает перед нами мир теней. Любая мысль, которая останавливается здесь в своем движении к свету сознания, содержит сжатые термины и

смыслы, которые вытесняются и диктуют свои законы отражения реальности.

Это описание имеет удивительное сходство с характеристиками бессознательного, обнаруженными З. Фрейдом.

Бессознательные формы

В «Очерке психоанализа» — посмертно опубликованной работе, написанной З. Фрейдом в последние месяцы жизни (в Англии), — отец психоанализа описывает характерные свойства бессознательного.

В этом описании он использует термин «первичный процесс», противопоставляя его «вторичному процессу» (который относится к сознательной сфере, включая и подсознательное). Там он пишет:

«Законы бессознательных процессов ... очень необычны, но они достаточно объясняют почти все, что мы находим столь загадочным в сновидениях. Прежде всего, среди них необходимо упомянуть замечательную тенденцию к **сгущению, уплотнению, тенденцию к формированию новых единиц** из элементов, которые мы рассматривали бы отдельно в состоянии бодрствования (выделено мной. — А.Г.). Следовательно, часто единственный элемент явного сновидения репрезентирует полный ряд скрытых идей сновидения, как будто он является общим намеком (аллюзией) на них, и в целом явное сновидение является сильным сокращением по сравнению с богатым материалом этого сновидения (V)... Другая особенность работы сновидений, не совсем независимая от предыдущей, состоит в легкости **смещения** психических акцентов (нагрузок) с одного элемента на другой».

Затем он добавил еще одно качество, которым должны обладать единицы бессознательного: «... Тенденции с противоположными целями одновременно и совместно существуют в бессознательном, без необходимости их примирения... Некоторые лингвисты считают, что примерно то же самое встречается в самых древних языках, и что в них антиномии типа сильный-слабый, светлый-темный, высокий-низкий, выразились одним и тем же корнем... Даже в столь развитом языке, как латинский, все еще сохраняются остатки этого двойного примитивного значения, как, например, в случае *altus* (высокий и низкий, как характеристики голоса) и *sacer* (священный и нечестивый)»***.

Последнее утверждение З. Фрейда вызывает в нашей памяти соответствующую цитату из работы Л.С. Выготского: «Благодаря комплексному характеру детского мышления возникает его особенность, когда одни и те же слова в различной ситуации могут иметь различное значение, т. е. указывать на различные предметы, причем в исключительных, особо интересных для нас случаях одно и то же слово у ребенка может объединять в себе противоположные значе-

* Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч. Т. 2. М., 1982. С. 348, 349.

** Там же, с. 349.

*** Ср.: Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. М., 1989. Лекция 11, с. 111, 112, а также Лекция 31, с. 345.

ния, если только они соотнесены друг с другом так, как соотносятся друг с другом нож и вилка... <Мы встречаем здесь> полную аналогию к тому давно отмеченному исследователями факту, что и в древних языках — еврейском, китайском и латинском — одно и то же слово соединяло в себе два противоположных значения. Так, римляне одним и тем же словом обозначали “высокий” и “глубокий”. Это сочетание противоположных значений в одном слове становится возможным только на основе комплексного мышления...»* (VI). Следовательно, сосуществование противоположностей — еще одна характеристика ранних стадий, предшествующих понятийному мышлению в его полном развитии. И хотя она не включается в особенности внутренней речи, это — качество мышления, в котором еще не раскрылись во всей своей мощи экстраординарные силы языка.

Возвратимся к З. Фрейду, который в своей книге «Метапсихология» (глава V «Специальные качества системы бессознательного») свел вместе эти характеристики: «Суммируя, мы скажем, что признаки, которые надеемся найти в процессах, принадлежащих системе бессознательного, суть следующие — отсутствие противоречия, первичный процесс (подвижность заряда), независимость от времени и замещение внешней реальности посредством психической». Следует пояснить, что этими словами З. Фрейд описывал результаты эмпирического наблюдения, согласно которому человек в фантазиях осуществляет выполнение желаний, весьма далеких от реального выполнения или вообще практически невозможных. Мы хотим сказать, что на этом уровне желание моделирует репрезентацию действительности, подталкивая нас к последующим действиям. Поэтому человек может чувствовать острую вину из-за своих фантазий, связанных с представлением реализации запретного желания, и, как следствие этого, будет ис-

пытывать сильное торможение или конверсионные симптомы истерии. Кроме того, в своих отношениях с окружающими мы можем действовать на основе моделей поведения, усвоенных на прошлых стадиях жизни, если они совпадают с настоящим по вторичным, хотя и релевантным, факторам. Например, наделив отеческими качествами вышестоящего по иерархической лестнице, человек ожидает с его стороны заботы, не осознавая вероятного противоречия интересов в таких отношениях.

В этом отношении очень показательным то, что А.Н. Леонтьев связывает личностный смысл с мотивом или потребностью, устанавливая тем самым непосредственную взаимосвязь первого с мотивационной сферой. «Если внешняя чувственность связывает в сознании субъекта значения с реальностью объективного мира, то личностный смысл связывает их с реальностью самой его жизни в этом мире, с его мотивами»**. Там же он добавляет: «Воплощение смысла в значениях — это глубоко интимный, психологически содержательный, отнюдь не автоматический и одномоментно происходящий процесс. В творениях художественной литературы, в практике морального и политического воспитания этот процесс выступает во всей своей полноте. Научная психология знает этот процесс только в его частных выражениях: в явлениях “рационализации” людьми их действительных побуждений, в переживании муки перехода от мысли к слову (“Я слово позабыл, что я хотел сказать, и мысль бесплотная в чертогах теней вернется”, — цитирует поэта*** Л.С. Выготский)»****.

Некоторый порядок

Итоги проведенного сопоставления двух групп характеристик можно представить в виде таблицы эквивалентностей.

Таблица

| Внутренняя речь | Первичный процесс |
|--|---|
| Резкая сокращенность. Агглютинация слов , объединение нескольких слов в новое. | Сгущение: тенденция к созданию новых единиц из разных элементов. |
| Влияние смысла: смыслы переходят от слова к слову, они влияют друг на друга. | Смещение: сдвиг психического заряда с одного элемента на другой. |
| Преобладание смысла. Цель вполне поддается влиянию мотива. | Преобладание принципа удовольствия над принципом реальности. Цель приспособляется к выполнению желания. Является особым случаем преобладания смысла. |
| Строго говоря, это не качество внутренней речи, но, как показывает приведенный пример противоположных значений , это результат комплексного мышления. Без опосредствования нет принципа противоречия. | Отсутствие противоречия. См. вышеупомянутый пример З. Фрейда из области древних языков. |

* *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч. Т. 2. М., 1982. С. 158.

** *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. С. 153.

*** Хотя здесь используется русское издание книги А.Н. Леонтьева, но слово «поэт» приводится в соответствии с текстом А. Гонзалеса, который оказался точнее оригинала, поскольку у А.Н. Леонтьева эти строки О. Мандельштама ошибочно приписаны Ф. Тютчеву.

**** Там же, с. 154.

По ту сторону формального порядка

Эти формальные совпадения, хотя и являются неожиданным открытием, еще не могут служить достаточным свидетельством близких отношений обоих процессов. Поэтому мы продолжим исследование с целью найти новые факты, которые поддерживали бы нашу гипотезу.

Мы обнаруживаем, что оба процесса также глубоко связаны по своей функции. Очевидно, внутренняя речь — это первый шаг на пути мотивации, или потребности, к тому, чтобы покинуть мир теней и переродиться в свое сознательное выражение; бессознательные процессы образуют первые психические репрезентации желаний, являясь их первым проявлением.

Вместе с тем на той стадии развития, на которой мы предложили остановить процесс, описанный Л.С. Выготским, некоторое содержание еще совершенно недостаточно воплощено в языке, чтобы стать сознательным. Для того чтобы психический процесс стал полностью сознательным, язык должен проявить всю свою упорядочивающую силу.

Согласно психоанализу, этот фактор определяет доступ в сознание психического содержания. В своей книге «Я и Оно», посвященной новому теоретическому пути, З. Фрейд очень ясно писал об этом:

«В другом месте я уже высказал предположение, что действительное различие между бессознательной и предсознательной репрезентацией (мысль) заключается в том, что материал первой остается скрытым, в то время как материал второй соединяется с вербальными репрезентациями. Этим мы впервые делаем попытку указать характерные свойства систем предсознательного и бессознательного, отличающиеся от их отношения к сознанию. Таким образом, вопрос о том, как что-то делается осознанным, заменяется вопросом о том, как что-то становится предсознательным? И ответ состоит в том, что это происходит благодаря связи с соответствующими вербальными репрезентациями»*.

Можно было бы сказать, что психоаналитик также поддержал стихи О. Мандельштама.

Однако эти совпадения не должны породить у нас энтузиазм такой силы, который бы помешал признать, что З. Фрейд игнорировал истинные отношения между языком и сознанием. Здесь кроется наиболее важная причина больших несогласованностей в его теории по этому вопросу. Точно так же, как и психология его времени, венский врач считал отношения слова с мыслью неизменными. Как только эта связь возникает, она должна конвертировать в сознательное всякое психическое явление. Только по исключительным причинам слово и мысль могут избежать такой участи.

Эта концепция представлена в следующем отрывке из «Введения в психоанализ» (1916—1917): «В два года ребенок может хорошо говорить, скоро

он обнаруживает, что разбирается в сложных душевных ситуациях, и сам высказывает такие суждения, которые многие годы спустя ему пересказывают, так как сам он их забыл. И при этом память в ранние годы более продуктивна, потому что загружена меньше, чем в более поздние годы. Нет также никакого основания считать функцию памяти особенно высокой и трудной деятельностью души; напротив, хорошую память можно встретить у лиц, стоящих на очень низкой ступени интеллектуального развития»**. Тем из нас, кто привержен теории Выготского, не нужно объяснять ошибки данного высказывания Фрейда. Однако это положение не только раскрывает взгляды Фрейда на сознание, но и содержит намек на возможную плодотворность применения социоисторических идей для понимания бессознательного и его отношений с сознанием.

Генетическое объяснение процессов бессознательного

После проверки идеи о глубоких отношениях между процессами формирования словесного мышления и явлениями бессознательного попытаемся решить вопрос о происхождении их особенностей. Мы видели, что в основании обоих процессов представлена смесь из следующих элементов: с одной стороны, желание, эмоция и мотивация с неопределенной направленностью (с неразборчивым адресом), с другой — язык, мир слов как средств разрешения от напряженности, которая появляется вместе с мотивацией.

Во внутренней речи слово еще не способно воздействовать на мысль всей организующей мощью своей структуры, которая находится в процессе становления, развития. Мышление страдает отсутствием полного и завершеного воплощения в формах языка. Последний, в свою очередь, подпадает под влияние колебаний внутреннего мира.

Как известно из психолингвистики, в своих первых проявлениях язык имеет характеристики, отличные от тех, которые он приобретает в процессе онтогенетического развития. Так, дети будут обозначать одним словом ряд непохожих объектов, и референция слова будет изменяться в зависимости от конкретной ситуации, внутренней или внешней. На ранних стадиях детского развития слово имеет аморфную структуру и диффузное значение и изменяет свою референцию в зависимости от ситуации.

Для иллюстрации приведем пример А.Р. Лурии. В своей книге «Язык и сознание» он описывает этот феномен с помощью наблюдения и комментария одной из своих коллег: «Советский психолог Л.И. Божович (личное сообщение) сделала подобное же наблюдение. Маленький ребенок называл словом “кха”

* Ср.: Фрейд З. «Я» и «Оно». Труды разных лет. Кн. 1. Тбилиси, 1991. С. 358.

** Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. М., 1989, Лекция 13, с. 125.

кошку (в соответствии с начальными звуками этого слова), и казалось бы, оно имеет прочную предметную отнесенность. Однако при внимательном наблюдении оказалось, что слово «кха» этот ребенок употребляет не только по отношению к кошке, но, например, по отношению к любому меху (близкому к меху кошки), по отношению к царапине, к острому камню (по связи с кошкой, которая его оцарапала) и т. д. Следовательно, на ранних этапах развития значение слова еще аморфно, оно не имеет устойчивой предметной отнесенности; оно очень диффузно и, обозначая лишь определенный признак, относится к разным предметам, которые имеют этот общий признак, и входят в соответствующую ситуацию»*. В этом примере мы находим уже известное сгущение (конденсацию), когда одно и то же слово имеет ряд несходных референций, сгруппированных на основе эмоциональной или перцептивной логики вместо логики качеств реальности. Таким способом ассоциирования ум группирует объекты с несходными характеристиками, причем отношения между этими объектами имеют случайный характер.

Не только предметная отнесенность слов подвержена эволюции, но и их значение также меняется в процессе развития ребенка. Это развитие А.Р. Лурия иллюстрирует значением слова «магазин»: «Безусловно, значение этого слова меняется по мере развития ребенка. На ранних этапах слово «магазин» обозначает какое-то место, откуда ему приносят приятный, хрустящий хлеб, конфету или пряник. Поэтому за словом «магазин» у ребенка кроются аффективные связи, и по сути говоря, это еще не объективное значение слова, это, скорее, аффективный смысл, который имеет в его жизни «магазин».

Для ребенка позднего дошкольного или раннего школьного возраста «магазин» означает уже конкретное место, куда ходят покупать продукты, куда иногда его посылают за покупками. Этот магазин находится на углу или через дорогу. Слово «магазин» лишается у него только аффективного значения, смысл постепенно становится дополнительным, подчиненным; ведущую роль приобретает наглядный образ конкретного магазина, определенная функция магазина; когда ребенку позднего дошкольного возраста в соответствующем контексте говорят слово «магазин», оно вызывает у него целую конкретную ситуацию магазина, где покупают вещи или продукты.

Совершенно другое значение имеет слово «магазин» для взрослого, например для экономиста. Предметная отнесенность остается прежней, но за словом «магазин» кроется уже целая система понятий, например экономическая система обмена, или формула «деньги — товар — деньги»... и т. д.»**.

Кроме того, значение развивается в направлении от эмоционального содержания к логико-рациональному. Очевидно, личностный смысл не исчезает, но

на продвинутой стадии развития сознания его структуру определяют понятия.

Вместе с тем с развитием языковых способностей отношение к объектам становится более устойчивым, потому что их опознание или «отражение» (если мне позволят использовать старую категорию, попавшую в немилость за ее неправильное использование) становится независимым от потребностей или эмоций воспринимающего субъекта. Потерпевший кораблекрушение начинает разбираться в бревне, которое спасло его от смерти, в его объективных качествах: он узнает, из какого материала оно сделано и даже какие функции выполняло на корабле. Это постоянство отнесенности (референции), ее независимость от ситуативных отношений позволяют человеку выделить среди всех прочих именно те качества бревна, которые помогают дольше продержаться на воде. Если только не случится так, что эмоции возьмут верх над способностью рационального контроля.

Наблюдаемый в чисто эмоциональном отражении процесс переноса (slide), приводящий к объединению непохожих объектов, расширяется и обогащается с включением в этот процесс языка, образуя общее пространство, в котором проявляются характеристики обоих типов познания мира и контроля над импульсами (побуждениями)***.

Таким образом, слово еще не используется для осуществления функции логической организации: двухлетний ребенок может называть объекты, однако характер их восприятия определяется эмоциональным переживанием; его память еще не организована логически. Поэтому воспоминания не могут быть вызваны посредством мышления, которое, как показал Л.С. Выготский, позднее перестраивает память. Воспоминания столь раннего возраста подчинены эмоциональному отражению.

Без поддержки письменности память взрослого подвержена множеству влияний — окружающей среды, смысла и эмоций. Об этом свидетельствуют огромные усилия, которые должны прилагать культуры, не имеющие письменности (oral), дабы оградить свою историю от индивидуальных изменений, подвергающих угрозе исчезновения их тайное сокровище (как это демонстрируют формализмы, обнаруженные Милманом Пэрри (VII) в текстах Одиссеи и Илиады: они использовались для предотвращения ненамеренных отклонений). Эти усилия являются попытками защитить трансмиссию от индивидуальной изменчивости (VIII). Социальное значение должно быть защищено от посягательств смысла.

Роль Тотема, показанная Леви-Стросом, дает нам другой пример важности внешних референций, которые позволяют организовать коллективную память и избежать рисков, связанных в уст-

* Лурия А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. М., 1979. С 58.

** Лурия А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. М., 1979, с. 61—62.

*** Необходимо признать, что наши попытки в переписке с автором уточнить смысл этого абзаца не привели к более понятной формулировке.

ных культурах с необходимостью передачи <информации> через индивидуумов, столь непостоянных в своей приверженности объективности воспоминания.

Даже в развитом сознании современного культурного человека, как отметил Л.С. Выготский, возможны зоны, в которых сосуществуют непонятные процессы с мышлением высшего уровня. В §14 главы V «Мышления и речи» он писал об этом: «В мышлении взрослого человека мы также наблюдаем на каждом шагу чрезвычайно интересное явление. Оно заключается в том, что, хотя мышлению взрослого человека доступно образование понятий и оперирование ими, тем не менее далеко не все оно заполнено этими операциями. (...) В мышлении взрослого человека мы на каждом шагу наблюдаем переход от мышления в понятиях к мышлению конкретному, комплексному, к мышлению переходному»*.

Бессознательное, согласно этой гипотезе, становится подтверждением (proof) сознательного эмоционального контроля, его постепенного развития. Сознание является специфической формой обработки содержания, для него характерно существенное разделение между отражением действительности и потребностью**.

С этой точки зрения, бессознательное — лишь побочный продукт зарождения сознания, следствие первичного (незавершенного) столкновения языка с мотивами и эмоциями. В бессознательном язык лишь проглядывает, но не проявляется во всей своей силе.

В точке пересечения несовершенного языка <субъекта> с простейшими психическими способностями образуется пространство, в котором обитает бессознательное. Здесь господствуют феномены непостоянства и переноса (замещения). Личностный смысл сохраняет направленность мысли, стремление, которое не находит средств для своего сознательного выражения, идет по пути намеков с использованием безграничных возможностей метафоры.

Тем не менее бессознательное является также и социальной конструкцией. Его содержание наряду с уникальными компонентами представляет собой продукт социального взаимодействия. В нем чаще всего проявляются моменты, касающиеся межличностных отношений и овладения собственными стремлениями. И первое, и второе так или иначе связано на семье.

Оказывая ребенку эмоциональную поддержку, семья (тот или иной близкий взрослый человек) создает пространство для возникновения бессознательного. В том случае, если правила поведения ребенка ясны, если между родителем и ребенком существует взаимопонимание, роль бессознательного в регуляции поведения невелика. Если же правила не-

стабильны и послушание зиждется на страхе, если часто возникает ситуация неопределенности и двусмысленности, то бессознательные процессы начинают активно регулировать поведение ребенка (IX).

Присущая человеку потребность в любви, в том числе и родительской, заставляет ребенка следовать правилам, установленным взрослыми, и то, усвоит ли он эти правила, зависит в большинстве случаев от самого ребенка.

Следствие своей, можно сказать, врожденной несамоостоятельности ребенок нуждается в безусловной материнской заботе, и ее любовь является гарантией (certificate) того, что его существование находится под защитой взрослых. Материнская любовь является первым доказательством (proof) права на жизнь и основанием для отсутствия страха гибели. Позднее это право будет подтверждено обществом или опротестовано: исключение человека из жизни общества и лишение его права на труд равноценно смертоносному посланию.

В течение первых лет жизни, обладая лишь немногими средствами и знаниями, которые нам дают родители, мы должны самостоятельно заложить основы своей эмоциональной жизни. Зачастую двигаясь в темноте, мы нередко отклоняемся от курса, и вся оставшаяся жизнь становится ни чем иным, как исправлением ошибок.

На протяжении жизни многое меняется, однако если нечто, что является наиболее существенным и важным для нашей личности, не успевает вовремя измениться, оно будет присутствовать в нас всю жизнь, определяя фундаментальные принципы нашего взаимодействия с миром. Задача взрослого — предоставить ребенку адекватные средства и оказать такую поддержку, чтобы он смог сам управлять своим внутренним миром.

В искусстве

«Как сердцу высказать себя,
Другому как понять тебя...»
[Ф.Тютчев***](X)

Метафора является той величественной силой, которая диктует сфере бессознательного свои законы. В искусстве индивидуальная точка зрения пользуется всей полнотой прав. Как и бессознательное, искусство является обителью переноса (замещения), и недаром литература почувствовала, что психоанализ посягает на территорию, по праву принадлежащую ей.

В свою очередь, З. Фрейд советовал всем, кто хотел изучать бессознательное, обратиться к богатейшему миру книжных знаний (Universitas Litterarum).

* § 15 в русском издании: Выготский Л.С. Собр. соч. Т. 2. М., 1982, с. 168.

** Нам не удалось осмысленно перевести следующие два предложения: Meanwhile in the Unconscious such a premise is only half completed, and there its particularities. In a hesitant recognition, the object fluctuates among the weight of its entity and that who is intrinsically determined by its relationship toward the desire.

*** Выготский цитирует эти строки в 7-й главе «Мышления и речи» без указания автора (т. 2, с. 256), но в примечании к данному тому ошибочно указан А. Фет. И здесь зарубежный автор оказался точнее отечественных изданий.

Благодаря своей способности передавать внутренний мир переживаний независимо от социальных ограничений, искусство является, главным образом, социально признанным средством выражения богатства внутреннего мира. Как писал Борхес, символы и многообразие их значений могут послужить оскорблением логике, но не сновидениям, в которых присутствует своя особенная, непостижимая алгебра, и в двусмысленном пространстве которых единица может одновременно быть множеством.

В историческом плане сказки, рассказы и легенды всегда были — и до сих пор являются — средствами, используемыми для формирования эмоционального мира детей. И хотя на протяжении истории человечества отношение к тому, следует ли затрагивать сферу осознания эмоций и переживаний детей, менялось, общество никогда не пренебрегало возможностью словесного формирования (устного или письменного) внутреннего мира детей. Согласно нашему пониманию, искусство в образовательной среде является порождающим источником инструментов для обогащения внутреннего мира и регулирования эмоциональной сферы детей.

Понятие бессознательного, и в частности феномен вытеснения, не являются категориями вне времени и контекста. Напротив, каждое общество самостоятельно выбирает то содержание, которое будет включено (или исключено) в коммуникативный контекст, формирующий сознание. И не случайно именно в викторианские времена, столь строгие и лицемерные в отношении нравов и сексуальности, З. Фрейд столкнулся с клиническими проявлениями, в которых сексуальная сфера выступала в качестве причины патологии.

Скрытый мир был освобожден искусством.

Примечания А. Гонзалеса

- (I) «Мышление и речь», глава 7 «Мысль и слово».
(II) Там же, параграф 5.
(III) Там же, параграф 5.
(IV) *Леонтьев А.Н.* Очерк развития психики, глава 2 (Возникновение сознания человека). См. также: «Деятельность. Сознание. Личность», глава 4 (Деятельность и сознание).
(V) Сравните эту цитату с цитатой из работы Л.С. Выготского*: «Во внутренней речи слово гораздо более нагружено смыслом, чем во внешней. Оно, как и название гоголевской поэмы, является концентрированным сгустком смысла. Для перевода этого значения на язык внешней речи пришлось бы развернуть в целую панораму слов влитые в одно слово смыслы. (...) Эти особенности смысловой стороны внутренней речи приводят к тому, что всеми наблюдателями отмечалось как непонятность эгоцентрической или внутренней речи» (Мышление и речь. Глава 7, § 5).
(VI) «Мышление и речь», глава 5, § 12.
(VII) *Milman Parry*. The Making of Homeric Verse: The collected Papers of Milman Parry. // Oxford, 1971.
(VIII) *Walter Ong*. Orality and Literacy: The Technologizing of the Word. L., N. Y., 1982.
(IX) Помимо этих общих правил, важным фактором формирования бессознательного служит язык, но обсуждение этой темы выходит за пределы цели данной работы. Заметим также, что во всех семьях существуют основные предпосылки, которые никогда эксплицитно не обсуждаются.
(X) Цитируется Выготским в 7-й главе «Мышления и речи»; поэт пишет о невозможности выразить словами всю мысль и мотивацию.

Freud In Vygotsky. Unconscious and Language

A. Gonzalez

Psychotherapist, professor at the National University of Buenos Aires, director of the Ateneo Vygotskiano de la Argentina, forensic psychologist at the Family Court of Lomas de Zamora, Buenos Aires.

This book tries to demonstrate that the principles of inner speech can explain the phenomenon of unconscious. Basing on the works of Vygotsky and Freud, the author proposes that both phenomena are involved in language, motivation and affective world. They represent the two facets of cognition. This enables us to use the socio-historical approach to the study of the unconscious. We also put forward a hypothesis on the functioning of meaning.

Key words: L.S. Vygotsky, S. Freud, A.N. Leontiev, inner speech, unconscious, sense, meaning.

* *Выготский Л.С.* Собр. соч. Т. 2. М., 1982. С. 350.

Алексей Николаевич Леонтьев и деятельностный подход

Доктор философских наук, профессор, академик РАН В.А. Лекторский
ответил на вопросы кандидата психологических наук Е.Е. Соколовой об А.Н. Леонтьеве

— Когда и как Вы познакомились с Алексеем Николаевичем? Каково Ваше личное впечатление о нем?

— Я никогда не был близко знаком с А.Н. Впервые я увидел его в 1953 или 1954 г., когда еще был студентом философского факультета МГУ. Тогда отделение психологии было частью философского факультета, и мы, философы, хорошо знали студентов-психологов, у нас иногда были общие занятия, общие друзья. А.Н. не преподавал на философском отделении, поэтому в те годы я видел его не часто. В 1952–1953 гг. у нас читал курс лекций по психологии и вел семинары П.Я. Гальперин, которого мы боготворили и как преподавателя, и как человека. Когда я впервые услышал А.Н. (кажется, это был доклад на заседании Ученого совета факультета), он произвел на меня сильное впечатление. Я понял далеко не все, но тем не менее решил: о чем он говорил, интересно, философски значимо, и мне нужно основательно разобраться в этом. Впоследствии я неоднократно слушал А.Н., изучал его труды, размышлял о его идеях. Несколько раз встречался с А.Н. Он подарил мне свою последнюю книгу «Деятельность. Сознание. Личность». Идеи культурно-исторической и деятельностной психологии были близки тому подходу, который я вслед за моим философским учителем Э.В. Ильенковым стал разрабатывать в теории познания, и поэтому мой интерес к идеям А.Н. был вполне естественным. С А.Н. были близко связаны мои друзья философы и психологи: Э.В. Ильенков, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, и я много слышал от них об А.Н. как о теоретике, экспериментаторе и человеке. То, что А.Н. — исключительная личность, я понял давно, но осмыслил его идеи далеко не сразу. Я сопоставлял идеи А.Н. с идеями Л.С. Выготского, подходами П.Я. Гальперина. Начиная с 1957 г. я сначала был в аспирантуре, а затем работал в Институте философии АН СССР. В одной комнате со мной находились ученики С.Л. Рубинштейна: А.В. Брушлинский и К.А. Славская. Они рассказали мне о дискуссиях между С.Л. и А.Н., и я сам стал изучать эти дискуссии. В ре-

зультате, как мне кажется, я смог составить объемное представление об А.Н., месте его идей в современной психологии, их философской значимости. Конечно, мои представления о смысле идей А.Н. менялись, меняются они и сейчас.

— И как же Вы сегодня оцениваете идеи Алексея Николаевича?

— Я считаю, что разработанная А.Н. психологическая теория деятельности — важная веха в истории не только отечественной, но и мировой психологии. Вообще говоря, я думаю, что сегодня нужно снова разобраться в смысле деятельностного подхода и теории деятельности — как в применении к психологии, так и в отношении других наук о человеке. Для этого в настоящее время есть серьезные основания. Сегодня идеи деятельности, действия, конструкции находятся в центре методологических дискуссий в ряде наук о человеке. Деятельностный подход — это некоторая общая рамка, представление о человеке, его отношении к миру, о том, как можно понимать и исследовать субъективность, а также мир объектов, так называемую внешнюю среду. Этот подход — принципиально философский и исторически берет свое начало в немецкой идеалистической философии XIX в., прямым наследником которой был К. Маркс. Основная идея этого подхода: нет ничего «непосредственно данного» ни в объективном, ни в субъективном мире. Это попытка преодоления декартовской дихотомии субъективного и объективного миров и его же представления о субъективности как о чем-то несомненном и непосредственно постигаемом — представлении, которое не только во многом определило развитие западной философии в течение нескольких столетий, но и легло в основание наук о человеке, в том числе психологии. Деятельность, с точки зрения немецкой философии начала XIX в., как раз и снимает мнимую непосредственность, опосредуя ее (А.Н. специально критиковал «постулат непосредственности» как одно из основоположений традиционной психо-

логии). При этом, как подчеркивали Гегель и Маркс, деятельность опосредствования связана с порождением целого мира предметов-посредников, начиная с орудий труда и кончая языковыми знаками. Л.С. Выготский, как известно, опосредствование понимал прежде всего как знаковое и именно с ним связывал порождение высших психических функций. В концепции А.Н. подчеркивается, что знаковое опосредствование должно быть понято в контексте предметной деятельности, ибо смысл знака определяется его ролью в деятельности и может быть разным в зависимости от того, в какие виды деятельности включено опосредствование. Я думаю, что это очень важный и очень современный пункт в психологической теории деятельности А.Н., так как сегодня в ряде стран некоторые поклонники Л.С. Выготского среди психологов и теоретиков образования пытаются противопоставить знаковое опосредствование деятельности и тем самым, по-моему, закрывают себе путь к пониманию опосредствования.

Очень важной, как я считаю, была и остается разработанная А.Н. идея о том, что смысл отдельных действий и операций не может быть понят исходя из них самих, ибо они уже предполагают существование целей, задач и включенных в их осуществление психических образований. Если мы хотим найти ключ к пониманию генезиса психики, субъективности, личности, мы должны исходить из развертывания и развития целостного процесса деятельности, включающего в себя действия и операции и выводящего субъекта в мир межсубъектных — социальных и культурных отношений.

— Видите ли Вы недостатки в разработанной Алексеем Николаевичем психологической теории деятельности? Если да, то какие?

— В психологической теории деятельности А.Н. было, как мне кажется, два недостатка, и это особенно стало явным сегодня. Во-первых, в рамках этой теории деятельность все же понималась, по существу, как индивидуальная (хотя и имеющая социальный и культурный смысл). В таком качестве она плодотворно исследовалась экспериментально — как самим А.Н., так и его учениками. Правда, в более ранних работах А.Н. пытался анализировать также и коллективную деятельность, например в «Проблемах развития психики», но целостной теории коллективной деятельности он все же не создал. Я думаю, что сегодня разработка теории коллективной деятельности является точкой развития психологии и других наук о человеке. Именно по этому пути пошел

В.В. Давыдов с учениками в последние годы своей жизни, выделяя разные типы коллективной деятельности и изучая разные формы взаимоотношений ее участников*. По этому пути успешно идет сегодня финско-американский исследователь Ю. Энгештрём, который разработал свой вариант культурно-исторической теории деятельности, опираясь на идеи А.Н. и вместе с тем предложив новое понимание деятельности, в котором важную роль играют разделение труда, правила, способы опосредствования, взаимоотношения индивидуальных и коллективных субъектов и др. Нужно сказать, что в рамках разработанной Ю. Энгештрёмом теории в настоящее время работает целый коллектив исследователей в разных странах мира — при этом ими решается широкий круг прикладных задач.

Второй недостаток отечественной психологической теории деятельности, на мой взгляд, связан с тем, что в ней односторонне подчеркивается процесс интериоризации (интернализации) и не исследуется достаточно полно психологическая роль процесса экстериоризации (экстернализации), т. е. предметного воплощения образований сознания. Между тем, если пытаться понять генезис субъективности, то второй процесс не менее важен, чем первый. Ибо именно со вторым связаны возможности творческого преобразования способов и форм деятельности, ее «перепрограммирования». Между прочим, одна из основных идей немецкой философии начала XIX в., в рамках которой и зародился деятельностный подход, состояла в том, что не только изменение, но и порождение субъективности и субъекта связано с внешним опредмечиванием, объективацией. Таким образом, снимается стена между «внутренним» и «внешним». Именно эту идею унаследовал К. Маркс, как это видно из его тезиса о том, что практика, деятельность должны быть поняты как совпадение изменения обстоятельств и само-изменения. В нашей литературе об этом хорошо писал С.Л. Рубинштейн, прошедший школу немецкой философии и прежде чем усвоить некоторые идеи К. Маркса, являвшийся неокантианцем и гегельянцем. Вообще мне кажется, что разработанная А.Н. психологическая теория деятельности все же была недостаточной для исследования проблем сознания, субъективности, личности. Идеи о принципиальном единстве строения внутренней и внешней деятельности, о личностных смыслах и т. д. не дают полного объяснения того, что мы называем внутренним субъективным миром. Здесь нужны еще какие-то понятия, связь которых с интер-субъективным миром коллективной деятельности должна быть выявлена и исследована.

* В нашей стране общая теория коллективной деятельности была разработана Г.П. Щедровицким, который применил ее для решения ряда прикладных задач, прежде всего в связи с проблемами организационной деятельности. Но субъект, личность, человек растворяется в этой теории в структурах и системах коллективной деятельности. Поэтому в психологии и других науках о человеке эта теория, как мне представляется, не может быть использована непосредственно.

— Видите ли Вы связь между социальным конструкционизмом в психологии и деятельностным подходом?

— Сегодня не только в мировой психологии, но и в отечественной становится популярным так называемый конструктивистский подход. В ряде отношений он оказывается близким с деятельностным, так как психологические конструктивисты (они же социальные конструкционисты) тоже выступают против постулата непосредственности в психологии и подчеркивают, что психические процессы социально и культурно опосредствованы и строятся, конструируются в процессе межчеловеческих коммуникаций. Они ссылаются на Л.С. Выготского как на своего учителя. Социальный конструкционизм в психо-

логии и других науках о человеке заслуживает специального анализа, так как в этой концепции речь идет о пересмотре самого понимания психологии (как и других наук о человеке). Я сейчас хочу обратить внимание только на то, что нельзя понять смысл коммуникации, дискурса, не учитывая их места и роли в исторически разворачивающейся системе коллективной деятельности*. С моей точки зрения, сегодня деятельностный подход снова оказывается востребованным для осмысления современных дискуссий в психологии. Но в этой связи становится ясной и необходимость развития данного подхода и теории деятельности в современном контексте. Сегодня мы понимаем лучше, чем 10–15 лет тому назад, значение идей А.Н., который одним из первых в мировой психологии начал движение именно в этом направлении.

* Некоторые представители социального конструкционизма пытаются соединить его с деятельностным подходом. См., напр., Хольцман Л. Как сделать постмодернизм деятельностным // Вопросы философии. 2006. № 12.

«МЕТОДОЛОГИЯ И ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ»

НОВЫЙ НАУЧНЫЙ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ И ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Издается с 2006 года

Журнал «Методология и история психологии» выходит в год четырем выпусками:

Выпуск 1 — методологический, посвящен конкретной теме
(2006 г. — предмет психологии; 2007 г. — метод психологии; 2008 г. — объяснение в психологии и т. д.);

Выпуск 2 — история психологии, формируется на основе предоставленных авторами статей;

Выпуск 3 — методология психологии, формируется на основе предоставленных авторами статей;

Выпуск 4 — имеет подзаголовок «Направления и школы в психологии»,
в ближайшем выпуске (2007 г.) будут освещены школы: петербургская; культурно-историческая;
школа А. Н. Леонтьева; школа С. Л. Рубинштейна.

Содержание журнала соответствует курсу «Философия и история науки» по психологии

Редакционная коллегия журнала: В.Ф. Петренко (гл. ред., Москва), В.М. Аллахвердов (зам. гл. ред., Санкт-Петербург), А.В. Юревич (зам. гл. ред., Москва), И.Н. Карицкий (зам. гл. ред., отв. ред. вып. 1, Москва), В.А. Мазилев (отв. ред. вып. 2, Ярославль), А.Г. Лидерс (отв. ред. вып. 3, Москва), Е.Е. Соколова (отв. ред. вып. 4, Москва).

Редакционный совет: Г.В. Акопов (Самара), В.А. Барабанщиков (Москва), В.В. Большакова (Нижний Новгород), И.Е. Гарбер (Саратов), А.Н. Ждан (Москва), А.М. Зимичев (Санкт-Петербург), В.П. Зинченко (Москва), Ю.П. Зинченко (Москва), В.В. Знаков (Москва), А.В. Карпов (Ярославль), В.В. Козлов (Ярославль), Е.В. Левченко (Пермь), И.А. Мироненко (Санкт-Петербург), В.Г. Морозин (Томск), С.Д. Смирнов (Москва), Д.А. Теплых (Магнитогорск), В.В. Умрихин (Москва), Н.И. Чуприкова (Москва), А.И. Юрьев (Санкт-Петербург), В.А. Янчук (Минск).

**Подписка по каталогу Агентства «Роспечать» во всех почтовых отделениях России,
подписной индекс: 36048.**

Те, кто опоздал подписаться на журнал в рамках основных сроков подписки, может подписаться через редакцию или другие агентства в соответствии с их условиями:

Через редакцию:

необходимо выслать 400 руб. (на полугодие, два номера) или 800 руб. (на год, четыре номера) на адрес:
Москва 119261, а.я. 54, Лидерсу Александру Георгиевичу.

Справки: по электронному адресу редакции: mhp@bk.ru;

по тел.: 8*(495) 379-0465 (И.Н. Карицкий), 8*(495) 134-4428 (А.Г. Лидерс).

Агентства:

1. Агентство «Артос-ГАЛ»: тел. в Москве 160-5847, 160-5848, 160-5856, эл. адрес: mak@setbook.ru
2. ООО «Красносельское Агентство «Союзпечать»»: тел./факс в Москве: 707-1288, 707-1289, тел. в Москве: 707-1658, 783-2960, ICQ: 260-133-826, эл. адрес: kasp3@aifprint.ru
3. ООО «Агентство «Коммерсант-Курьер»»: почтовый адрес: 127137, Москва, а/я 35, тел./факс в Москве: 614-2505 (склад), тел. в Казани: 8*(843) 291-0982, эл. адрес: komcur@komcur.ru
4. Агентство «Мир прессы»: тел./факс в Москве: 787-34-15 (Е.П. Морозова) эл. адрес: mir_press@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

- Василук Федор Ефимович** — кандидат психологических наук, декан факультета «Психологическое консультирование» Московского городского психолого-педагогического университета, заведующий лабораторией научных основ психотерапии ПИИ Российской академии образования *fpc@list.ru*
- Визгин Виктор Павлович** — доктор философских наук, ведущий научный сотрудник Института философии Российской академии наук *kfomina@yandex.ru*
- Виноградова Елизавета Михайловна** — аспирантка международной кафедры культурно-исторической психологии Московского городского психолого-педагогического университета *elizavetavinogradova@yandex.ru*
- Алехандро Гонзалес** — психотерапевт, профессор Национального университета Буэнос-Айреса, судебный психолог в суде по семейным делам г. Ломас де Самора, Буэнос-Айрес, директор Академии Выготского в Аргентине
- Ждан Антонина Николаевна** — доктор психологических наук, член-корреспондент Российской академии образования, профессор кафедры общей психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова
- Копьёв Андрей Феликсович** — кандидат психологических наук, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета психологического консультирования Московского городского психолого-педагогического университета, старший научный сотрудник психологического института Российской академии образования
- Лекторский Владислав Александрович** — доктор философских наук, профессор, академик Российской академии наук, главный редактор журнала «Вопросы философии»
- Марцинковская Татьяна Давыдовна** — доктор психологических наук, профессор, зав. лабораторией психологии личности Психологического института Российской академии образования *marsinkovskaya@isicreate.ru*
- Мещеряков Борис Гурьевич** — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна» *borlogic@orexovo.net*
- Молчанов Сергей Владимирович** — кандидат психологических наук, научный сотрудник факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова *s-molch2001@mail.ru*
- Назаров Анатолий Иосифович** — кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник Международного университета природы, общества и человека «Дубна» *koval39@inbox.ru*
- Подъяков Александр Николаевич** — доктор психологических наук, профессор факультета психологии Государственного университета — Высшей школы экономики *apoddiakov@hse.ru*
- Салмина Нина Гавриловна** — доктор психологических наук, профессор кафедры «Психологии образования и педагогики» факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова
- Соколова Елена Евгеньевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова *ees-msu@mail.ru*
- Тиханова Ирина Геннадьевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета «Психология образования» Московского городского психолого-педагогического университета *tihan@bk.ru*
- Толстых Наталия Николаевна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, ведущий научный сотрудник Психологического института Российской академии образования *na_smile@list.ru*
- Цукерман Галина Анатольевна** — доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института Российской академии образования *galina_zuckerman@hotmail.com*
- Юдина Елена Георгиевна** — кандидат психологических наук, зав. сектором психологических проблем подготовки педагогов, доцент кафедры возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета *eleyudina@yandex.ru*

OUR AUTHORS

- Vasilyuk Fyodor Yefimovich** — Ph. D., Dean of the Faculty of Counseling Psychology at the Moscow State University of Psychology and Education
fpc@list.ru
- Vizgin Viktor Pavlovich** — Ph.D. in Philosophy, leading researcher at the Institute of Philosophy at the Russian Academy of Sciences
kfomina@yandex.ru
- 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
- Alejandro Gonzalez** — Psychotherapist, professor at the National University of Buenos Aires, director of the Ateneo Vygotskiano de la Argentina, forensic psychologist at the Family Court of Lomas de Zamora, Buenos Aires.
- Zhdan Antonina Nikolayevna** — Ph.D. in Psychology, Corresponding member of the Russian Academy of Education, professor at the General Psychology Department at the Faculty of Psychology at the Lomonosov Moscow State University
- Kopyev Adrey Feliksovich** — Ph.D. in Psychology, professor at the Individual and Group Psychotherapy Department at the Faculty of Counseling Psychology at the Moscow State University of Psychology and Education, senior researcher at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education
- Lektorsky Vladislav Aleksandrovich** — Ph.D. in Philosophy, professor, member of the Russian Academy of Sciences, editor-in-chief of the journal 'Voprosy Psikhologii'
- Martsinkovskaya Tatiana Davydovna** — Ph. D., Professor, Head of the Laboratory of Personality Psychology of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education
marsinkovskaya@isicreate.ru
- Meshcheryakov Boris Guryevich** — Ph. D., Professor at the Dubna International University of Nature, Society and Man
borlogic@orexovo.net
- Molchanov Sergey Vladimirovich** — Ph.D. in Psychology, research assistant at the Faculty of Psychology at the Lomonosov Moscow State University
s-molch2001@mail.ru
- Nazarov Anatoly Iosifovich** — Ph.D. in Psychology, associate professor, senior researcher at the Dubna International University of Nature, Society and Man
koval39@inbox.ru
- Poddiakov Aleksander Nikolayevich** — Ph.D. in Psychology, professor at the Faculty of Psychology at the State University Higher School of Economics
apoddiakov@hse.ru
- Salmina Nina Gavrilovna** — Ph.D. in Psychology, professor at the Education Psychology and Pedagogics Department at the Lomonosov Moscow State University
- Sokolova Yelena Yevgenyevna** — Ph.D. in Psychology, associate professor at the General Psychology Department at the Faculty of Psychology at the Lomonosov State University
ees-msu@mail.ru
- Tikhanova Irina Gennadyevna** — Ph.D. in Psychology, associate professor at the Age Psychology Department at the Moscow State University of Psychology and Education
tihan@bk.ru
- Tolstykh Natalia Nikolayevna** — Ph.D. in Psychology, senior researcher, leading researcher at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education
na_smile@list.ru
- Tsukerman Galina Anatolyevna** — Ph.D. in Psychology, leading researcher at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education
galina_zuckerman@hotmail.com
- Yudina Elena Georgievna** — Ph.D. in Psychology, Head of the Section of Psychological Problems in Educators' Training, associate professor at the Age Psychology Department at the Moscow State University of Psychology and Education
eleyudina@yandex.ru

Содержание

ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

| | |
|--|----|
| Линии разработки идей Л.С. Выготского в Харьковской психологической школе | |
| <i>Е.Е. Соколова</i> | 3 |
| Ретроспектива и перспектива генетического метода | |
| <i>А.И. Назаров</i> | 13 |
| Возможность свободы | |
| <i>Н.Н. Толстых</i> | 19 |
| Л.С. Выготский и научные школы Московского университета: единство в разнообразии | |
| <i>А.Н. Ждан</i> | 29 |

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ

| | |
|--|----|
| Антропология орудийности и феномен искусства | |
| <i>В.П. Визгин</i> | 35 |

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ

| | |
|--|----|
| О поддержке детской инициативы | |
| <i>Г.А. Цукерман</i> | 41 |
| Внутренняя позиция школьника и социальная желательность у детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов | |
| <i>Н.Г. Салмина, И.Г. Тиханова</i> | 56 |
| Сравнительная психология развития Х. Вернера в современном контексте | |
| <i>А.Н. Поддьяков</i> | 63 |
| Морально-ценностные ориентации как функция социальной ситуации развития в подростковом и юношеском возрасте | |
| <i>С.В. Молчанов</i> | 73 |

ПСИХОТЕРАПИЯ И ПСИХОКОРРЕКЦИЯ

| | |
|---|----|
| Культурно-антропологические условия возможности психотерапевтического опыта | |
| <i>Ф.Е. Василюк</i> | 80 |
| О диалогической природе психотерапевтического опыта | |
| <i>А.Ф. Котьев</i> | 93 |

АРХИВ

| | |
|--|-----|
| О развитии рассуждения у ребенка младшего возраста | |
| <i>А.В. Запорожцеи, Г.Д. Луков</i> | 101 |

РЕЦЕНЗИИ

| | |
|---|-----|
| Два лика методологии | |
| <i>Т.Д. Марцинковская</i> | 109 |
| Язык против бессознательщины | |
| <i>Б.Г. Мещеряков, Е.М. Виноградова</i> | 112 |
| «Фрейд в Выготском. Бессознательное и язык» | |
| <i>А. Гонзалес</i> | 114 |

ИНТЕРВЬЮ

| | |
|---|-----|
| Алексей Николаевич Леонтьев и деятельностный подход | 121 |
|---|-----|

| | |
|--------------------------|-----|
| <i>Наши авторы</i> | 125 |
|--------------------------|-----|

Contents

ISSUES IN CULTURAL ACTIVITY THEORY

| | |
|--|----|
| Paths of Development of L.S. Vygotsky's Ideas in Kharkov School of Psychology <i>Ye.Ye. Sokolova</i> | 3 |
| Retrospection and Perspective of Genetic Method <i>A.I. Nazarov</i> | 13 |
| The Possibility of Freedom <i>N.N. Tolstykh</i> | 19 |
| L.S. Vygotsky and Scientific Schools of Moscow State University: Unity in Diversity <i>A.N. Zhdan</i> | 29 |

DISCUSSIONS AND DISCOURSE

| | |
|---|----|
| Art Phenomenon and Anthropology of 'Toolness' <i>V.P. Vizgin</i> | 35 |
|---|----|

THE PROBLEM OF DEVELOPMENT

| | |
|---|----|
| Supporting Children's Initiative <i>G.A. Tsukerman</i> | 41 |
| Inner Position and Social Desirability in Preschool and Early School Age Children <i>N.G. Salmina, I.G. Tikhanova</i> | 56 |
| H. Werner's Comparative Psychology of Development: A Modern Context <i>A.N. Poddiaikov</i> | 63 |
| Moral and Value Orientations as Functions of Social Situation of Development in Early and Late Adolescence <i>S.V. Molchanov</i> | 73 |

PSYCHOTHERAPY AND PSYCHOCORRECTION

| | |
|--|----|
| Cultural-Anthropological Conditions of Psychotherapeutic Experience <i>F.Ye. Vasilyuk</i> | 80 |
| On the Dialogical Nature of Psychotherapeutic Experience <i>A.F. Kopyev</i> | 93 |

ARCHIVE

| | |
|--|-----|
| On the Development of Reasoning in Preschool Children <i>A.V. Zaporozhets, G.D. Lukov</i> | 101 |
|--|-----|

REVIEWS

| | |
|---|-----|
| Two Facets of Methodology <i>T.D. Martsinkovskaya</i> | 109 |
| Language against Unconscious <i>B.G. Meshcheryakov, E.M. Vinogradova</i> | 112 |
| "Freud In Vygotsky. Unconscious and Language" <i>A. Gonzalez</i> | 114 |

INTERVIEW

| | |
|---|-----|
| Alexei Nikolaevich Leontiev and Activity Approach | 121 |
|---|-----|

| | |
|--------------------------|-----|
| <i>Our authors</i> | 126 |
|--------------------------|-----|