

Международный научный журнал

Культурно-историческая психология
Cultural-Historical Psychology

№ 1 — 2005

Идея создания журнала принадлежит членам Международной кафедры культурно-исторической психологии Московского городского психолого-педагогического университета В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякову, А.А. Марголису, В.М. Мунипову.

Главная задача журнала и кафедры — сохранять, развивать и передавать славные традиции научной школы Л.С. Выготского и научных школ его соратников и последователей: А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Б.В. Зейгарник и других.

***В.В. Рубцов,
заведующий Международной кафедрой
культурно-исторической психологии,
председатель Редакционного совета***

The idea of founding this journal belongs to the members of the International Department of Cultural-Historical Psychology at the Moscow City University of Psychology and Education V.P. Zinchenko, B.G. Mescheriakov, A.A. Margolis, V.M. Munipov.

The main goal of the department and the journal consists in preservation, development and passing down the glorious traditions of the scientific school of L.S. Vygotsky, and of the scientific schools founded by his comrades and followers A.R. Luria, A.N. Leont'yev, L.I. Bozhovich, A.V. Zaporozhets, D.B. El'konin, P.Ya. Gal'perin, V.V. Davydov, B.V. Zeygarnik et al.

***V.V. Rubtsov,
Head of the International Department of Cultural-Historical
Psychology,
Chairman of the Editorial Council***

**ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО
INTRODUCTION**

К авторам и читателям журнала
*В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков,
В.В. Рубцов, А.А. Марголис*

To the Authors and the Readers
*V.P. Zinchenko, B.G. Mescheriakov,
V.V. Rubtsov, A.A. Margolis*

К авторам и читателям журнала

В обращении к авторам и читателям формулируется основной замысел журнала «Культурно-историческая психология» – журнал публикует оригинальные исследования по культурно-исторической психологии, архивные материалы, критические исследования. Редакция журнала открыта к содержательному диалогу.

Определяя стратегию нового журнала, авторы обращения готовят почву для определения предмета культурно-исторической психологии. Культурно-историческая психология имеет многовековую историю (в определенном смысле ключевые идеи КИП (опосредствование) обсуждались в «Федре» Платона). Сам Л. С. Выготский свою теорию (учение, концепцию) называл по-разному, название же «культурно-историческая психология» появилось много позже.

Приводится краткий анализ возникновения культурно-исторической психологии, связанный с именем Л.С.Выготского, его учеников и последователей. Формулируется основной принцип культурно-исторической психологии – изучение психики в ее фило- и онтогенезе. Центральным для изучения выступает механизм опосредствования психики. Исследования в культурно-исторической психологии – казуально-генетические. Культурно-историческая психология Л. С. Выготского – яркий пример неклассической науки. Культура (все многообразие медиаторов) выступает в качестве идеальной формы, овладение которой является и целью и средством развития, и самим развитием.

Одна из методологических трудностей исследований в культурно-исторической психологии – ее междисциплинарность (проблемы культуры разрабатывает культурология, языка – лингвистика, историогенез – история и т.п.). Необходима способность к научному синтезу и широта взглядов, научная смелость и проницательность.

В текст обращения включена статья «Культурно-историческая психология» из Большого психологического словаря, в которой подчеркивается высокая теоретическая и практическая значимость и эвристическая сила культурно-исторической психологии.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, Л.С. Выготский, культура, опосредствование, высшие психические функции, развитие.

Пожалуй, трудно найти более широкие понятия, чем понятия «культура» и «история». Их объединение в понятие «культурно-историческое» еще больше расширяет объем и не слишком помогает определить и ограничить содержание предмета, к которому оно прилагается. Тем не менее известны культурно-историческая лингвистика, эстетика и антропология. Известен и культурно-исторический психоанализ (именно так К. Юнг назвал учение З. Фрейда, приурочив его к определенной эпохе и таким образом ограничив его уни-

версальность). В этом же ряду стоит и культурно-историческая психология, которую привязать к той или иной эпохе значительно труднее, если вообще возможно. Впрочем, как и психоаналитическое учение (аналитическая психология) самого К. Юнга, которое, несомненно, является культурно-историческим. Психологи говорят о культурно-исторической психологии то как о науке будущего, как о цели и мечте, то как о науке прошлого, то как о становящейся науке, что характерно для любой живой науки.

Проще всего и вернее, определяя стратегию нового журнала на ближайшее время, не спешить с определением предмета культурно-исторической психологии, а связать ее с традицией и научной школой Льва Семеновича Выготского, разумеется, отдавая себе ясный отчет в том, что это направление не обладает ни монополией, ни претензией на исключительное право развивать психологию в контексте культуры и истории. Нередко и справедливо указывают на В. Вундта как родоначальника культурно-исторической психологии. Называют и другие имена, вплоть до Сократа. Связывая наш журнал с традицией Л.С. Выготского, мы меньше всего думаем о приоритете. Между прочим, такова же ситуация с когнитивной и гуманистической психологиями, представители которых отчетливо понимают, что, к примеру, Ж. Пиаже не хуже них разбирался в проблемах познания, а К. Левин – в проблемах личности. Вообще, проблема генеалогии науки не менее запутана, чем установление генеалогии рода или отдельного индивида. Столь же запутана и проблема наименования, что хорошо видно на примере культурно-исторической психологии. Как известно, это имя не принадлежит ее создателю – Л.С. Выготскому. Например, он часто упоминал словосочетания «культурное развитие», «культурно-психологическая теория». О культурном развитии он опубликовал свою статью в «*Journal of Genetic Psychology*» (1929, № 3). В 30-е гг. XX в. Л.С. Выготский и А.Р. Лурия руководили кафедрой психологии в Академии комвоспитания, где разрабатывали теорию культурного развития. В книге «Природа человеческих конфликтов» (изданной впервые в 1932 г. в США) А.Р. Лурия пишет, что «развитие человека как исторического существа идет путем выработки специфических форм исторического, культурного поведения», и говорит, что понять это поведение можно, лишь исходя из анализа его «культурно-исторических механизмов» (Лурия А.Р. *Природа человеческих конфликтов*. М., 2002. С. 522). Автор предисловия к английскому изданию книги А. Мейер называет подход А.Р. Лурия психобиологическим, учитывающим специфику культурной и политической жизни.

В 1931 г. вышла еще одна значительная для становления культурно-исторической психологии книга – «Развитие памяти» А.Н. Леонтьева. Издательство почти на два года задержало выпуск книги. В предваряющем ее обра-

щении к читателям «От издательства» в полу-осуждающем, в полуизвиняющемся тоне сказано, что в книге изложена «теория историко-культурного развития». Предисловие к ней написали Л.С. Выготский и А.Н. Леонтьев. Представляя книгу читателям, основной акцент они ставят на центральной, краеугольной идее, идее исторического развития поведения человека, исторической теории развития высших психологических функций. Затем, как бы оправдываясь, они объясняют: «В сущности, так называемая теория исторического (или культурно-исторического) развития в психологии означает теорию высших психологических функций (логическая память, произвольное внимание, речевое мышление, волевые процессы и т. д.)» – не больше и не меньше! (См.: Леонтьев А.Н. *Становление психологии деятельности: Ранние работы*. М., 2003. С. 200.) Наконец, А.Н. Леонтьев в статье, посвященной памяти Л.С. Выготского (см.: О Льве Семеновиче Выготском // Леонтьев А.Н. *Избранные психологические произведения: В 2 т.* Т. I. М., 1983), опубликованной в 1934 г., писал, что Л.С. Выготский – автор трактовки «психического как человеческой деятельности» (!) и создатель «научной психологической теории – теории общественно-исторического («культурного» – в противоположность «натурному», естественному) развития психики человека» (с. 19). Кроме того, Л.С. Выготский заложил основу «учения о системном и смысловом строении сознания» (с. 20).

Когда же и как не в уклончивой, а в категорической форме применительно к учению Л.С. Выготского возникло название «культурно-историческая психология»? Оно появилось в год кончины Л.С. Выготского в названии статьи одного из самых ярких участников его травли – сотрудника Института психологии, бывшего короткое время его директором, П.И. Размыслова «О “культурно-исторической теории психологии” Выготского–Лурия». Если бы не кавычки внутри названия статьи и не ее содержание, сводившееся исключительно к разгромным и разоблачительным инвективам, название статьи вполне можно было бы счесть элементом эпитафии двум друзьям и соратникам – создателям теории. Вольно, а скорее всего невольно, Размыслов дал укоренившееся ныне в мире название теории Л. С. Выготского.

П.И. Размыслов был уверен, что он и его подельники по уничтожению теории Л.С. Вы-

готского, добившись запрета его трудов, окончательно похоронили это научное направление. Можно представить себе, сколь ужасным было его разочарование, когда в 1956 г., спустя более чем 20 лет, вышел том «Избранные психологические произведения» Л.С. Выготского под редакцией А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия. Чаша его терпения переполнилась, когда стал готовиться к выходу следующий том – «Развитие высших психических функций» (к двум прежним редакторам присоединился еще и Б.М. Теплов). В 1959 г. при обсуждении содержания тома на расширенном заседании редколлегии журнала «Вопросы психологии» (а редколлегия расширилась до объема Большой аудитории Института психологии) с докладом выступил «главный специалист» по творчеству Л.С. Выготского П.И. Размыслов. Когда докладчик распалил себя до истерического тона, обвиняя Л.С. Выготского в антимарксизме, лопнуло терпение у тогда молодого и всегда задиристого Георгия Петровича Щедровицкого – он внятно выкрикнул: «Клевета!» Размыслов теряет сознание, падает, его подхватывают, приводят в чувство. На этом обсуждение заканчивается, заканчивается и карьера П.И. Размыслова как критика теории Л.С. Выготского. Остается лишь его посильный вклад в психологию – наименование теории Л.С. Выготского как культурно-исторической.

Далее в свои права должен бы вступить психоанализ, чтобы помочь решить, сознательно или бессознательно А.Н. Леонтьев и А.Р. Лурия использовали предложенное П.И. Размысловым название для обозначения теории своего учителя – Л.С. Выготского. А может быть, они забыли об этой статье и придумали его сами? Наименование «культурно-историческая психология» промелькнуло в их вступительной статье «Психологические воззрения Л.С. Выготского» к упомянутому выше тому 1956 г. Авторы вновь, как бы извиняясь, указали на то, что Л.С. Выготский лишь первоначально называл свою теорию культурно-исторической теорией психологии. Во всяком случае у одного из авторов – А.Н. Леонтьева использованное словосочетание тут же испарилось. Значимую для него статью, опубликованную всего три года спустя (1959) и открывавшую первый том фундаментального издания «Психологическая наука в СССР», А.Н. Леонтьев назвал «Об историческом подходе в изучении психологии человека». В ней он отдает должное Л. С. Вы-

готскому, который «первый у нас (1927) выдвинул положение о том, что исторический подход должен стать ведущим принципом построения психологии человека». А.Н. Леонтьев считает работы Л.С. Выготского новым этапом разработки в советской психологии проблемы социально-исторической обусловленности психики человека. Там же в контексте обсуждения проблемы взаимоотношений психологии и физиологии А.Н. Леонтьев мимоходом и тоже в кавычках упоминает «о первых “культурно-исторических” работах Л.С. Выготского». Кавычки можно толковать как знак того, что автор не слишком серьезно использует это наименование, либо того, что сослался на чьи-то слова. Оправдывающийся тон при использовании словосочетания «культурно-историческая теория» вполне понятен. Главное обвинение критиков теории Л.С. Выготского состояло в том, что в ней культурный подход противопоставляется классовому, да и большевистские идеологи, без усталости настаивая на своей «всемирно-исторической роли», предпочитали обходиться без культуры и оставаться вне ее. Поэтому слово «история» не вызывало у них таких рискованных коннотаций, как слово «культура», а словосочетание «культурно-историческое» развитие было для них смерти подобно. Культуру, как и дворянское или буржуазное происхождение, приходилось скрывать, что, правда, не всегда удавалось.

Так или иначе, но сегодня название устоялось и, как это бывает в языке, мало кто задумывается о том, кто, когда и в каком контексте его ввел. Важнее, что теория Л.С. Выготского стала фактом культуры и истории. Подтверждение этому можно видеть не только в ее распространении среди мыслящих гуманитариев в нашей стране и в мире, но и в том беспокойстве, которое она вызвала и вызывает у ее противников. Об одном таком наступлении на теорию Л.С. Выготского рассказано в интервью В.В. Давыдова, данному проф. Жаку Карпею (Нидерланды), которое публикуется в настоящем номере. Журнал и далее будет знакомить читателей с историей и удивительной судьбой культурно-исторической психологии. Естественно, он открыт и для критиков.

Возможно, читатели не сочтут лишним реминисценции относительно сути исторического и культурного подходов Л.С. Выготского.

Историзм, или историческое изучение, означал для Л.С. Выготского «применение катего-

рии развития к исследованию явлений. Изучать исторически что-либо – значит изучать в движении» (*Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М., 1983. С. 62*). Л.С. Выготский предупреждал, что нет непроходимой грани между изучением историческим и изучением наличных форм. Он сочувственно цитирует высказывание П.П. Блонского: поведение может быть понято только как история поведения. Даже рудиментарные функции или «наши психологические окаменелости показывают в застывшем виде свое внутреннее развитие. В них соединены начало и конец развития» (там же, с. 64–65).

Л.С. Выготский справедливо указывает, что формы, в которых соединены исходные и конечные точки развития, должны стать начальным пунктом исследования, дверью, основой метода. Он и его многочисленные последователи убедительно показали, как рудиментарные, низшие, натуральные функции, входя в новые, более широкие психологические системы, преобразовывались, интеллектуализировались под влиянием используемых и развивающихся культурных средств. Механизм опосредствования на многие годы стал предметом многочисленных экспериментальных и теоретических исследований, хотя было бы преувеличением сказать, что этот механизм понят до конца.

В цитированной работе «История развития высших психических функций» Л.С. Выготский показал, как, казалось бы, простейшая реакция выбора (от успеха которой, между прочим, часто зависит судьба живого существа) превращается у человека благодаря использованию и созданию культурных средств в высшую психическую функцию. К сожалению, многие до сих пор, изучая подобные реакции, делают акцент, например, на вероятностном прогнозировании, не отдавая себе отчета в том, что судьба определяется не столько вероятностями, сколько превратностями.

Исторический анализ в понимании Л.С. Выготского направлен не только на прошлые и наличные формы, но и на будущие. Его волновала проблема зоны (лучше бы – перспективы!) ближайшего развития психических функций, проблема формирования образа будущего – актуального будущего поля и т. д. Другими словами, исторический подход распространяется на все «три цвета времени»: на прошлое, настоящее и будущее.

Сегодня можно сказать, что стратегия «каузально-генетических», или «геологических», как

иногда называл свои исследования Л.С. Выготский, себя оправдала. С одной существенной оговоркой. Пока шла речь о развитии, многое получалось. Но когда вновь возвращались к наличным или конечным формам, то оказывалось, что в них продолжается функциональный генез, что они обладают собственной макро- и микроструктурой, микродинамикой, делают заключения о которых лишь на основании генетических исследований весьма и весьма рискованно. Ведь складывающиеся в развитии психологические системы эквивалентны органам индивида, деятельность которых А.А. Ухтомский уподоблял «вихревому движению Декарта». Изучение таких живых форм продолжает оставаться актуальным для психологии, в том числе культурно-исторической, деятельностной, когнитивной и т. д.

Несколько сложнее обстоит дело с культурой. Из сказанного выше должно быть ясно, почему в теории Л.С. Выготского нет четкого определения того, что он понимал под культурой. Возможно, он не видел в таком определении особой нужды, так как еще застал закат золотого века русской культуры, который почему-то стыдливо называли серебряным. «Пролетарская культура» (Пролеткульт) еще не настолько истребила память о недавней культуре, что Л.С. Выготский не считал нужным разъяснять свое понимание культуры *per se*. Л.С. Выготский ограничивался как бы влечением культурных средств в развиваемый им исторический подход, но это было для него настолько значимо, что он нередко называл его культурно-психологическим.

Л.С. Выготский, различая органическое и культурное развитие, дал новое понимание истории последнего. Он сблизил понятия высшей психической функции, культурного развития и овладения собственными процессами поведения. Этого ему показалось мало, и он вторгся в святая святых большевистской идеологии. Л.С. Выготский практически идентифицировал личность ребенка и его культурное развитие, сказав при этом, что личность есть понятие «историческое». Аналогично он поступил с мировоззрением: «Мировоззрение – то, что характеризует поведение человека в целом, культурное отношение ребенка к внешнему миру». Вростание ребенка в культуру, в цивилизацию Л.С. Выготский тоже называл развитием в подлинном смысле этого слова. Он исходил из того, что культура создает особые формы поведения, она видоизменяет деятельность психичес-

ких функций, надстраивает новые этажи в развивающейся системе поведения человека. Наконец, он поставил проблему культурного возраста и задачу соотношения его с паспортным и интеллектуальным. Культура, как и язык, выступала для Л.С. Выготского идеальной формой, овладение которой является и целью, и средством развития, и самим развитием. Идеальные формы, например в виде аффективно-смысловых образований человеческого сознания, существуют объективно, вне каждого отдельного человека, в виде произведений искусства и других творений людей. В этом Д.Б. Эльконин видел неклассичность теории Л.С. Выготского.

Сказанного достаточно, чтобы понять причины агрессии в адрес теории Л.С. Выготского. Достаточно и для того, чтобы утверждать, что слово «культура», кто бы ни был автором названия теории, более чем оправдано. Но это слово нужно оправдывать постоянно. Сегодня уже нельзя ссылаться на условия «идеологического общежития», в которых многие десятилетия пребывала культурно-историческая психология и из-за чего она прошла мимо целого ряда явлений мировой культуры XX в. Конечно, замечательно, что она сама стала таким явлением, но нужно постараться, чтобы она не перестала быть таковым в XXI в.

О том, что культурно-историческая психология, как и достижения всей научной школы Л.С. Выготского, не является только достоянием истории, свидетельствует и выход первого номера настоящего журнала. К счастью, это не единственное свидетельство. Трудно переоценить роль журнала «Вопросы психологии» в сохранении и развитии культурно-исторической психологии. Он щедро (от Е.В. Щедриной, его главного редактора) предоставляет и предоставляет свои страницы как научной школе Л.С. Выготского, так и отпочковавшимся от нее, но генетически связанным с нею научным школам А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, Б.В. Зейгарник, П.И. Зинченко, Д.Б. Эльконина, Л.А. Венгера, В.В. Давыдова, М.И. Лисиной... В этом деле новый журнал не соперник, а помощник (звание «соратник» еще надо заслужить) журналу «Вопросы психологии».

Все же хотя бы в перечислительном стиле очертим впечатляющую панораму исследований, выполнявшихся и ведущихся в рамках

культурно-исторической психологии. Актуальной остается проблематика овладения собственным поведением и развития общения, игровой, учебной, трудовой деятельности. Будут продолжаться исследования высших психических функций и роли культурных средств в их развитии. С ними теснейшим образом связана проблематика аффективно-смысловых образований и их роли в развитии сознания и личности человека. Прав был А.Н. Леонтьев, писавший в упомянутой выше статье 1934 г., посвященной памяти Л.С. Выготского, что в его научной системе заключены новые перспективы психологической экспансии. Нужно только добавить, что и культурно-историческая психология готова к экспансии и ассимиляции достижений других плодотворных психологических течений и направлений.

В оценке нынешнего состояния культурно-исторической психологии не должно быть места ни эйфории, ни скепсису или пессимизму, что, конечно, не означает, что среди потенциальных авторов и читателей нет избыточных оптимистов и угрюмых пессимистов. С первыми – легко. Им можно напомнить слова В. Маяковского: «Тот, кто постоянно ясен, тот, по-моему, просто глуп». А вторым полезно вчитаться в слова, написанные Б. Пастернаком О. Мандельштаму: «Финальный стиль (конец века, конец революции, конец молодости, гибель Европы) входит в берега, мелеет, мелеет и перестает действовать. Судьбы культуры в кавычках вновь, как когда-то, становятся делом выбора и доброй воли. Кончается все, чему дают кончиться, чего не продолжают. Возьмешься продолжать, и не кончится. Преждевременно желать всему перечисленному конца...» (*Пастернак Б.* Избр. Т. 2. М., 1985). Перечисленные и неперечисленные последователи школы Л.С. Выготского продолжили! У них хватило на это и таланта, и силы духа. Они понимали, что быть в истории требует мужества, а быть в культуре требует усилий. Мы знаем, что у них есть свои продолжатели, которых довольно много. Именно они помогут определить журналу как классическую, так и современную проблематику культурно-исторической психологии. Задача развития культурно-исторической психологии, как и внимание к культуре вообще, особенно актуальна сегодня, когда все отчетливее проступают признаки начинающейся антикультурной революции. Если деградация

культуры будет идти с такой скоростью, то о культуре советского периода мы будем вспоминать как о ее серебряном веке. Сказанное вовсе не ирония. Ибо история культуры, по словам О. Фрейденберг, – это летопись не прошедшего, а бессмертного настоящего. А наша история слишком легко расстается с одним и слишком упорно хранит другое. Это говорит о том, что в так долго обсуждавшемся на этих страницах названии культурно-исторической теории Л.С. Выготского, а соответственно, и в названии журнала есть проблема. Отношения между культурой и историей далеки от гармонии. История порой ломает культуру, культура стремится преодолеть историю, что далеко не всегда получается. Журнал ждет от авторов и читателей конкретных размышлений на эту тему.

В заключение уместно охарактеризовать самого создателя культурно-исторической теории – Л.С. Выготского. Наиболее ярко и точно сделал это А.Н. Леонтьев. В год кончины своего учителя под сильным впечатлением от постигшей утраты он написал: «Научное творчество Л.С. Выготского как факт его биографии представляется почти невероятным, не укладывается в такую короткую, срезанную туберкулезом жизнь. И только сознавая выраженное в его творчестве могущество духовных сил Л.С. Выготского, можно понять и эту переобремененную жизнь. Здесь на протяжении немногим более десятилетия <...> интенсивнейшая, лихорадочная, невиданная по темпам работа по созданию собственных психологических идей, постоянная практическая их проверка в конкретном исследовании и одновременно широчайшая пропаганда этих идей в педагогической деятельности, всюду, где было можно и где хватало сил» (1934, с. 21). Обещаем в одном из ближайших номеров журнала воспроизвести знаменитую статью Стефана Тулмина о Л.С. Выготском «Моцарт психологии».

В качестве приложения к данному вступлению помещена статья «Культурно-историческая психология» из Большого психологического словаря. К ней нужно отнести *sum grana salis*. Ее назначение вполне факультативно. Она не претендует на большее, чем быть средством предварительной ориентации в предмете.

Идея создания журнала принадлежит сотрудникам кафедры культурно-исторической психологии Московского городского психоло-

го-педагогического университета. Кафедра, созданная по инициативе профессоров В.П. Зинченко, В.В. Рубцова, В.М. Мунипова, А.А. Марголиса, ставит своей главной задачей, с одной стороны, вновь вспомнить уже ставшие классическими работы по культурно-исторической психологии, с другой – представить новые исследования, которые продолжают эту научную школу.

Кафедра глубоко заинтересована в том, чтобы вновь прикоснуться к глубинным идеям наших выдающихся учителей, сохранить традицию культурно-исторического подхода в психологии, передать ее тем, от кого зависит ее прошлое и будущее.

*В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков,
В.В. Рубцов, А.А. Марголис*

* * *

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (англ. cultural-historical psychology) – виртуальная (неинституционализованная) отрасль знаний и исследований, которую формально можно считать разделом столь же виртуальной культурной психологии – дисциплины, изучающей роль культуры в психической жизни (М. Коул). По поводу виртуальности культурно-исторической психологии в научном фольклоре есть следующая шутка (Chaiklin S., 2001):

- Что старше 75, но все еще младенец?
- Культурно-историческая психология.

Логично считать, что культурно-историческая психология сфокусирована на глобальной проблеме роли культуры в психическом развитии как в филогенезе (антропогенезе и последующей истории), так и в онтогенезе. В то же время М. Коул предпочитает использовать термин «культурно-историческая психология» для обозначения одного из вариантов культурной психологии, к которому он причисляет себя и ряд российских психологов (главным образом Л.С. Выготского и его школу). Принципиально неверно отождествлять культурно-психологическую психологию с исторической, изучающей общественную историю с психологической точки зрения и разрабатывающей проблему психологического (в том числе личностного) фактора в истории.

М. Коул, посвятивший свою книгу культурной психологии (в том числе и культурно-

исторической психологии), назвал ее наукой будущего, но, как следует из истории культуры, в том числе и из истории психологии, культурно-историческая психология — это также наука прошлого. Более того, с нее началась практическая психология, решавшая задачи управления поведением и деятельностью людей и возникшая задолго до научной психологии. Подобное утверждение лишь кажется парадоксальным. Примером может служить мнемотехника, хорошо известная и практиковавшаяся как минимум с античности. Ее задачи вполне можно сформулировать в терминах культурно-исторической психологии в версии Л.С. Выготского, как разработку и овладение знаковыми средствами, которые превращают память из натуральной психической функции в культурную, в том числе высшую психическую функцию. При этом речь шла не о зарубке, бирке или «узелке на память», а о внутренних, идеальных средствах запоминания, которые вырабатывались в ходе упражнений памяти. В «Федре» платоновский Сократ рассказывает о встрече древнего божества Тевта с царем Египта Тамусом. Тевт показал царю многие свои изобретения, в том числе письмена, которые сделают египтян мудрыми и памятьливыми, так как найдено средство для памяти и мудрости. На что царь сказал: «Ты, отец письмен, из любви к ним придал им прямо противоположное значение. В души научившихся им они вселят забывчивость, так как будет лишена упражнения память: припоминать станут извне, доверяясь письму, по посторонним знакам, а не изнутри, сами собою. Стало быть, ты нашел средство не для памяти, а для припоминания. Ты даешь ученикам мнимую, а не истинную мудрость. Они у тебя будут многое знать понаслышке, без обучения, и будут казаться многознающими, оставаясь в большинстве невеждами, людьми трудными для общения; они станут мнимомудрыми вместо мудрых».

Как мы видим, эта история вполне современна. За 2,5 тысячи лет люди (и психологи!) так и не решили, что лучше: богатая память или средства припоминания? На этот вопрос не ответила и современная нам культурно-историческая психология, для которой понятие опосредствования стало центральным. Но оно было таковым и для диалектики (Гегель). Без опосредствующей роли символа невозможно превращение вещи в идею и идеи в вещь

(П.А. Флоренский). Не опосредствованные взаимно, изолированные или «чистые» психические функции (если таковые встречаются в жизни, а не в лаборатории) являются механическими и не имеют перспективы развития. Они, по словам Гегеля, остаются соединением, смесью, кучей. Нужно сказать, что это в полной мере относится и к взаимно не опосредствованным знаниям, представляющим собой функциональный орган индивида. Об этом недвусмысленно пишет Гегель: «Механический способ представления, механическая память, привычка, механический образ действия означают, что в том, что дух воспринимает или делает, недостает присущего ему проникновения и присутствия». Мертвым механизмом является процесс взаимодействия объектов, «которые непосредственно являли себя как самостоятельные, но именно поэтому на самом деле несамостоятельны и имеют свой центр вовне себя» (Гегель).

Своеобразной реакцией на недостаточную объяснительную силу схем взаимодействия психических функций, предлагавшихся классической психологией, можно считать появление призывов к органическому мировоззрению, добавление к психическим функциям, состояниям, феноменам эпитета живой: «живой образ», «живое движение», «живое слово-понятие», «живое знание», даже «живое чувство», «живая память».

В чем же состоит заслуга культурно-исторической психологии, если о включенности памяти в культурный контекст и ее средствах размышляли испокон веку?

Культурно-историческая психология сделала плодотворную попытку вернуть в культурный и жизненный контекст вырванные из него классической экспериментальной психологией психические функции. Ее можно считать новым и закономерным этапом развития психологии: если бы классическая психология не накопила материал, не изучила изолированные функции, не построила онтологию психики, нечего было бы окультуривать и одухотворять, возвращать в жизнь и культуру. Важно, что этот возврат происходит не умозрительно, а практически и экспериментально. Отсюда и концептуальный каркас культурно-исторической психологии, оперирующей понятиями психологических орудий, инструментов, средств, медиаторов, артефактов. Основными психологическими орудиями в учении Л.С. Вы-

готского являются знаки (особенно слово), проявляющие себя в знаково-символической деятельности, различные формы которой были предметом его внимания. Полный перечень медиаторов включает в себя знак (в более узком смысле), слово, символ, смысл, миф. Огромную роль в развитии имеют персонифицированные медиаторы, к которым могут быть отнесены боги, родители, учителя, вообще значимый другой. Этот «инструментальный набор» медиаторов наглядно демонстрирует принципиально междисциплинарный характер концептуального и методологического аппарата культурно-исторической психологии, с чем, собственно, как правило, и связываются хронические трудности на пути институционализации этой науки.

Главной причиной затруднений в развитии культурно-исторической психологии считается не отсутствие эвристичной теоретической платформы (таковой, по мнению, например, М. Коула, вполне может служить концепция Л.С. Выготского), а неподготовленность психологов к междисциплинарному сотрудничеству, что, в свою очередь, связано с глубокой раздробленностью научного человекознания. Как пишет М. Коул, психологам «трудно сохранять культуру в поле внимания, потому что, когда психология институционализировалась как социальная и поведенческая наука, процессы, играющие решающую роль в формировании психики, были поделены между несколькими дисциплинами: культура отошла к антропологии, общественная жизнь – к социологии, язык – к лингвистике, прошлое – к истории и т. д.» (Коул М., 1997). При этом М. Коул не ставит под сомнение междисциплинарный подход Л.С. Выготского. На достоинства и плодотворность последнего указывали и другие авторы (например: Асмолов А.Г., 1996; Верч Д., 1996). Л.С. Выготский действительно показал массу впечатляющих примеров использования историко-культурных, этнографических, лингвистических, дефектологических, педагогических, неврологических и психиатрических источников для интерпретации и реконструкции психологических фактов. Не ставится под сомнение и способность концеп-

ции Л.С. Выготского служить теоретическим и методологическим основанием для междисциплинарной культурно-исторической психологии. Тем не менее для развития культурно-исторической психологии этого оказалось недостаточно. Кардинально должна быть перестроена сама рабочая структура человекознания, так как, по мнению М. Коула, сложившееся в XIX в. разделение наук на социальные и гуманитарные, каковы бы ни были его достижения, исчерпало себя. Эта структура и соответствующее разделение труда препятствуют организации сотрудничества между разными ветвями «древа познания» человека. Эту позицию поддерживает и Д. Верч (1996): существующее «разделение труда приводит к созданию слишком сложной головоломки с огромным количеством деталей, собрать которые вместе не получается: параметры явления определены так, что принципы и единицы анализа каждого параметра препятствуют их рекомбинации в более общую картину».

Однако, несмотря на все трудности в становлении культурно-исторической психологии, отношение к ней должно быть пролептическим, по аналогии с нормальным человеческим отношением к младенцам: их будущее состояние должно быть гипостазировано в настоящем и прошлом, т. е. к ним надо относиться так, как если бы они уже были тем, чем должны стать. Культурно-историческая психология есть возвращение психологии к культурным истокам. В гегелевской терминологии культурно-историческая психология – это поиск пути от абстрактного к конкретному, воспроизведение конкретного посредством мышления. Внутри нее зародился деятельностный подход в психологии, в котором получили развитие многие идеи культурно-исторической психологии. В перспективе намечаются контакты между культурно-исторической психологией и когнитивной психологией, продолжающей аналитическую работу, начатую в классической психологии, и ищущей свои пути к целостному пониманию человека и его психики.

В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков

To the Authors and the Readers

V.P. Zinchenko, B.G. Mescheriakov, V.V. Rubtsov, A.A. Margolis

In the address to the authors and readers the main idea of the journal “Cultural-historical Psychology” is formulated. The journal publishes original research on cultural-historical approach in psychology, papers from archives, critical research. The editorial board is open for relevant dialogue.

Defining the direction of development of this new journal, the authors of the address prepare the soil for defining the subject matter of cultural-historical psychology. Cultural-historical theory has long history (in certain sense, the key concepts of the CHT, such as mediation with tools, were discussed in the Plato’s “Phaedrus”). Vygotsky himself used different names to call his concepts and ideas, the name “cultural-historical theory” appeared later.

In the address there is provided a brief analysis of the beginning of the cultural-historical theory, connected with the names of L.S. Vygotsky and his disciples and followers. The main principle of cultural-historical theory – investigating the psyche in its philo- and ontogenesis – is outlined. The mechanism of mental mediation is considered central for research. The research within cultural-historical approach is genetic case study. Vygotsky’s cultural-historical theory is a vivid example of non-classic science. Culture (all the variety of mediators) is presented as an ideal form, mastering and appropriating of which constitutes aim and means of development, and development itself.

One of the methodological difficulties of research in cultural-historical approach is its multidisciplinary nature (the problems of culture are investigated by culturology, linguistics covers the problems of language etc.). To venture into cultural-historical research, one needs to obtain wide knowledge, bravery and astuteness, and to be apt at scientific synthesis.

An article “Cultural-historical psychology” from the Large Psychological Dictionary (Russian) was included in this address; the article stressed the theoretical and practical importance and the heuristic power of the cultural-historical theory.

Keywords: Cultural-historical theory, L.S. Vygotsky, culture, mediation, higher mental functions, development.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ
THEORY AND METHODOLOGY**

Социальные взаимодействия и обучение:
культурно-исторический контекст
В.В. Рубцов

Social Interaction and Education: Cultural-Historical Context
V.V. Rubtsov

Опосредствование в теории и практике
культурно-исторической концепции
В.Б. Хозиев

Tool-Mediation within Cultural-Historical Theory
and its Practical Implications
V.B. Khoziev

Культура, развитие и методология в психологии:
преодолеть отчуждение через эмпирические данные
Я. Вальсинер

Culture, Development, and Methodology in Psychology:
Beyond Alienation through Data
J. Valsiner

Социальные взаимодействия и обучение: культурно-исторический контекст

В.В. Рубцов

доктор психологических наук, профессор, действительный член Российской академии образования,
ректор Московского городского психолого-педагогического университета,
директор Психологического института Российской академии образования

В аналитической статье, обобщающей результаты многочисленных отечественных и зарубежных исследований, формулируется основной вопрос педагогической и возрастной психологии – вопрос об эффективности взаимодействия учащихся в процессе решения задач (шире – об источниках и условиях психического развития); исследуются особенности организации совместной деятельности в группе (ученик – учитель – ученик и т. п.). В статье обсуждаются психологические основания проблемы социального взаимодействия и обучения, влияние социальных взаимодействий на развитие мышления в детском возрасте в контексте теорий Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, Дж.Г. Мида и др.). Обосновывается гипотеза о том, что социальное взаимодействие, организованное особым образом, может существенно влиять на развитие детского мышления.

На ряде экспериментальных примеров показано, что успех в совместном действии (решении задачи) достигается не только в условиях кооперации, при наличии когнитивного конфликта, но и на основе организации, когда способ взаимодействия становится предметом особого анализа и действия со стороны детей.

Рассматривается два типа организации учебной деятельности – обучение посредством подражания действиям взрослого и через преобразование самих способов взаимодействия с другими детьми и со взрослыми. Показано, что в процессе психического развития ребенок может перейти от одного типа деятельности к другому.

На основе положений о совместно-разделенной деятельности обосновывается создание новых компьютерных обучающих программ (коммуникативно-ориентированных компьютерных сред), формулируются принципы педагогики сотрудничества.

Ключевые слова: психическое развитие, обучение, социальное взаимодействие, способ решения задачи, распределенная деятельность.

Социальные взаимодействия и обучение (social interaction and learning) – это направление в психологической науке, рассматривающее процессы и механизмы учения в связи с природой и особенностями социальных взаимодействий. Оно основано на понимании социальной ситуации как ситуации развития, определяющим для которого являются сами способы взаимодействия. Взаимодействия создают предпосылки для ближайших достижений учащихся, в связи с чем эффект обучения в системе «учитель – ученик» будет зависеть от того, как организована их совместная деятельность. В эксперименталь-

ном плане проблема социального взаимодействия и обучения представлена в исследовании эффективности взаимодействий учащихся в процессе решения задач («peer interaction»), в исследовании особенностей организации совместной учебной деятельности в классе («учитель – ученик – группа учащихся»), а также в изучении влияния на развитие детей использования компьютеров в групповой работе. Эти области экспериментального исследования роли социальных взаимодействий в процессах учения-научения и полученные данные составляют ядро новой, социальной генетической психологии взаи-

модействий и новой педагогической практики, отличающейся от традиционной как содержанием, так и методами организации учебной деятельности.

Теоретические основания

Импульсом для разработки проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения послужили работы Л.С. Выготского, Дж. Г. Мида, Ж. Пиаже. Им, хотя и по разным исходным соображениям, принадлежит гипотеза о том, что социальные взаимодействия играют решающую роль в развитии мышления. В культурно-исторической теории Л.С. Выготского социальная ситуация рассматривается как источник развития. По Л.С. Выготскому, «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется дважды, в двух планах, сперва социальном, потом психологическом, сперва между людьми как категория интрапсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая» [1, т. 3, с. 145]. Социальные отношения выступают как генетически социальные, причем в своей исходной форме всякая функция разделена между участниками. «За всеми высшими функциями и их отношением, – пишет Л.С. Выготский в работе 1929 г., – стоят генетически социальные отношения, реальные отношения людей. Отсюда: принцип и метод персонификации в исследовании культурного развития, т. е. разделения функций между людьми, персонификации функций: произвольное внимание – один овладевает – другой овладеваем. Разделение снова надвое того, что слито в одном (ср. современный труд), экспериментальное развертывание высшего процесса (произвольного внимания) в маленькую драму» [2, с. 54] (см. также [5, с. 96]).

Социальные взаимодействия определяют механизм разделения функций, с одной стороны, и способ их овладения, с другой. Так, например, управляемые социальные взаимодействия, которые первоначально служат в качестве инструментов для социальной реализации процессов мышления и коммуникации, позднее начинают выполнять роль когнитивной функции саморегуляции и умственного представления той или иной информации. Эти взаимодействия активизируют еще неразвитые когнитивные функции, что позволяет учащемуся действовать на более высоком когнитивном уровне. Различие между тем, что обучае-

мый может делать самостоятельно (актуальный уровень развития), и тем, на что он способен при соответствующем руководстве, называется зоной ближайшего развития. Причем, согласно Л.С. Выготскому, обучение только тогда успешно, когда идет впереди развития, когда пробуждает и поднимает к жизни те функции, которые находятся в процессе созревания или в зоне ближайшего развития. Именно таким способом образование играет исключительно важную роль в развитии [1, т. 4, с. 264; 3, с. 399–400; 12].

Ключевым для понимания решающей роли социальных взаимодействий в процессе обучения в концепции Л.С. Выготского является положение о различии путей образования «житейских» (спонтанных) и «научных» понятий у детей. Спонтанные понятия зарождаются при столкновении ребенка с реальными вещами, с их конкретными свойствами, среди которых он после длительного сопоставления находит некоторые сходные черты и с помощью слова относит их к определенному классу предметов. В противоположность этому развитие научного понятия начинается с работы над самим понятием. В этом случае ребенок с самого начала лучше осознает само понятие, чем его предмет. Этот путь возможен только внутри специально организованного обучения детей научным знаниям и является его результатом. «Определяющим для научных понятий... является то, что они приобретаются и развиваются под руководством и при помощи учителя и что знания здесь даются детям в определенной системе» [6, с. 32].

Символический контекст социальных взаимодействий – важнейшее положение концепции Л.С. Выготского. Человеческий способ регуляции поведения и психики он связывал с употреблением знаков и символов, выступающих в качестве средств управления деятельностью. При этом между знаком в его инструментальной функции и орудием есть существенные различия. Главнейшее отличие знака от орудия, согласно Л.С. Выготскому, состоит в том, что если орудие, в соответствии с его классической гегелевской формулой, помещается между человеком–субъектом операции и внешним преобразующимся объектом, опосредствуя воздействие человека на предмет деятельности, то знак опосредствует всегда отношение одного человека к другому (в частности,

отношение человека к самому себе как к другому). Иначе говоря, знак выступает средством организации действия по овладению человеком своей психикой сознанием, личностью.

Символический контекст социальных взаимодействий составляет также основу концепции символического интеракционизма Г. Мида. Согласно Г. Миду, становление человеческого Я происходит в ситуации общения, и интериоризация диалога составляет источник мыслительной активности. Ситуации обучения – это вместе с тем ситуации совместной деятельности. В них формируется личность, в них она осознает себя, не просто смотрясь в других, но действуя совместно с ними. Для Г. Мида ситуация обучения раскрывается прежде всего как ситуация взаимодействия. Психологический смысл взаимодействий определен системой символов, в которых закрепляется вся совокупность социальных отношений, культуры, т. е. деятельность и поведение человека в ситуациях взаимодействия в конечном счете обусловлены символической интерпретацией этих ситуаций. Человек предстает существом, обитающим в мире символов, включенным в знаковые ситуации.

Вместе с тем смысл взаимодействия раскрывается лишь при условии включенности в некоторую общую деятельность, осуществляя которую индивиды преследуют определенные цели, совместно выполняют действия и операции. Отсюда естественен переход к анализу совместной деятельности как содействию, к способам ее распределения между участниками, к особенностям обмена действиями при решении общих задач, к обеспечивающим ее процессам коммуникации, взаимопонимания, рефлексии как особого умения оценивать возможности своего действия с точки зрения планов и программ совместной деятельности.

Межличностные отношения также даны во взаимодействии: они определяют как тот тип взаимодействия, который возникает в данных конкретных условиях, так и степень выраженности этого типа взаимодействия. Присущая системе межличностных отношений эмоциональная основа, порождающая различные оценки, ориентации, установки партнеров по совместной деятельности, придает «окраску» взаимодействию. Но вместе с тем такая «окраска» взаимодействия не может полностью определять факт его наличия или отсутствия: вырванное из контекста деятельности взаимодей-

ствие лишено смысла. Предмет взаимодействия и его содержание могут быть выявлены лишь постольку, поскольку они рассматриваются по отношению к целостной деятельности, ее содержанию и ее мотиву.

Ж. Пиаже связывает с социальным взаимодействием процесс когнитивного развития, а социализацию полагает необходимым условием перехода эгоцентрического мышления ребенка к более зрелым стадиям. Однако, по его мнению, такая социализация возможна уже на достаточно высоком уровне операционального развития. «На дооперациональных стадиях, охватывающих период от появления языка и приблизительно до 7–8 лет, структуры, свойственные формирующемуся мышлению, исключают возможность образования социальных отношений кооперации, которые одни только и могут привести к построению логики» [14, р. 117]. Кооперация (сотрудничество) позволяет осуществить правильную передачу какого-либо понятия, что не может иметь места при асимметричном взаимодействии, выражающемся в отношениях престижа и авторитета. Для того чтобы какое-то понятие было воспринято адекватно, оно должно быть построено («сконструировано») собственным действием. В противном случае оно останется лишь мнением, авторитетной позицией другого (взрослого), являющейся следствием дооперационального мышления.

В своих ранних исследованиях моральных суждений ребенка Ж. Пиаже (1932) рассматривает кооперацию в парном взаимодействии как необходимое условие когнитивных изменений. Однако впоследствии он приходит к выводу о взаимной дополнительности и обратимости структур операций и кооперации, а в итоге к выводу о параллельности и изоморфизме двух типов структур. «Каждая внутренняя для индивида группировка есть система операций, осуществленных совместно, т. е. в собственном смысле кооперация. Эта форма равновесия не могла бы рассматриваться ни как результат одиночного интеллектуального мышления, ни как социальный продукт: внутренняя операциональная деятельность и внешняя кооперация являются, в самом точном смысле слова, лишь двумя дополнительными аспектами одной и той же совокупности, поскольку равновесие одного зависит от равновесия другого» [14, р. 117].

Преодоление идеи изоморфизма операциональных структур и кооперации привело ис-

следователей Женевской школы к рассмотрению социальных взаимодействий как причинного фактора, обуславливающего когнитивное развитие. Несводимость индивидуального и совместного и вместе с тем их внутренняя связь допускали иную, нежели это предполагал Ж. Пиаже, психологическую функцию социальных взаимодействий, обеспечивающую ускорение или даже возникновение новых координат, опосредствующих развитие. Отсюда возникает вопрос о типах взаимодействия (обменов, отношений), предшествующих кооперации, подготавливающих сотрудничество и ответственных за развитие операциональных структур, из которых вырастает кооперация. Наиболее существенной для данного контекста проблемы социального взаимодействия как источника когнитивного прогресса следует считать *гипотезу о социокогнитивном конфликте*, согласно которой для взаимодействия, определяющего возникновение новых когнитивных организаций, главным является процесс, который вызывает конфликт между противостоящими центрами, требующий для его разрешения создания систем, позволяющих координировать эти различные центры [7; 11].

Тезис о конструировании пространства межличностных координат во взаимодействии по-новому поставил проблему соотношения социального взаимодействия и обучения. Активная роль самого взаимодействия в процессе когнитивных трансформаций исключает пассивную позицию любого из участников ситуации «учитель – ученик» и делает неправомерным полагать механизм подражания более развитой модели поведения в качестве основной парадигмы научения. Неправомерным, в частности, оказывается объяснение прогресса как результата взаимодействия с партнером более высокого уровня и регресса как результата взаимодействия с партнером более низкого уровня. В этой логике само взаимодействие в контексте зоны ближайшего развития сводится лишь к характеристике среды, в которой происходит обучение. На основании конструктивистского и интеракционистского подхода к развитию, созданного Ж. Пиаже, а также новых гипотез о развитии, которые в русле этого подхода сформулированы последователями Женевской психологической школы, было показано, что «развитие не является простой копией какой-то модели, а представляет собой активную перестройку

испытуемого, при которой всякое знание – это постоянная конструкция, несущая в себе аспект новой разработки» [13, с. 118].

Таким образом, по крайней мере два обстоятельства, сформулированные Л.С. Выготским, Дж. Мидом и Ж. Пиаже, стали краеугольным камнем в постановке проблемы социального взаимодействия и обучения и в оформлении соответствующего направления в современной и будущей психологии. Прежде всего научным сообществом была отчетливо осознана мысль, что социальное взаимодействие и развитие мышления не являются смешанными или независимыми процессами, а также обратимыми (изоморфными) или даже равнозначными, но представляются взаимообусловленными процессами, ибо от протекания одного внутренне зависит порождение и протекание другого. Извлечь пользу и получить эффект от конкретных социальных взаимодействий, т. е. реально оказаться в пространстве развития и сделать шаг в собственных достижениях, дети могут тогда, когда этому будет соответствовать актуальный уровень. Но и сам этот актуальный уровень является результатом предшествующих социальных взаимодействий.

Другое важное обстоятельство состояло в том, что содержание понятия «зона ближайшего развития» предполагало новую парадигму развития и, соответственно, новый подход к психологии учения-обучения. На смену представлению об обучении как естественном и индивидуальном процессе, т. е. разделяющем участников учебной ситуации на того, кто учит, и того, кто учится, вырабатывается представление об обучении как процессе содействия и совместной деятельности. Причем главным механизмом этого процесса, делающим его культурным и социально детерминированным, является опосредствование собственно познавательных актов способами взаимодействия участников. На первый план в этом случае выступает проблема не только чему учить, но и как учить, т. е. проблема организации эффективных совместных форм учебной деятельности.

Влияние социальных взаимодействий на развитие детского мышления (экспериментальное подтверждение)

Виды и модели взаимодействия. При обосновании роли социальных взаимодействий в развитии детей важно ответить на следующие во-

просы: как именно на развитие детей влияют возникающие социальные отношения? Обнаруживается ли развивающее влияние до возникновения кооперации? Каково влияние стратегий других участников на стратегию, которую использует данный участник для совместного выполнения задания? Не менее существенным является описание путей организации эффективных учебных взаимодействий, поскольку ясно, что далеко не всякие ситуации учения-научения ведут к прогрессу в развитии детского мышления.

Э. Форман привела описание процесса индивидуального решения задач по сравнению с кооперативным решением на примере решения ряда задач Ж. Пиаже, известных как «задачи из серии химических комбинаций», показывая связь стратегии решения задач со значением той информации, которой снабжается испытуемый до и после тестирования. Ею описаны семь видов взаимодействия, позволяющих анализировать совместные формы поиска решения: три уровня процедурного взаимодействия (параллельное, ассоциативное, кооперативное), метапроцедурные взаимодействия, которые содержат обмен мнениями относительно планирования или осуществления решения; два типа взаимодействия, связанных с процессом решения (шутки и обмен опытом), которые не являются ни процедурными, ни метапроцедурными, но представляются важными и в аспекте познания, и в эмоциональном аспекте взаимоотношений испытуемых в процессе их совместной деятельности [1; 9].

Чтобы выявить влияние группового решения задач на интеллектуальное развитие, исследование осуществляется по следующей схеме. Экспериментальная группа детей проходит три этапа обследования: *предварительное испытание*, во время которого устанавливается исходный уровень сформированности определенных интеллектуальных операций у каждого члена группы; *работу в группе*, состоящей, как правило, из двух человек, где дети совместно решают задачи, подобные предлагавшимся в предварительном тесте (собственно «коллективный сеанс»); наконец, *постиспытание*, которое обычно проводится через несколько дней после решения группой тех же задач. В контрольной группе дети проходят лишь предварительное испытание и постиспытание, минуя этап группового решения задач. Таким образом, выясняется не только эффективность

группового решения по сравнению с индивидуальным, но и сдвиги в интеллектуальном развитии детей, связанные с их участием в совместной деятельности.

Данные, полученные на основании этого метода, подтверждают ограниченность гипотезы о развитии через имитацию более совершенных способов действия и свидетельствуют в пользу гипотезы о социокогнитивном конфликте между точками зрения индивидов как психологическом механизме, запускающем процессы мышления и обеспечивающем влияние на развитие взаимодействия до кооперации. Причем масштаб изменений определяется тем, насколько выражен интеллектуальный конфликт в процессе коллективного занятия. Более того, для изменения уровня развития недостаточно объединить ребенка (у которого, например, отсутствует понятие о сохранении) с другим, обладающим более высоким уровнем интеллектуального развития, необходимо, чтобы первый ребенок понимал причину конфликта между ним и его напарником. Интеллектуальный конфликт оказывает развивающее воздействие не только на ребенка с более низким уровнем интеллектуального развития, но и на ребенка с более высоким уровнем развития, способствует тому, что в экспериментальных ситуациях различия в характеристиках интеллектуального развития у детей из разных социальных слоев исчезают [13].

В соответствии с этими данными по-новому следует смотреть на проблему группового и коллективного обучения в школе. Правильно организованные формы совместной деятельности в аспекте этих результатов могут стать эффективным путем преодоления трудностей, обусловленных различным темпом и уровнем развития детей, принадлежащих к разным социальным слоям. Критерием такой организации является выполняемая партнерами работа по взаимодействию и координации своих различающихся точек зрения, обеспечивающая адекватное решение задачи.

Впоследствии поиск эффективных форм совместности связан с разработкой исследователями понятия «организация совместной деятельности», характеризующего такие компоненты, как распределение действий и обмен ими, взаимопонимание, общение и рефлексия как особое действие со способами совместной работы. Данное понятие является конкретизацией идеи Л.С. Выготского о разделенности психологической

функции как условия обладания ею в социальной ситуации. Не менее важным представляется метод исследования особенностей организации совместной деятельности в связи с генезом познавательных действий у ребенка. Своеобразие этого метода заключается в моделировании ситуаций взаимодействия с помощью знаковых средств-схем и моделей деятельности. В таких моделях, как правило, фиксируются состав индивидуальных действий, способ их разделения между участниками и последовательность выполнения. Работая со схемой, группа детей получает возможность организовать свое общение и сотрудничество, отмечая в ней изменения способов кооперации, соответствующие различным стратегиям решения задач.

В таблице на с. 21 приведены данные о соотношении между способами групповой работы и решением задачи Ж. Пиаже на включение классов. Эти данные свидетельствуют о том, что успех в совместном действии (решении задачи) достигается не только в условиях кооперации, но и на основе такой организации, когда способ взаимодействия становится предметом особого анализа и действия со стороны детей.

Совместная учебная деятельность. В конце 70-х – начале 80-х гг. XX в. экспериментальное исследование проблемы «социальное взаимодействие и обучение» переносится в классную ситуацию и концентрируется на эффективных формах организации учебного взаимодействия учителя и школьников, самих школьников (см., например, [10]). В подходе к совместной деятельности, разрабатываемом женеvской школой, существенное значение придается понятию педагогического соглашения, по которому учащиеся берут на себя познавательную и социальную ответственность в построении собственных знаний, а учитель должен заботиться о постепенной выработке знаний у учеников, определять их границы и давать оценку. В таких условиях главной становится групповая работа учащихся, а основной функцией педагогического соглашения оказывается создание коммуникативных условий, в которых учитель своими репликами и действиями участвует в организации «критических ситуаций», ведущих к анализу и пониманию учебного содержания, и руководит взаимодействующими учениками, представляющими разные позиции и познавательные возможности. Обнаружено, что в групповой работе важно не столько выбрать точку зрения, понимаемую большинством участников, сколько упорядочить и скоор-

динировать высказанные ими предложения. Когда дети сравнивают свои мнения и обмениваются ими, у них возникает социокогнитивный конфликт, который обозначает противопоставление позиций субъектов, вызванное различием точек зрения. Разрешая этот конфликт, они координируют разные точки зрения, что и приводит к развитию интеллекта в процессе интериоризации данного согласования.

В качестве наиболее общих причин возникновения познавательных конфликтов можно указать такие:

противоречие между наличной у ребенка моделью знания и получаемыми в деятельности фактами;

противоречие различных моделей участников, соответствующее различию уровней их знания;

противоречие между успешностью применения ребенком сформированного понятия в одних ситуациях и его ошибочностью в новых условиях.

Процедурная организация педагогических ситуаций взаимодействия детей в данном направлении исследований, как правило, включает следующее:

деление учащихся на небольшие группы, каждая из которых должна найти свое решение проблемной ситуации;

обсуждение между группами различных вариантов;

совместное оформление правильного решения.

Взрослый же задает начальную ситуацию задачи, распределяет ее между участниками, обсуждает вместе с ними найденные решения и сообщает недостающую информацию. Дидактическая эффективность такой организации совместной работы достаточно высока и позволяет выделять и изучать интереснейшие психолого-педагогические феномены, связанные с выявлением различных факторов групповой эффективности. Однако многое остается не вполне ясным и требует дальнейшего изучения: в какой момент следует предлагать ситуации, ставящие под сомнение правильность тех или иных знаний, как точно установить возникшие препятствия, как составлять группы учеников, чтобы с большей очевидностью проявились различные позиции, как управлять взаимодействием детей в группе и групп между собой.

Исследователям удалось найти достаточно эффективную форму воздействия на коорди-

нацию детей при решении коллективной задачи через организацию знаково-опосредствованных приемов анализа детьми собственных действий. В частности, различия в позициях участников внутри одной группы относительно конкретной стратегии действия выявлялись и разрешались созданием ситуации сравнения и интеграции противоречивых стратегий в ходе их специального знакового изображения и анализа самими детьми (для этого применялся, в частности, экран-доска с различными графическими элементами и символами). Однако использование учащимися знаковых изображений осуществлялось совершенно произвольно и не было связано с выражением значимых отношений различных стратегий. В результате этого возникали коммуникативные конфликты, связанные с непониманием знаковой интерпретации стратегий друг друга. Педагогическая организация разрешения коммуникативного конфликта основывалась на простой тренировке процесса декодирования детьми неизвестной им знаковой системы. Такая работа со знаковой схемой весьма полезна, поскольку приводит к совершенствованию используемых знаковых кодов и графических изображений особенностей задачи. Однако при этом не всегда достигается углубление понимания детьми значимых характеристик, лежащих в основе эффективной стратегии решения задачи, а для исследователя остается не выявленной психологическая специфика порождения новых действий у детей в процессе построения нового знакового средства.

Эта специфика раскрывается при использовании в учебной деятельности схем (моделей) ее организации как совместно-распределенной между учителем и школьниками, самими школьниками. Результаты исследований свидетельствуют о том, что применение данного подхода к учебным ситуациям способствует выработке эффективного способа мышления у большинства участников эксперимента. Он заключается в способности увидеть в составе условий новой задачи необходимую систему операций, обеспечивающих правильное решение, и распределить их между участниками. Наличие такого умения у группы детей характеризует ее возможности к саморегуляции и управлению своей деятельностью по решению задачи. Учащиеся активно обсуждают способы решения задачи, каждый стремится обосновать свой и оценить другой способ действия

для доказательства его правомерности. Перед учителем дети ставят много вопросов по поводу оценок различных точек зрения членов группы и адекватности избираемых учащимися средств организации совместной работы. Оценка детьми индивидуальных действий не диктуется только их собственно эффектом этих действий, а соотносится с целостной последовательностью действий всех участников. На этом основании дети учатся моделировать схемы своей деятельности, что позволяет им планировать совместную работу. Пространство взаимодействия включает для ребенка особую функцию связывания организации совместного действия с конкретным решением собственно учебной задачи.

Перспектива использования новых информационных технологий. Эффективный методический прием организации учебного сотрудничества состоит в использовании совместно формируемой учащимися предметной модели решения задачи в качестве основного средства их учебной коммуникации друг с другом. С этой целью удобно использовать специальные компьютерные и видеокomпьютерные программы, когда каждый участник выполняет свою часть работы с задачей либо на общем поле дисплея, либо за отдельным дисплеем, когда необходимо сообщать об осуществляемых действиях на экране монитора о своих результатах партнеру. Организованное таким образом учебное взаимодействие включает ряд этапов становления учебной коммуникации учащихся. На первом этапе партнеры стремятся совместно определить форму сообщения, с одной стороны, понятную для каждого из них и, с другой стороны, адекватно описывающую заданную задачу ситуацию. На втором этапе дети стараются кодировать сообщения и разрабатывают средства более точной фиксации необходимых для решения задачи характеристик. На третьем этапе каждый из участников способен выделить и фиксировать в коммуникативной модели новое отношение, соответствующее изменившейся задачной ситуации. И наконец, на заключительном этапе взаимодействия в наиболее сложных предметных условиях глубина построенной коммуникативной модели позволяет осуществить переход от одной целостной системы, структурирующей предметную ситуацию, к другой. При этом взрослый может непосредственно не вмешиваться в коммуникацию учащихся, оставляя за собой диспетчерские функ-

ции обеспечения обмена сообщениями и действиями участников и внесения необходимых изменений в процесс дискуссии при решении задачи.

Проблема образования, основанного на системе развивающихся взаимодействий и сотрудничестве

Преобразование групповой работы – новая парадигма обучения. Среди многочисленных экспериментальных результатов, которые может найти исследователь, анализируя проблему «social interaction and learning», следует обратить внимание на различие двух основных типов организации совместных учебных действий и соответствующих им психологических механизмов регуляции совместной деятельности. Для сегодняшнего уровня разработки проблемы они представляются фундаментальным научным фактом и связаны с различием в способах распределения деятельности между участниками, которое проявляется в анализе, преобразовании и моделировании задаваемых взрослым способов совместной работы. Для организации деятельности по первому типу

характерно точное копирование тех способов распределения деятельности, которые взрослый предлагает детям в виде некоторых моделей и схем. Сталкиваясь с ситуацией, когда заданный способ взаимодействия оказывается ограниченным (он не обеспечивает правильного решения задачи), участники не могут действовать. В такой ситуации либо прекращается работа детей, либо деятельность должна перестраиваться за счет использования каких-то дополнительных средств.

Для организации деятельности по второму типу ситуация изменяется кардинально. Дети не только могут реализовать заданный взрослым способ совместной деятельности, но при определенном участии и помощи взрослого перестроить его. Это требует от детей анализа средств и способов будущей деятельности, а главное, анализа самих возможностей выполнить собственное действие в совместном. В этих ситуациях меняется способ взаимодействия детей между собой и со взрослым, становятся иными активность детей и функции учителя, формируются навыки совместного планирования и моделирования деятельности. Именно в этой форме возникает содержатель-

Т а б л и ц а

Решение задач и характеристики способов совместной деятельности

Соотношение между способом организации и задачей	Характеристика способа совместной работы
Задача не решается	Взаимодействие без кооперации и сотрудничества
Связь между способом группового решения и задачей отсутствует	Решение задачи основано на последовательном объединении участников операции с предметами без перераспределения и обмена этими операциями. Отношение к операции другого как средству решения задачи отсутствует
Задача решается	Сотрудничество на основе кооперации
Групповая работа и решение задачи выступают параллельными процессами. Связь между задачей и способами взаимодействия не является предметом анализа участников	Способ действия группы детей при решении задачи основан на объединении операций с предметами с последовательным замещением их друг другом. Отношение к другому выражено рассмотрением его операции как аналогичной своей
Задача решается	Сотрудничество на основе организации
Групповая работа и решение задачи выступают опосредствованными процессами. Связь между задачей и кооперацией является предметом анализа участников	Способ совместного действия детей при решении задачи строится на основе взаимного обмена операциями. Отношение к другому участнику возникает на основе рассмотрения его операции с точки зрения организации общей работы группы (оснований совместного действия)

ная связь между способом совместного действия и поиском решения задачи.

Существование двух типов организации деятельности свидетельствует о наличии различных форм развития ребенка и различных парадигм обучения – через подражание действию взрослого и через преобразование самих способов взаимодействия ребенка с другим ребенком и со взрослым. Причем переход от одной формы к другой определяется индивидуальным уровнем развития каждого ребенка, включаемого в совместную деятельность, и его возрастом. Так, известно, что в младшем школьном возрасте преимущественное развитие получает первый тип организации совместной деятельности, в то время как в среднем школьном возрасте развивается второй тип. Результаты показывают, что такие широко известные в практике формы совместной учебной работы, как взаимный контроль, взаимный обмен заданиями и способами решения задач и т. п., наиболее приемлемы в среднем школьном возрасте. В младшем школьном возрасте эти приемы, которые без особых трудностей могут вводиться в учебную деятельность детей 13–15 лет, требуют специального освоения. Например, в среднем школьном возрасте освоение моделей взаимодействия также не вызывает трудностей у учащихся: совместный способ выполнения деятельности с самого начала доступен детям. В младшем школьном возрасте освоение такого способа и соответствующих моделей взаимодействия становится особой задачей для ребенка: для детей в этом возрасте проблема заключается в том, чтобы не только решить задачу, но и понять, как надо взаимодействовать, чтобы решить задачу совместно. Это означает, что необходимо расширить перечень известных учебных действий. Помимо действий преобразования, моделирования, контроля и оценки способа решения задачи правомерно говорить об особой системе совместных действий. К ним следует отнести включение в деятельность различных моделей действия и их вза-

имную координацию, совместное моделирование задаваемых взрослыми образцов организации совместной деятельности, а также коммуникацию и взаимопонимание в процессе содействия и поиска новых способов организации совместной работы. Лишь при выполнении всей системы совместных действий учебная деятельность, опирающаяся на взаимодействие взрослых и детей, самих детей, станет эффективной для развития ребенка.

От авторитарной педагогики – к педагогике сотрудничества. Участвуя в совместной работе, дети осуществляют процесс подлинного исследования (квазиисследования), проявляют интерес и эмоциональные переживания, что в значительной степени стимулирует их эффективное развитие. В то же время учить детей грамотному учебному общению, организовывать ситуации коллективной и групповой учебной работы, ведущей к развитию способов взаимодействия и сотрудничества, трудно, хотя и необходимо для развития учащихся. Несмотря на значительные успехи, достигнутые психологической наукой в исследовании совместной учебной деятельности, остается еще много невыясненных вопросов, от которых зависит организация дидактических и воспитательных ситуаций: как соотносятся групповые и индивидуальные формы обучения? Как должны составляться группы детей? Как следует учитывать индивидуальные особенности учащихся? и т.д. Тем не менее накопленные экспериментальные данные о роли социальных взаимодействий в процессе обучения выявляют новые резервы умственного развития ребенка, благодаря чему они становятся реальной основой совершенствования содержания и методов обучения, по сути, основой создания новой педагогики. Ее главным принципом является сотрудничество детей и взрослых, создающее условия для творчества при освоении ребенком образцов культуры и истории и исключающее авторитарный стиль управления детской мыслью.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 1–6. М., 1982–1984.
2. *Выготский Л.С.* [Конкретная психология человека] // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1986. № 1. С. 51–64.

3. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М., 1991.
4. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. М.; Л., 1932.
5. *Пузырей А.А.* Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и современная психология. М., 1986.

6. Шуф Ж.И. Развитие научных понятий у школьников. М.; Л., 1935.
7. Doise W., Mugny G., Perret-Clermont A.-N. Social interaction and cognitive development: Further evidence // European Journal of Social Psychology. 1976. № 6.
8. Forman E.A. Learning through Peer Interaction: A Vygotskian Perspective. Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, 1986, April.
9. Forman E.A., Cazden C.B. Exploring Vygotskian Perspectives in Education: The Cognitive Value of Peer Interaction // J.V. Wertsch (ed.). Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives. Cambridge, 1985.
10. Moll L.S. (ed.). Vygotsky and Education. Instructional Implication and Applications of Socio-Historical Psychology. Cambridge, 1991.
11. Mugny G., Doise W. Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performance // European Journal of Social Psychology. 1978. № 8.
12. Newman D., Griffin P., Cole M. The Construction Zone: Working for Cognitive in School. Cambridge University Press, 1989.
13. Perret-Clermont A.-N. Social Interaction and Cognitive Development in Children. L., 1980.
14. Piaget J. La psychologie de l'intelligence. P., 1947.
15. Rubtsov V.V. Organization of joint actions as a factor of child psychological development // International Journal of Educational Research. 1989. № 13.
16. Wertsch J.V. (ed.). Culture, Communication and Vygotskian Perspectives. Cambridge, 1985.

Social Interaction and Education: Cultural-Historical Context

V. V. Rubtsov

Ph. D., Professor, Member of the Russian Academy of Education
Rector of the MSUPE, Director of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education

In the analytic article that summarizes the results of a large number of research, Russian and foreign, the main question of the developmental and pedagogical psychology is formulated – the question of the efficacy of interaction between students during the process of problem-solving (if interpreted in wider form, this is the question about the sources and conditions of mental development); the particular characteristics of the organization of joint activity within the group (student – student, student – teacher etc.) are investigated. The article contains discussion of psychological foundations of the problem of social interaction and education, the influence of social interaction upon the development of child thinking within the context of the theories of J. Piaget, L.S. Vygotsky, G.H. Mead et al. The hypothesis that social interaction, being organized in specific way, can significantly influence the development of child thinking is substantiated.

A series of experimental examples show that the success in a joint action (problem-solving) is achieved not only within conditions of co-operation, in presence of cognitive conflict, but also on the basis of the kind of organization when the way of interaction becomes object of special analysis and action form the children part.

Two ways of organization of learning activity are considered – learning through imitation of the adult's actions and through transformation of the very ways of interaction with other children and with the adults. It is demonstrated that during the process of development the child can switch from one type of activity to the other.

Based upon the statements about joint-shared activity, a point is substantiated on creating new computer learning aids (communication-oriented computer-mediated environments), and the principles of pedagogic of collaboration are formulated.

Keywords: mental development, education, social interaction, ways of problem-solving, shared activity.

References

1. *Vygotskii L.S.* Sobr. soch. T. 1 – 6. M., 1982–1984.
2. *Vygotskii L.S.* [Konkretnaya psihologiya cheloveka] // Vestnik Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya. 1986, № 1. S. 51–64.
3. *Vygotskii L.S.* Pedagogicheskaya psihologiya. M., 1991.
4. *Piazhe Zh.* Rech' i myshlenie rebenka. M.; L., 1932.
5. *Puzyrei A.A.* Kul'turno-istoricheskaya teoriya L.S. Vygotskogo i sovremennaya psihologiya. M. 1986.
6. *Shif Zh.I.* Razvitie nauchnyh ponyatii u shkol'nikov. M.; L. 1935.
7. *Doise W., Mugny G., Perret-Clermont A.-N.* Social interaction and cognitive development: Further evidence // European Journal of Social Psychology. 1976. № 6. S. 245–247.
8. *Forman E.A.* Learning through Peer Interaction: A Vygotskian Perspective. Paper presented at Annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, 1986, April.
9. *Forman E.A., Cazden C.B.* Exploring Vygotskian Perspectives in Education: The cognitive value of peer interaction // J.V. Wertsch (ed.). Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives. Cambridge, 1985.
10. *Moll L.S.* (ed.) Vygotsky and Education. Instructional Implication and Applications of Socio-Historical Psychology. Cambridge, 1991.
11. *Mugny G., Doise W.* Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performance // European Journal of Social Psychology. 1978. № 8.
12. *Newman D., Griffin P., Cole M.* The Construction Zone: Working for Cognitive in School. Cambridge University Press, 1989.
13. *Perret-Clermont A.-N.* Social Interaction and Cognitive Development in Children. L., 1980.
14. *Piaget J.* La psychologie de l'intelligence. P., 1947.
15. *Rubtsov V.V.* Organization of joint actions as a factor of child psychological development // International Journal of Educational Research. 1989. № 13.
16. *Wertsch J.V.* (ed.). Culture, Communication: and Vygotskian perspectives. Cambridge, 1985.

Опосредствование в теории и практике культурно-исторической концепции

В.Б. Хозиев

доктор психологических наук, профессор
заведующий кафедрой клинической психологии Международного университета природы,
общества и человека «Дубна»

«Главной и основной проблемой, связанной с ... процессом целесообразной деятельности ... является проблема средств».

Л.С. Выготский

Центральный момент культурно-исторической концепции Л.С. Выготского – учение об опосредствовании высших психических функций. В статье рассматривается эволюция категории «опосредствование» в культурно-исторической концепции в широкой временной перспективе: от исследований самого Л.С. Выготского до исследований его учеников (А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина) и последователей (П.Я. Гальперина, Б.Д. Эльконина).

Л.С. Выготский обосновал и экспериментально реализовал экспериментально-генетический метод и методику двойной стимуляции, использованную, например, А.Н. Леонтьевым для исследования памяти. Но в этой методике использованы срезы, не дающие представления о процессе принятия средств конкретным субъектом. С помощью методики можно проследить общие контуры процесса становления опосредствования.

Исследование становления предметного действия было проведено Д.Б. Элькониним, показавшим, что предмет входит в деятельность ребенка через сопровождающую этот предмет совместную со взрослым деятельность. Б.Д. Эльконин, исследуя проблему опосредствования, описывает ситуации, в которых опосредствование становится неизбежным. Б.Д. Эльконин расширяет модель опосредствования, задаваемую через со-участие другого и амплификацию усилий участников события, привносит в понимание опосредствования идею активного опосредствования, где взаимодействие с другим не есть просто акт общения, оно предполагает совместное построение нового действия.

Реальность, с которой имеет дело исследователь в культурно-исторической психологии, – деятельность по перестройке психики субъекта. Опосредствование можно трактовать как систематическое присвоение особых психологических средств, в ходе которого происходит развитие субъекта.

Диапазон использования «опосредствования» в исследованиях учеников и последователей Л.С. Выготского варьируется от элементарного использования нового средства до создания целостной «ориентировочной основы действия» и образования целостного социального контекста взаимодействия.

Ключевые слова: культурно-историческая концепция, методы исследования, экспериментально-генетический метод, методика двойной стимуляции, планомерно-поэтапное формирование.

Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского возникла, наследовав мощные тенденции немецкой философской корректности, французской разомкнутости в социум, европейской психотехничности, опытного инструментализма и российской гуманистичности. Возможно, этот перечень оснований неполон, тем не менее, рассматривая эту кон-

цепцию через 80 лет от начала ее становления, необходимо оценить ее как принципиальный разворот теории, эксперимента и методологии, при котором буквально в течение десятилетия оказались пересмотрены основания психологии. Радикальная задача психотехнического переосмысления действительности потребовала от Л.С. Выготского столь

же основательного изменения существа самой науки [17].

Экскурс в историю экспериментально-психологических исследований показывает, что проблема опосредствования проявляет себя многолико. Во-первых, средства открываются как *обстоятельство*, мешающее, препятствующее окончательному обесмысливанию проблемной ситуации для испытуемого и потому подлежащее систематической экспериментальной редукции; во-вторых, как *технический момент* (фон, условия, методическая атрибутика) эксперимента, выступающий на стороне задачи и учитываемый как независимая переменная; в-третьих, в форме *внутреннего средства* и тогда уже как момент, попадающий под статус зависимой переменной. Оформление в психологии принципа развития привело к представлению о средстве как о потенциале движения и опосредствования как об определяемой особым законом (логическим, предметным) смене средств.

В категории «опосредствование» есть предзаданная философией психологическая притягательность: с какой стороны ни давай определения субъекту, опосредствование непременно выступит существенным его моментом (либо на полюсе субъекта, либо на полюсе объекта). Различное понимание опосредствования имело место в каждом психологическом направлении, в каждой отрасли. Опосредствование нечасто становилось в центр психологического исследования, что было связано с неопределенностью его статуса в психологической действительности: то оно есть, но как внешнее, затем, по мере становления действия, потребность в нем и необходимость обращения к нему начинают исчезать, и оно вновь становится внешним. *Переход* – вот его сущность, конституирующая становление конкретного человека; на определенных этапах перехода старая азбука, отыгранные игрушки, отработанные прописи перестают быть нужными, только констатирующий метод на всем диапазоне исследовательских усилий – от деформации действия до его консервативного сохранения – запечатлевает это последним, когда переход уже состоялся, а причины его все же остались незамеченными. Конечно, содержание, состав элементов, характеристики функций опосредствования изменялись внутри как отдельных концепций, так и целых психологических направлений. Яркой иллюстрацией этого тезиса являются обзоры

феномена плато (см., например, [2]), где капитальный факт приостановки последовательного роста эффективности навыка вырастает до значения нового принципа организации становления действия. На даже при этом вскрываются малообещающие «особенности» психологического объяснения констатирующего исследования: наличное проявление феноменологии сокращено и свернуто, история действия недоступна, и остается одно – декларировать детерминацию субъективного объективным или, наоборот, в зависимости от философских пристрастий.

Развитие исследовательского метода в психологии и оформление опосредствования как понятия происходили одновременно и параллельно. Стремление ряда исследователей к естественному эксперименту (или к сохранению экологической валидности) может быть расценено как достижение констатирующим методом апогея и попытка реализовать опосредствование на уже известном субъекту понятийном и инструментальном пространстве. Так или иначе подобные методические и приходящие вслед им теоретические усовершенствования подвели психологию к проявлению нового исследовательского принципа, который при всей неказистости его формулировки означал кардинальный шаг вперед с точки зрения как предмета, так и метода психологии: *опосредствование возможно изучать только в опосредствовании*.

Темпы становления и оформления культурно-исторической концепции не могли не сказаться на многих ее моментах и атрибутах. «Параллельное» название метода – *экспериментально-генетический* – указывает на то, что сверхзадачей исследователя является овладение процессом развития. Представляется, что именно сочетание *развитийных* по цели психолого-педагогического и дефектологического направлений разработки Л.С. Выготским культурно-исторической концепции подвело к открытию нового метода, пригодного для работы в нескольких, существенных, если иметь в виду структуру, становление и распад высших психических функций (ВПФ), психологических областях. Конечно, малый временной срок, отмеренный Л.С. Выготскому на создание теории, не позволил разработать даже полноценный проект новой психологии, но тем не менее выход за пределы непосредственного опыта стал не только тео-

ретической, но и экспериментальной установкой для его последователей.

Кратко подход Л.С. Выготского в отношении опосредствования возможно изложить таким образом. Рассматривая происхождение и развитие ВПФ, Л.С. Выготский выделял три их основных отличия от низших: социальные по происхождению; опосредствованы по структуре; произвольны по способу функционирования. Исследуя сравнительно-генетическим экспериментальным методом развитие деятельности ребенка, Л.С. Выготский специально останавливался на определении места и роли орудия и знака в психике ребенка, т. е. на том, что, собственно, и осуществляет формообразование деятельности. Значение и функции орудия и знака в структуре психической деятельности, определенные как процессы опосредствования, не могут быть сведены к законам ассоциации или структуры. Эти специфические функциональные отношения он характеризовал как знаковую функцию вспомогательных стимулов, на основе которой осуществляется новое отношение между психическими процессами.

Учет качественного отличия непосредственных и опосредованных процессов в психическом развитии ребенка позволил Л.С. Выготскому с помощью достаточно простых экспериментов продемонстрировать ведущую роль знака в структуре психологического действия. Например, при исследовании генезиса восприятия (в эксперименте с рассказом по картинке) была вскрыта активная опосредствующая функция речи. Это выражалось в том, что, когда ребенок рассказывает о показанной ему картинке, он не просто проговаривает свое натуральное восприятие ее, представляя его результат посредством несовершенной речи. На определенном этапе речь сама организует восприятие ребенка, выделяя в целостном комплексе отдельные опорные пункты, вносит таким образом анализ в восприятие и заменяет натуральную структуру восприятия сложной и опосредствованной структурой. Организующая функция знака обнаруживалась также в эксперименте с нажиманием на одну из пяти клавиш в соответствии с определенным зрительным стимулом. Здесь показательны затруднения и большое количество ошибок в выполнении задания ребенком, но стоит лишь ввести в ситуацию вспомогательный знак, как происходит моментальное упорядочивание решений и организация процедуры выбора клавиши.

Одним из наиболее блестящих и в своем жанре двойной стимуляции непревзойденных примеров приложения инструментального метода стало исследование Л.С. Выготским и Л.С. Сахаровым процесса становления искусственных понятий [3, 1982, т. 2]. Открытый ими путь стал фактически универсальным психологическим средством моделирования стихийного генеза любого психологического новообразования. На том этапе оформления теории и экспериментального метода было важно понять и смоделировать общую тенденцию становления *искусственных* понятий или процесс раскрытия субъектом по отдельным признакам скрытой логики понятий. Это же почти так, как происходит в культуре, но вместе с тем не так. В культуре есть еще целая система ориентиров, присутствующая в самой ситуации, в общении с другим, знающим больше, в сопредельных средствах и т. д. *Естественные* понятия «отягощены» в опыте конкретного индивида и в родовом человеческом знании многочисленными как существенными, так и несущественными связями. Особенность этих связей состоит в том, что они подвижны и усилия субъекта или человеческого сообщества в их познании могут приводить к решительной смене знака с существенности на несущественность и наоборот. Содержательные изменения в самих понятиях оказываются небезразличными к становящейся деятельности, что требует расширения контекста моделирования становления и, в свою очередь, ведет к началу нового этапа осмысления построения формирующего эксперимента в психологии. Если раньше можно было говорить о методике двойной стимуляции (о стимулах-средствах) как о рядоположении стимулов и этого было достаточно для моделирования становления подведенных под единый знаменатель бессмысленности понятий, то теперь становится ясно, что расширение модели формирования до *естественных* понятий должно повлечь по меньшей мере пересмотр базовых экспериментальных констант. Экспериментальный материал, понятия должны перестать быть искусственными, а контекст становления должен быть разомкнут на многообразие связей и отношений внутри формируемой системы признаков понятий. Опять же, если понятие рассматривать как свернутую деятельность, то лишь единство прагматического и семиотического содержания дает под-

линное опосредствование и обеспечивает ориентировку осваивающего эту деятельность субъекта. Все это приводит к новому соотношению лабораторного и естественного экспериментов.

Примеры Л.С. Выготского приоткрыли новую страницу психологической теории и практики и фактически привели к возможности констатировать, что *средства должны быть адекватны деятельности*. Иными словами, испытываемый еще до столкновения с проблемной ситуацией должен уметь ими пользоваться, так что ему предстоит лишь включить их в нее. Механизм (а точнее – *организм*) опосредствования был описан Л.С. Выготским при анализе памяти, где была определена знаменитая трехчленка: А – Х – В, где А и В – стимулы, а Х – психологическое орудие (узелок на платке, мнемотехническая схема и др.). Именно в соединении стимула и реакции с опосредствующим звеном преодолевался механицизм в понимании психики и происходило размыкание психического мира субъекта в-себе-и-для-себя на мир для-другого; данное соединение, представляя одновременно культуру и субъекта, позволило установить качественное своеобразие ВПФ. Л.С. Выготский указывал на целый инструментарий атрибутов культуры, могущих служить средствами, особо подчеркивая их социальную, общественно заданную природу: «Примерами ... могут служить язык, различные формы нумерации и исчисления, мнемотехнические приспособления, алгебраическая символика, произведения искусства, письмо, схемы, диаграммы, карты, чертежи, всевозможные условные знаки и т. д.» [3, т. 1, с. 103]. Заметим, что в поисках точного названия для исследовательского метода Л.С. Выготский меняет целый ряд названий, в том числе именуется его *инструментальным* [там же, с. 103], последовательно сравнивая метод с трудом, выявляя тем самым и подчеркивая универсальную опосредствующую структуру первого: «Психологическое орудие ничего не меняет в объекте; оно есть средство воздействия на самого себя (или другого) – на психику, на поведение, а не средство воздействия на объект» [там же, с. 106]. «Инструментальный метод есть способ исследования поведения и его развития при помощи раскрытия психологических орудий в поведении и создаваемой ими структуры инструментальных актов... Инструментальный метод дает принцип и способ психологического изучения ре-

бенка; этот метод может использовать любую методику, т. е. технический прием исследования: эксперимент, наблюдение и т. д.» [там же, с. 108]. Развертывание метода на опосредствование позволяет считать в высшей структуре функциональным определяющим целым, или фокусом всего процесса, знак и способ его «употребления».

Определяемое через следствия из идеи опосредствования родство внешней и внутренней деятельности и, соответственно, необходимость для последней функционирования знаков так же, как в первой функционируют материальные орудия производства, с нашей точки зрения, представляется, быть может, и не высказанным буквально, но неявно присутствующим центральным моментом концепции Л.С. Выготского. Конечно, своеобразные «инициаторы» психических действий человека, например знаменитый узелок, который мы завязываем, чтобы овладеть своим запоминанием-воспоминанием, требовали специальной предварительной работы по включению их в контекст психологического объяснения. «Орудийность» психики человека, безусловно, в самом по себе узелке не кроется. Принцип сигнификации, провозглашенный Л.С. Выготским как активное освоение среды путем образования новых связей и отношений, предполагал одновременное рассмотрение как создания знаков-автостимулов в качестве средств овладения поведением, так и конкретно-психологического содержания широкого класса орудийных действий в деятельности человека. Процесс включения орудия в действие, соответствующая перестройка этого действия, первая «встреча» операции по использованию этого орудия и самого объекта действия, овеществление знака и означивание вещи и т. д. – далеко не полный перечень остающихся актуальными ключевых семиотических проблем психологии «опосредствования», детализирующих картину обращения знака и орудия в структуре деятельности субъекта. Основу этой модели Л.С. Выготский называл «полным кругом культурно-исторического развития психической функции» [15, с. 27].

Изменения в структуре психологического процесса, наблюдавшиеся Л.С. Выготским и его последователями в опытах по двойной стимуляции, наиболее основательно оказались представлены в известном явлении *параллело-*

грамма развития памяти – в экспериментах А.Н. Леонтьева, смоделировавшего процесс опосредствования памяти в онтогенезе [14; 16]. Эта работа А.Н. Леонтьева по изучению развития высших форм запоминания была, по-видимому, одной из первых систематических попыток использовать опосредствование одновременно в качестве источника и критерия оценки онтогенетического развития памяти. В этих исследованиях было установлено, что запоминание дошкольников при использовании определенных средств примерно так же малоэффективно, как и без них; дети школьного возраста имеют существенный разрыв в продуктивности деятельности со средствами и без них, а у взрослых можно наблюдать вновь сближение показателей: количество запоминаемого внешнеопосредствованного близко внутриопосредствованному (т. е. без внешних опор). При этом обращают на себя внимание два обстоятельства: резкий подъем верхней кривой (на участке графика продуктивности опосредствованного воспроизведения) от дошкольников к младшим школьникам и такой же подъем на нижней кривой (на участке графика воспроизведения без средств). По словам А.Н. Леонтьева, «только в результате своеобразного процесса “вращивания” они (стимулы-знаки. – В.Х.) превращаются в знаки внутренние, и таким образом из первоначально непосредственного запоминания вырастает высшая, “логическая” память»; а общий закон здесь состоит в том, что «развитие высших форм памяти идет через развитие запоминания с помощью внешних стимулов-знаков» [16, т. 1, с. 62].

Данное исследование явилось во многих отношениях основополагающим, поскольку на богатом и уже становящемся типичным для школы Л.С. Выготского материале и испытуемых (норма – патология, градации социального опыта, разновозрастные категории) эксперимент приобрел статус систематического использования опосредствования. Критическая оценка этой работы А.А. Леонтьева была произведена позднее, и, по справедливому замечанию П.Я. Гальперина [8], параллелограмм был охарактеризован как построенный «на готовых умениях», «продольно-срезовой», поэтому не дающий представления о самом процессе принятия средств конкретным субъектом. Факт перехода интерпсихологического в интрапсихологическое, представленный в экспериментальной практике опосредствования ВПФ и

полученный с помощью «функциональной методики двойной стимуляции», по словам П.Я. Гальперина, выступил генетическим по отношению ко всему роду человеческому [там же]. Параллелограмм объективировал результаты процессов действия испытуемых со средствами и без них, но, по сути, без раскрытия индивидуального онтогенеза опосредствования. Родовая, «статистическая» динамика опосредствования позволяла наметить общие контуры процесса, но собственно генетического исследования, обнаруживающего развитие употребления средств в той или иной предметной (проблемной) ситуации и метаморфозы структуры действия в связи с этим, проведено не было.

Одна из попыток приложения культурно-исторической теории к становлению предметного действия была предпринята Д.Б. Элькониним, который исходил из положения о том, что «на предмете не написана ни его общественная функция, ни способ его рационального использования, принятый в данном обществе» [22, с. 6]. Поэтому их невозможно непосредственно «считать» с предмета в процессе использования. «Образец рационального способа дает ребенку взрослый, – писал Д.Б. Эльконин, – он в совместной деятельности с ребенком изменяет положение руки ребенка, и ребенок приспосабливается не к физическим свойствам предмета, а включает предмет в образец его правильного использования... Кажущееся приспособление движений ребенка к физическим свойствам орудия в действительности является опосредованным через образец действия, в который и включается орудие... Его поведение... производит впечатление раздвоенного: с одной стороны, он был занят предметом и действием с ним, с другой – взрослым, ради выполнения поручения которого и поощрения он производил действие» [там же, с. 8]. В данной характеристике присутствуют важные указания на то, что предмет входит в деятельность (точнее, в обиход) ребенка через сопровождающую этот предмет деятельность. Значение предмета должно быть представлено в этой деятельности в исторически сложившейся и в наибольшей степени учитывающей детские возможности форме ориентировки.

Б.Д. Эльконин представил процесс становления предметного действия отличным от прямого уподобления движений свойствам предмета и прямого уподобления движений образцу. По его мнению, именно в «промежутке меж-

ду этими двумя крайностями происходит построение ребенком образа действия, который формируется посредством включения орудия в образец действия» [20, с. 59]. В другой работе отмечается, что «в становлении предметных действий (так же как и в становлении комплекса оживления) как бы сосуществуют две линии: а) выполнение действия «по значению», т. е. вычленение и осуществление общей схемы употребления предмета (например, причесывание тыльной стороной расчески), которое может складываться как подражание показанному взрослым способу действия; б) операциональное освоение образца действия... Конечно, правильно держать ложку ребенок научится не в полтора и даже не в два года, а значительно позже, но зачерпывать ложкой (реально, а не условно) он пробует и учится именно в полтора года (тем более нельзя себе представить некое условно-имитационное использование горшка). Первое можно назвать линией обнаружения способа действия как особой реальности, а второе – линией его осуществления» [19, с. 73]. Принципиально также и подчеркнутое Б.Д. Элькониным положение о том, что «осуществление значения есть не только его реализация на некоем материале, но и неосуществление импульсивных произвольных актов» [там же]. Двойным образом обращенная функция посредника здесь подчеркивает то обстоятельство, что в действительности всегда существует избыток ориентиров для построения действия, что и является перспективной основой для опосредствования.

На фоне готового к посредству вещного мира Б.Д. Эльконин считает необходимым выделить ситуацию, когда опосредствование становится неизбежным. Таковым является событие – акт встречи двух персон, из которых одна олицетворяет для другой идеальное действие [19, с. 47], тем самым являясь особой переходной формой жизни и актом развития одновременно [там же, с. 61]. Утверждение, что «в кризисе рождаются субъектность акта развития и его действительные участники», выводит Б.Д. Эльконина на проблему посредника, в свое время заявленную Л.С. Выготским в раскрытии содержания понятия *зоны ближайшего развития* (ЗБР). Очевидно, что без конкретизации роли взрослого в акте детского развития данное понятие может остаться схематичным, тем более что существующая образовательная практика не ориентирована на

ЗБР. «Опосредствующему, – полагает Б.Д. Эльконин, – надо найти способ видения опосредуемого, т. е. инициировать его поиск этого способа, соотнести свою и его позиции и в результате “дать” ему его позицию именно как положение в мире, а не случайно и сиюминутно занимаемое место... Взрослому вовсе не дан “взгляд” ребенка и вовсе не predetermined то, что ребенок обратится на взрослого, начнет искать и опробовать его позицию. Для кризиса детства характерна как раз потеря форм взаимобращения, потеря форм соотнесения “взглядов” детей и взрослых... Именно потому очень актуально рассмотрение вопроса посредничества как проблемы» [там же, с. 67]. Представляется, что такая постановка проблемы и в самом деле является развитием культурно-исторической теории в направлении моделирования и исследования *культуросоцидательного действия* [там же, с. 42].

Идея совместного действия проводится Б.Д. Элькониным через последовательное выстраивание опосредствующих категорий в направлении понятия «позиция». В частности, значение в момент своего построения полагается им не «обобщением признаков», не «областью» и вообще не чем-либо неподвижным и «объективно» наличествующим, а действием, «поворотом» вещей, определенным способом видения мира – позицией [там же, с. 93–94]. С нашей точки зрения, важным здесь является то, что определение *позиции* доводится Б.Д. Элькониным до развертывания целостного контекста (и подтекста) проблемной ситуации построения нового действия. Порядок этого развертывания во многом подобен известной последовательности построения схемы ориентировочной основы действия (ООД) в методе П.Я. Гальперина, поэтому особое внимание вызывают те его шаги, что соединяют идеями и операционально-техническими деталями методики двойной стимуляции и планомерно-этапного формирования. Первым условием успешности знакового опосредствования Б.Д. Элькониным называется построение обозначающего, в котором идеально и иносказательно представлено то действие, которое надо выполнить. Вторым условием считается обратимость знаковой операции: «Если на первом шаге опосредствования важно вырвать действие из сложившейся системы выполнения и представить его идеально, то на втором необходимо снова вернуться к тем наличным условиям, той на-

личной обстановке, в которой оно должно быть осуществлено. Но вернуться «обратно» в условия исходной задачи – теперь уже значит строить идеальное действие в самой реальности, т. е. не просто вообразить его, а именно *имитировать, изображать* теми средствами и с помощью тех материалов, которые есть под руками. При этом обозначаемое действие преобразуется из непосредственно-результативного в опробуемое и изображающее собою идеальный образ (значение). Оно становится способом реального построения значения и приближения к нему, становится акцентирующим и имитирующим *иное* (идеальное действие), т. е. на этапе опробования превращается в жест, направленный на обозначающее. Лишь в этом случае, т. е. в случае обратного превращения обозначаемого в знак, опосредствование оказывается успешным» [19, с. 94–95]. Принципом построения действия в этом случае возможно посчитать «продуктивную незавершенность действия», т. е. оставленный взрослым промежуток свободного действия ребенка [21, с. 62].

Рассматривая методическую сторону данного подхода, который мы можем определить как своего рода компромисс между парадигмами двойной стимуляции и планомерно-поэтапного формирования, можно заметить определенные параллели с позицией В.П. Зинченко [12, 13 и др.]. По В.П. Зинченко, Л.С. Выготский рассматривает три медиатора: взрослый, знак и слово, но этого недостаточно, поскольку не менее емкие с точки зрения культурного содержания *символ, миф, смысл* в состоянии существенно изменить конечную психологическую картину человеческого действия. С его точки зрения, и для нас нет оснований не согласиться с подобным обобщением, именно в опосредствовании состоит пафос культурно-исторической психологии [12, с. 14]. Однако путь реализации идей Л.С. Выготского видится В.П. Зинченко иначе, чем в теории планомерно-поэтапного формирования, поскольку, по его словам, в концептуальной схеме П.Я. Гальперина передача предметной деятельности и первое рождение ВПФ остаются за скобками, а в итоге рассматривается только «вторая производная интериоризации» [там же, с. 11–12]. Отметим также и другое: общим для Б.Д. Эльконина и В.П. Зинченко является следование идее расширения контекста экспериментального исследования в направлении усиления опосредствования за счет одного из названных *агентов*.

В этой логике, как пишет Б.Д. Эльконин, «истина» первого этапа интерпсихической формы находится не в нем же, а во втором этапе, когда действие взрослого сворачивается в знак-образец и обращение к ребенку, а действие ребенка, наоборот, разворачивается в следовании образцу; при этом термин «следование» является очень грубым обозначением для действий ребенка, поскольку его действия не являются продолжением и копированием действий взрослого [21, с. 109].

Упрощение экспериментальной ситуации, имеющее место в психологических концепциях, ориентированных на редукцию независимых и зависимых переменных, приводит к тому, что сужение спектра контролируемых *агентов* (средств) начинает искажать сам смысл действий испытуемых при решении той или иной задачи. Интерпретация результатов в таких концепциях сводится к представлению непосредственного взаимодействия субъекта и проблемной ситуации. На преодоление этого заданного естественнонаучным шаблоном «не умножать сущностей без нужды» стереотипа и направлены усилия Б.Д. Эльконина и В.П. Зинченко. В психологическом эксперименте *умножение сущностей* и есть основание, ведущее к сущности, хотя и предполагающее нарастание множества иных, по-видимому в первую очередь теоретических, проблем. Представим себе, какая переоценка экспериментального и теоретического статуса психологических исследований детской игры может произойти, если расширить контекст психологического анализа таким образом, чтобы включить игру, наблюдаемую или культивируемую экспериментатором, в игру более высокого уровня – «психологический эксперимент», – неминуемо развертывающуюся в детской группе при появлении неизвестного взрослого или при открытии детьми факта, что за их игрой наблюдают. Как считает Б.Д. Эльконин, «если полнее рассмотреть целостную ситуацию констатирующего и тем более формирующего эксперимента, то и работа экспериментатора, и работа испытуемого выступают как действие с действием (т. е. как действие, предметом которого является ориентировка другого действия). В разных случаях такое действие имеет разные средства. Но важно то, что средства – это всегда опоры перехода от действия одного человека к действию другого, опоры строения роли своего действия в ориентировке действия другого человека и, наобо-

рот, роли действия другого человека в ориентировке своего действия... Действие и есть то, что строит их взаимопереход. Оно всегда переходно и в своем высшем выражении строится как преодоление человеком собственных стереотипов и наличных обстоятельств через преодоление стереотипов и наличных обстоятельств действий других людей. Отмеченная двойственность-переходность является сущностной, внутренней характеристикой человеческого действия, его «внутренней формой» и может осуществляться в разных внешних формах действия – как в индивидуальной, так и в коллективно-распределенной» [19, с. 109–110]. В итоге, по Б.Д. Эльконину, полный состав акта опосредствования включает: 1) действие в обстоятельствах; 2) его «экран», в котором действующий *видит* свое действие (знак); 3) позицию, с которой ситуация действования видна полно и как целое [там же, с. 134].

Суммируя, обобщим: расширение теоретической конструкции культурно-исторической концепции происходит за счет расширения Б.Д. Элькониним модели опосредствования, задаваемой через со-участие другого (других) и вытекающие из этого психотехнические экспериментальные следствия амплификации (по А.А. Пузырею [17]) усилий экспериментатора и испытуемого. Особенность воззрений Б.Д. Эльконина состоит в продолжении линии Л.С. Выготского на использование посредника для размыкания субъект-объектного отношения и обозначения пути развертывания *более активного* опосредствования. Отметим здесь попытку одновременно координированного перехода к совокупному учету наиболее существенных обстоятельств опосредствования, а не только стимула-средства как самоценного семиологического объекта. По существу, предмет сам по себе не много значит для развития субъекта, значение и знак в изоляции от генерируемой новой деятельности и вне развитийного контекста остаются частными, ситуативными и неостребованными. Взаимодействие с *другим* также не представляется простым актом общения, но предполагает совместное построение нового действия, примерно так, как это эвристично было описано Д.Б. Элькониним на известном примере становления предметного действия [22]. Наконец, чрезвычайно важна ориентировка на *существенное*, в качестве которого на каждом шаге опосред-

ствования может выступать любой из агентов этого процесса.

Вообще, любое психологическое направление, пытающееся преодолевать парадигму роллинга онтогенеза и потому глубоко и основательно рассматривающее роль *другого* в становлении субъекта, не может миновать обсуждения проблематики, обозначенной М.М. Бахтиным. С его точки зрения, палитрой многих других является сама культура, не выступающая иначе, чем в форме персонализированного адресата, который «может быть непосредственным участником-собеседником бытового диалога, может быть дифференцированным коллективом специалистов какой-либо специальной области культурного общения, более или менее дифференцированной публикой, народом, современниками, единомышленниками, противниками и врагами, подчиненным, начальником, низшим, высшим, близким, чужим и т. д. Он может быть и совершенно неопределенным, неконкретизованным другим» [1, с. 466–467]. Взаимодействие персонифицированных агентов культуры, каким оно представляется в школе отечественной гуманитарной мысли (А.А. Потебня, Л.С. Выготский, М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, П.А. Флоренский и др.), не может быть сведено к упрощенным толкованиям *интеракций, коммуникаций, перцепций, эмпатий, аттракций, атрибуций* и др. Каждый из перечисленных терминов, да и сама тенденция редукции сложного к простому, сужает и при этом теряет существо человеческого со-бытия; а ведь в каждом таком акте и происходит понимание и со-творение культуры, совершается человеческое развитие.

Итак, для разностороннего оформления идей опосредствования потребовалось прохождение целой школы психологии развития, поэтому нам представляется весьма символическим название книги Б.Д. Эльконина, целиком посвященной обсуждению проблематики опосредствования, – «Введение в психологию развития». В самом деле, именно соединение в целостном проблемном комплексе онтогенетических исследований, ориентированных на прослеживание роли орудия, средства и знака в психическом развитии ребенка, исследований становления структуры единичных действий (опосредствованных навыков), исследований распада как формы утраты культурных средств принесло в итоге обширную феноменологию и обобщения, стремящиеся к высокому уровню

онтологической насыщенности. Несколькими поколениями различных по теоретическим пристрастиям психологов было показано, что единицей культуры, предстающей для ребенка в каждом акте его онтогенетического движения, является значение. Причем чем более масштабным и детальным становилось такого вида исследование, тем очевиднее проблематика значения тяготела к привлечению в качестве основных детерминант наиболее существенных условий детского развития (взрослый, предмет, ситуация, характер совместной со взрослым деятельности и т. д.). Соответственно, видоизменялся исследовательский метод: вместо поиска пресловутых внутренней и внешней валидностей он под разной аргументацией все чаще обращался исследователями к экспериментально-генетическому моделированию опосредствующих условий, хотя, возможно, и с меньшей эффективностью, нежели это имело место в простых опытах по методике двойной стимуляции в школе Л.С. Выготского.

Экспериментально-генетический метод, ставший важнейшим звеном культурно-исторической теории, должен был учесть всю совокупность обстоятельств, фиксируемых в системе понятий Л.С. Выготского. Его концептуальные амбиции простирались на соединение в целостной модели развития и опосредствования, структуры, генезиса и функции, на представление нормы и патологии, на обеспечение становления и прослеживание распада и т. д. Метод должен был включить в себя естественное развертывание феноменологии и при этом не стать искусственным. Таким образом, по словам А.А. Пузыря, первой реальностью для исследователя в рамках культурно-исторической теории оказалась «не психика испытуемого, а само действие по перестройке его психики» [17, с. 87]. В итоге в экспериментальном акте опосредствования систематическим образом происходило моделирование культурной детерминации и генетического порядка становления нового действия. Отличительной чертой метода Л.С. Выготского являлось ограниченное опосредствование, в чем-то похожее на метод Ж. Пиаже; у Ж. Пиаже это была система вопросов, а у Л.С. Выготского – система предметов и знаков, включенных в контекст деятельности. Предъявления средства при двойной стимуляции оказывается достаточно для начала первого акта опосредствования, но какова судьба дальней-

шего становления, а главное, есть ли иной путь становления – эти вопросы в данной парадигме остаются без ответа.

Открытие значения орудийной операции в отечественной психологии стало важнейшим условием последовательного изучения опосредствования. Адекватное *применение орудия* оказалось, по Л.С. Выготскому, возможным только в том случае, если одновременно *знак* ориентировал субъекта на существенные условия этого применения. Исследования школы Л. С. Выготского показали, что опосредствование возможно трактовать как систематическое присвоение средств, в ходе которого происходит развитие субъекта. Экспериментальный опыт *параллелограмма опосредствования* позволил смоделировать онтогенез ВПФ как проходящий через стадии присвоения и использования субъектом средств в различной форме. Опосредствование здесь выступило как важнейший момент детерминации не только структуры, но и функций и генезиса психических новообразований. Вариации метода «срез» позволили лишь в самых общих чертах установить опосредствующую функцию «семиотического» характера, тогда как детализация смены форм ориентировки с помощью средств (собственно психологическая функция) была обнаружена лишь в ходе двойной стимуляции и формирующего эксперимента.

Неудовлетворенность возможностями методики двойной стимуляции и стремление выстроить метод в направлении детерминированного *экспериментального генеза* привели теорию планомерно-поэтапного формирования (ТПФ) к такой организации опосредствования, которая позволила не только контролировать, но и обеспечивать процесс формирования новообразований [4–11]. Приближение формирующих исследований к естественному материалу человеческой деятельности и естественным вариантам социальных взаимодействий, наблюдаемое в широком круге исследований П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, В.В. Давыдова, Л.А. Венгера и их учеников и последователей, может быть охарактеризовано как предопределенное необходимостью включения даже в средства лабораторных экспериментов многообразия и избыточности ориентиров, всегда существующих в реальной деятельности. Экспериментальная традиция изживания средств, их нивелировки и редукции не смогла, таким образом, остаться в психологии доминирующей,

тогда как сближение планомерно-поэтапного формирования с задачами естественного эксперимента постепенно стало нормой исследования, поскольку в целом ряде случаев налицо была принципиальная невозможность формирования действий в ограниченных условиях ориентировки. Вместе с тем выстраивание средств в психологически обоснованную иерархию позволило в целом ряде исследований в ходе становления новообразований управлять процессом рефлексивного экспериментального анализа.

Иная исследовательская логика, исходящая из культурно-исторической парадигмы и использующая формирующий метод как основной, была перенацелена не на лишение испытуемых средств, чтобы убедиться, что они им были нужны, а на оснащение их всем необходимым (а реально всегда выходит еще и избыточным, поскольку очевидное требование обобщенности рассчитано на дифференцировку существенного и несущественного из всего универсума средств), чтобы получить желаемое новообразование. Методологические следствия данной позиции привели к тому, что установленная возможность такого построения при фиксации условий и движения опосредствования (как ближайшей причины происходящих изменений) и стала новым знанием. Прослеживание генеа становится наиболее близким к пониманию причины явления и открытия его *организма*.

Таким образом, одна линия – линия *становления* (видоизменения, трансформации, овладения) орудия – представляется как движение от начального, ближайшим образом увязанного субъектом с проблемной ситуацией средства, порой прямо отражающего свойства объекта, к условному, «означенному» образу объекта. Вторая линия связана с перестройкой действия в процессе опосредствования, происходящей в изменении системы связей «старых» и «новых» форм ориентировки. Указание на изначальную «внешность» средств формируемой деятельности выгодно характеризует ТПФ по части наиболее полного и объективного использования их в экспериментальных исследованиях, поскольку средства реально выступают не только как сформированные в процессе общественного развития способы отношения к действительности, но и как основные способы построения психических процессов и овладения ими.

В ТПФ подбор, конструирование и совершенствование средств в ходе формирования изначально осуществляются экспериментатором, становясь при этом самостоятельным предметом рассмотрения наряду с формирующимся действием (в качестве психологических условий, схем ООД, системы задач и др.). Порядок почти пятидесятилетнего опыта концептуального эвристического осмысления и отработки техники ТПФ состоял в том, что опосредствование в основном понималось как технический эпизод организации и своевременной смены средств ориентировки испытуемого от этапа к этапу. Фокус формирования на разных стадиях развития ТПФ был обращен на различные обстоятельства: на доказательство принципиальных возможностей конструктивного подхода к исследовательской практике, на установление процедурных деталей и схем метода, на открытие новой экспериментальной феноменологии, на применение метода к новым формам ориентировки и др. При этом опосредствование последовательно становилось константой метода и уходило на периферию исследовательских интересов.

Однако внутренний закон экспериментальной психологической практики всегда таков, что какой-либо *технический* момент исследования, даже будучи отработанным в опыте, рано или поздно становится основной проблемой (задачей) исследования. Переход от частных задач формирования отдельных действий, свойственный первому этапу развития ТПФ (1950–1970), к формированию систем действий и к современному этапу исследований формирования деятельности инспирировал изменение отношения к опосредствование. Логично, что именно на долю ТПФ выпала миссия многообразного раскрытия опосредствования. Оттачивание метода, будучи специальной задачей, привело к тому, что имя метода стало визитной карточкой концепции, что нечасто встречается в психологии, а полноценно организованное опосредствование обусловило экспериментальное мастерство, культуру и традиции психологической школы П.Я. Гальперина. Данное движение – *из технического в центральное* – уже само по себе есть выражение логики опосредствования, тем более когда неявной экспериментальной задачей являлось его систематическое проведение.

Литература

1. *Бахтин М.М.* Литературно-критические статьи. М., 1986.
2. *Вудвортс Р.* Экспериментальная психология. М., 1950.
3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 1 – 6. М., 1982–1984.
4. *Гальперин П.Я.* Умственное действие как основа формирования мысли и образа // Вопросы психологии. 1957. № 6.
5. *Гальперин П.Я.* Метод «срезов» и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления // Вопросы психологии. 1966. № 4.
6. *Гальперин П.Я.* К учению об интериоризации // Вопросы психологии. 1966. № 6.
7. *Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. М., 1966.
8. *Гальперин П.Я.* Стенограмма лекции, посвященной 80-летию со дня рождения Л.С. Выготского. 22.12.1976.
9. *Гальперин П.Я.* Проблема деятельности в советской психологии // Проблема деятельности в советской психологии. М., 1977.
10. *Гальперин П.Я.* Поэтапное формирование как метод психологического исследования // Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. М., 1978.
11. *Гальперин П.Я.* Идеи Выготского и задачи психологии сегодня // Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. М., 1981.
12. *Зинченко В.П.* Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. 1993. № 4.
13. *Зинченко В.П.* От классической к органической психологии // Вопросы психологии. 1996. № 5.
14. *Леонтьев А.Н.* Развитие памяти. М.; Л., 1931.
15. *Леонтьев А.Н.* Вступительная статья // Выготский Л.С. Собр. соч. Т. 1. М., 1982.
16. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 2. М., 1983.
17. *Пузырей А.А.* Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и современная психология. М., 1986.
18. *Хозиев В.Б.* Опосредствование в становящейся деятельности. Сургут, 2000.
19. *Эльконин Б.Д.* Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С.Выготского). М., 1994.
20. *Эльконин Б.Д.* Л.С. Выготский – Д.Б. Эльконин: знаковое опосредствование и совокупное действие // Вопросы психологии. 1996. № 5.
21. *Эльконин Б.Д.* Особенности знакового опосредствования при решении творческих задач // Психологическая наука и образование. 1997. № 3.
22. *Эльконин Д.Б.* Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве // Вестн. Моск. унта. Сер.14. Психология. 1978. № 3.

Tool-Mediation within Cultural-Historical Theory and its Practical Implications

V.B. Khoziev

Ph. D., Professor,

Head of the Clinical Psychology Department of the International University of Nature, Society and Humankind “Dubna”

The central point of cultural-historical theory of L.S. Vygotsky is the idea of mediation of higher mental functions. The author considers the evolution of the notion “mediation” in cultural-historical theory from the works of L.S. Vygotsky to the research of his disciples A.N. Leontiev and D.B. El’konin, and followers – P.Ya. Gal’perin and B.D. El’konin.

L.S. Vygotsky created the genetic developmental method and double stimulation method, that was used, for example, by A.N. Leont’ev in the research on memory. But this method uses cross-sectional design that does not provide us with the idea of the process of appropriation of tools by individual subject. This method allows to track the general contours of the process of development of mediation.

Investigation of development of object-related action was conducted by D.B. El’konin, who demonstrated that the object enters child activity through joint activity with adult, which accompanies this object. B.D. El’konin, investigating the problem of mediation, describes the situations, where mediation becomes unavoidable. B.D. El’konin broadens the model of mediation assigned through co-participation

of the other and through amplification of the effort of the participants of the event (joint being). He brings into understanding of mediation the idea of active mediation, where the interaction with the other is not a mere act of communication, but suggests joint construction of new action.

Reality, with which the researcher in cultural-historical paradigm deals with, is the activity of re-building of the subject's psyche. Mediation could be understood as systematic mastering/appropriation of specific psychological tools, during which the development of subject occurs.

Various disciples and followers of L.S. Vygotsky use the term "mediation" within the contexts of using new tools, building a holistic "orientational foundation of action" and creation of a holistic social context of interaction.

Keywords: the cultural-historical concept, methods of research, the experimental-genetic method, the method of double stimulation, planned-stage-by-stage formation.

References

1. *Bahtin M.M.* Literaturno-kriticheskie stat'i. M., 1986.
2. *Vudvorts R.* Eksperimental'naya psihologiya. M., 1950.
3. *Vygotskii L.S.* Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 1 – 6. M., 1982–1984.
4. *Gal'perin P.Ya.* Umstvennoe deistvie kak osnova formirovaniya mysli i obraza // *Voprosy psihologii.* 1957. № 6.
5. *Gal'perin P.Ya.* Metod «srezov» i metod poetapnogo formirovaniya v issledovanii detskogo myshleniya // *Voprosy psihologii.* 1966. № 4.
6. *Gal'perin P.Ya.* K ucheniyu ob interiorizacii // *Voprosy psihologii.* 1966. № 6.
7. *Gal'perin P.Ya.* Psihologiya myshleniya i uchenie o poetapnom formirovanii umstvennyh deistvii // *Issledovanie myshleniya v sovetskoj psihologii.* M., 1966.
8. *Gal'perin P.Ya.* Stenogramma lekcii, posvyashennoi 80-letiyu so dnya rozhdeniya L.S. Vygotskogo. 22.12.1976.
9. *Gal'perin P.Ya.* Problema deyatelnosti v sovetskoj psihologii // *Problema deyatelnosti v sovetskoj psihologii.* M., 1977.
10. *Gal'perin P.Ya.* Poetapnoe formirovanie kak metod psihologicheskogo issledovaniya // *Gal'perin P.Ya., Zaporozhec A.V., Karpova S.N.* Aktual'nye problemy vozrastnoi psihologii. M., 1978.
11. *Gal'perin P.Ya.* Idei Vygotskogo i zadachi psihologii segodnya // *Nauchnoe tvorchestvo L.S. Vygotskogo i sovremennaya psihologiya.* M., 1981.
12. *Zinchenko V.P.* Kul'turno-istoricheskaya psihologiya: opyt amplifikacii // *Voprosy psihologii.* 1993. № 4.
13. *Zinchenko V.P.* Ot klassicheskoi k organicheskoi psihologii // *Voprosy psihologii.* 1996. № 5.
14. *Leont'ev A.N.* Razvitie pamyati. M.; L., 1931.
15. *Leont'ev A.N.* Vstupitel'naya stat'ya // *Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii.* T. 1. M., 1982.
16. *Leont'ev A.N.* Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya: V 2 t. T. 2. M., 1983.
17. *Puzyrei A.A.* Kul'turno-istoricheskaya teoriya L.S. Vygotskogo i sovremennaya psihologiya. M., 1986.
18. *Hoziev V.B.* Oposredstvovanie v stanovyashejsya deyatelnosti. Surgut, 2000.
19. *El'konin B.D.* Vvedenie v psihologiyu razvitiya (v tradicii kul'turno-istoricheskoi teorii L.S. Vygotskogo). M., 1994.
20. *El'konin B.D.* L.S. Vygotskii – D.B. El'konin: znakovoe oposredstvovanie i sovokupnoe deistvie // *Voprosy psihologii.* 1996. № 5.
21. *El'konin B.D.* Osobennosti znakovogo oposredstvovaniya pri reshenii tvorcheskih zadach // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie.* 1997. № 3.
22. *El'konin D.B.* Zametki o razviii predmetnyh deistvii v rannem detstve // *Vest. Mosk. un-ta. Ser.14. Psihologiya.* 1978. № 3.

Культура, развитие и методология в психологии: преодолеть отчуждение через эмпирические данные*

Ян Вальсинер

профессор
университета Кларк, Ворчестер, США

Культура – одно из самых широких и используемых во многих науках понятие. В ряде случаев оно несет в себе оценочный смысл. Понятием «культура» описывается общность людей, объединенных одним языком, обычаями, территорией проживания и т. п. Однако такое широкое использование понятия вносит ряд существенных проблем в исследования, в том числе и психологические.

В психологии культура выступает в нескольких своих ипостасях, что существенно влияет как на способ исследования, так и на само понимание того, что стоит за этим понятием. Кросс-культурная психология, являясь частью дифференциальной психологии, рассматривает культуру как определенную переменную, обуславливающую различия между группами людей, принадлежащими к той или иной культуре. Центральным результатом кросс-культурных исследований – фиксация зависимости между психологическими свойствами людей разных культур и особенностями этих культур. Выводы кросс-культурной психологии касаются описания и объяснения особенностей людей, принадлежащих к определенной культуре. Объяснения феноменов различий в поведении и психике в кросс-культурной психологии не выходят за рамки обусловленности особенностей принадлежности к той или иной культуре.

Культурная психология, являясь частью общей психологии, основывается на генетической точке зрения. В противоположность аксиоме идентичности (кросс-культурная психология), культурная психология основывается на аксиоме становления, имеющей две формы, описывающие процессы становления и сохранения (обеспечивающие относительную стабильность и изменчивость в случае развития). В культурной психологии изучается человек (личность) как целостная система, взаимодействующая со средой, индивид-в-социальном-контексте.

В статье ставится проблема метода культурной психологии: метод должен позволять отслеживать процессы, приводящие к тем или иным результатам, т. е. изучать процессы становления, развития. Обосновывается использование метода минимизированной интроспекции (рейтинговые шкалы).

Ключевые слова: культура, развитие, предмет и метод психологии, кросс-культурная психология, культурная психология.

Термин «культура» является сложным понятием не только в повседневной практике, но и в научных исследованиях на протяжении всей истории человеческих сообществ (см. исторический обзор [8]). Многие категории, относящиеся к культуре, например язык, фольклорные традиции и т. д., являются близкими для психологии категориями [5]. Более того, в последние двадцать лет психологи все чаще прибегают к употреблению данного термина, моти-

вируя это тем, что «культура» позволяет освоить новые направления в науке. Это подтверждается и той популярностью, какую в последнее время приобрели такие разделы, как кросс-культурная и культурная психология [17], хотя в современной антропологии термин «культура» практически перестал выступать в качестве главного научного понятия. Что хорошего и что опасного в попытке вернуть культуру как теоретическое понятие в психологию? Почему это

* Статья представлена на семинаре в Chung-Ang University (Сеул, Корея) 17 октября 2003 г.
Перевод Т.В. Ермоловой под редакцией Б.Г. Мещерякова.

так сложно, почему подобные попытки дважды (в конце XIX и в середине XX в.) оказывались тщетными и возможно ли, что и на этот раз они закончатся провалом?

Унаследованные ценности в психологии. «Культура» является термином, в определенном смысле отягощенным оценочными параметрами: наличие культуры звучит более позитивно, чем отсутствие культуры. Нетрудно заметить, что бытовой дискурс о культуре часто сползает к оппозиции «цивилизованный – нецивилизованный». Эта оппозиция сформировалась в ходе колониальной экспансии в прошлые века. Людей, оказавшихся объектами колониальной политики, первоначально определяли как «нецивилизованные народы», а затем как «примитивные» – термин, который в современной антропологии запрещен к употреблению и заменен термином «развивающиеся общества». Как следует из вышесказанного, расхожее употребление слова «культура» подразумевает социальную маркировку ингрупповых и аутгрупповых отношений в не слишком дружелюбной мировой истории.

Однако понятие «культура» представляет собой нечто большее, чем признак, по которому можно осуществлять социальную категоризацию. В конструктивном отношении оно предполагает некоторое целенаправленное преобразование естественного хода вещей – культивирование природы человеком, в результате которого возникают культурные формы [6]. Преобразование людьми природной среды зачастую превышает уровень, необходимый для удовлетворения их насущных потребностей: они выращивают не только сельскохозяйственные растения, но и комнатные цветы; не только разводят домашний скот, но и заводят домашних животных; придумывают новые блюда, а не просто утоляют голод; стараются дать детям хорошее образование, а не просто выращивают потомство. Можно надеяться, что метафорическое значение понятия «окультуривание» распространит свое благотворное влияние и на психологию, чтобы в современной науке смогли вырасти психологи, занимающиеся культурой, которые, в свою очередь, конструктивно решили бы проблему культуры в психологии.

Методологическое затруднение: классификация уничтожает феномены

Каким образом «культивируются» идеи в обществе? Заметьте, что существительное «культура» не несет в себе тех значений, которые имеют производные от него глаголы «культивировать» и «окультуривать». В психологии диапазон значений термина «культура» и его производных можно представить следующим образом. Культура – это некоторое *существующее явление* (например, «культура есть X»), однако за данным бытием лежит *процесс становления* (например, «культивирование приводит к X»). На протяжении всей своей жизни мы постоянно совершаем что-то новое – в любом обществе постоянно создаются новые увлечения и фетиши, новые технологии и новые предрассудки. Более того, именно личность является агентом, порождающим эти новшества. Однако в социальных науках мы зачастую превращаем феномены становления в феномены существования, рассматривая то, что возникает, как уже существующее, а не еще только становящееся. Этим объясняется разница между негенетической и генетической точками зрения* [15]. И только последняя объясняет возникновение новообразований, а не постулирует существование статической внутренней «сущности», соответствующей определенному названию (label).

Придумывать названия легко, однако они уводят нас от рассмотрения нового, постоянно возникающего в любой структуре, и, поскольку мы имеем дело именно с новым, его нельзя предназвать, пока оно не возникло. Различные способы изучения культуры несут на себе отпечаток практики навешивания ярлыков. Результатом этого является возникновение концептуальных пустышек, когда многообразие феноменов, которые необходимо исследовать, сводится к упрощенной формуле «все X являются Y».

Точка зрения здравого смысла: культура как нечто, что «объединяет людей». Часто в психологии термин «культура» используют для обо-

* В оригинале используется неудобное для перевода на русский язык слово *developmental*. Предлагаемый способ его перевода (т. е. «генетический») опирается на давнюю традицию, которая представлена, например, в школах Л.С. Выготского и Ж. Пиаже. Заметим, что в лексиконе Л.С. Выготского аналогичную роль выполнял также термин «исторический», который применялся не только к макроистории общества, но и к микроистории культурного развития в онтогенезе. В дальнейшем, по умолчанию, термин «генетический» на страницах нашего журнала будет использоваться как эквивалент англ. *developmental*. Однако для разнообразия мы будем пользоваться и более прямой линией переводом, например: *developmental science* – наука о развитии или *developmental psychology* – психология развития. – Прим. ред.

значения групп людей, которые объединены (belong together) на основе некоторых общих признаков. Например, норвежцы представляют собой единое целое, поскольку они говорят на одном языке (что правда только отчасти, поскольку существуют два диалекта норвежского языка). Или считается, что люди «принадлежат» к «одной культуре», если они являются гражданами одной страны. Все слышаны об «индийской культуре» – наглядное свидетельство политических навыков британских колонизаторов, создавших новую независимую страну под названием Индия с многомиллионным населением, которое имеет свои паспорта, флаг и свыше 1500 разных языков. Вопрос о языке имеет значение в самой Великобритании, где уэльсцы (валлийцы) сохранили целостность, поскольку имеют общее наследие – язык, музыку и часть территории Британских островов. Басков или каталонцев «объединяют» язык и обычаи, но проживают они в разных странах (Испания, Франция). В то же время страны, которые разделяют целостность этих народов, сами выступают некоей общностью в рамках недавно созданного Европейского Союза. В этом союзе Германия является одним из главных членов, именно ей принадлежит идея объединения европейских стран в единый союз, при этом сама она до 1870 г. и затем в период с 1945 по 1989 г. не была единой. В каждом из рассмотренных примеров единства людей – государственной, этнической или языковой группы – всегда содержится и его противоположность (неединство). Я не стану анализировать эту противоположность здесь, в Корее, но вы, вероятно, сами сможете проанализировать, насколько корейцы единый народ.

Именно в этом проявляется разница между психологией культуры и кросс-культурной психологией. Каждая из этих областей психологии использует термин «культура», но приносит в него собственный смысл.

Эпистемология кросс-культурной психологии

Кросс-культурная психология имеет много общего с традиционной психологией, в частности в том, что часто привлекает к сравнению две или более группы людей. Такое сопоставление считается основным методом изучения влияния культуры на мышление и поведение людей. Сопоставляемые группы чаще всего

различаются по этническому, географическому или административному признаку, который получает название «культурного».

В целом для «культур», определяемых в кросс-культурной психологии как группы людей, характерно следующее:

Качественная гомогенность. Предполагается, что каждый «представитель культуры» (т. е. человек, который «принадлежит к» этой культуре) разделяет с каждым и всеми другими представителями одинаковые культурные признаки. Могут встречаться и межличностные различия в количественной степени такого «разделения» (некоторые личности в большей степени обладают данным свойством, чем другие), тем не менее все из них разделяют многие или большинство одинаковых признаков. Однако, поскольку большая часть современных государств-наций (культур, обществ) являются довольно гетерогенными, кросс-культурные психологи осознают то, как важно определить характер выборки, участвующей в исследовании.

Временная стабильность. Предполагается, что набор культурных черт (свойственных всем людям, принадлежащим к этой культуре) не меняется со временем, в том числе при сменах одного поколения другим. Даже если в данном обществе происходят важные исторические события, культуральные признаки остаются стабильными. Так, гильотина Французской революции и политические репрессии в сталинистской России, зверства Пол Пота в Лаосе, ядерные грибы над Хиросимой и Нагасаки, взрывы во Всемирном торговом центре в Нью-Йорке, бомбардировка Берлина, Дрездена и Багдада и т. п., как полагают, не изменили драматическим образом культуру стран, в которых происходили эти события. Вне всякого сомнения, такие трагические события дестабилизируют предшествующий общественный порядок, но независимо от того, приводят они или нет к смещению общества на новый путь развития, априорно предполагается временная стабильность. История в данном случае рассматривается со стороны непрерывности, а не изменения. В дополнение к сказанному, кросс-культурную психологию также интересует, почему и как с течением времени происходят изменения в сфере культуры, даже если на каждом отрезке своего развития культура меняется незначительно. Однако здесь кросс-культурная психология раз-

деляет судьбу негенетической психологии: признавая наличие перемен в культуре, они не имеют четко сформулированных концептуальных средств для анализа развития.

Безусловно, люди существенно отличаются друг от друга внутри любых сообществ. Межиндивидуальные различия внутри данного общества (в этом случае говорят, что люди разделяют одну культуру или причастны к ней) имеют количественный характер. Эти различия относятся к степени выраженности данных качеств, а не к отличиям в типах качеств. Характеристики, по которым разные группы противопоставляются друг другу, рассматриваются как онтологические данные, а не степени развития.

Представление о культуре как группе сказывается и на экспериментальной практике. Например, для сравнения отбираются гомогенные «культурные» группы. Так, «американская культура» может быть представлена выборкой студентов колледжа, и она будет сравниваться, например, с «корейской культурой», репрезентируемой выборкой студентов университетов Сеула. Очевидно, причина, по которой группы (т. е. «выборки» из той или иной «культуры») подбирают именно таким образом, сводится к следующему: они включают в свой состав индивидов, которые имеют явное внутригрупповое сходство по интересующему ученых признаку. Безусловно, большинство, если не все студенты из любой страны имеют сходство по интересующему признаку, равно как и отличия от аналогичного сходства, предполагаемого у сравниваемых студентов в США. Здесь ученые стоят как бы на перепутье – следует ли им добиваться относительного сходства выборки (состоящей из отдельных индивидов) или сосредоточиться на межиндивидуальной изменчивости внутри каждой группы. Какой бы путь ни был выбран, он определенным образом предопределяет объем и характер знаний, которые становятся доступными при последующей обработке данных.

Существует несколько базовых стратегий, используемых в социальных науках, в отношении различий между людьми внутри группы.

Во-первых, исследователи могут пренебречь ими и считать группы (даже с заметными межиндивидуальными различиями) качественно гомогенными. Это позволяет им говорить об абстрактно гомогенизированных сущностях типа «индивидуалистические» (или

«коллективистические») «культуры», «мужские» (или «женские») гендерные роли, «развитые» или «развивающиеся» общества и т. д. Теоретические проблемы, связанные с такого рода контрастами, подробно обсуждались в работах, посвященных «коллективизму» различных азиатских обществ [4, 9, 14]. Создавая исключительную оппозицию между двумя полярными качествами и не рассматривая их как части единой системы, пытаясь подогнать все системные феномены под «индивидуалистическую» либо «коллективистическую» категорию, исследователи пришли к необходимости признать «смешанные» варианты, когда оба противоположных свойства присутствуют внутри одной группы [4, с. 160]. Феномены часто нарушают дихотомии, которые психологи пытаются применить к ним.

Во-вторых, социальные исследователи могут обратить недостаток (межличностные различия) в достоинство и сделать «индивидуальные различия» предметом специального изучения. Это обычная практика в психологии, когда индивидуальные различия не игнорируются, а учитываются в рамках исследования и, таким образом, выступают как особый предмет исследования. В то же время этот термин не вполне понятен (*vague*) – он не указывает, какого типа индивидуальные различия (и почему) становятся предметом изучения. Было доказано, что интериндивидуальные различия (внутри выборки или внутри популяции) не изоморфны интраиндивидуальным различиям (т. е. изменениям во времени взаимоотношений индивида со средой) [11]. В связи с этим большая часть выводов о вариации условий внутри какого-либо отдельного индивида, опирающихся на интериндивидуальные различия (обнаруженные внутри выборки), не являются валидными; поэтому психологическая традиция прибегать к изучению интериндивидуальных различий находится в глубоком эпистемологическом кризисе.

Обобщения в кросс-культурной психологии. Наука всегда ставит своей целью достижение обобщенного (генерализованного) знания. Однако этой цели можно добиться разными способами. На рис. 1 представлена базовая структура достижения такого обобщенного знания о культуре в связи с психологическими проблемами. Давайте начнем с упрощенной иерархической структуры обществ, которая включает в себя отдельных индивидов, соци-

альные институты, сами эти общества и такое сверхобщее понятие, как «человечество», которое помещено на самой верхней ступени нашей воображаемой иерархии. Это упрощенная схема, поскольку она опускает некоторые промежуточные уровни внутри иерархии, например временные социальные группы (между индивидами и социальными институтами), формальные группы (госаппарат, бюрократические структуры) и т. д. Тем не менее даже в упрощенном виде она иллюстрирует сложность социальной иерархии и те способы, с помощью которых кросс-культурная психология конструирует свои знания.

Иерархия на рис. 1 включает многочисленные связи, обозначенные графически. Один и тот же индивид из общества А может быть членом нескольких социальных институтов (например, индивиды x , y , v), а некоторые индивиды даже одновременно могут быть членами социальных институтов в разных обществах (например, индивид z). Специфика связи индивида с тем или иным социальным институтом может меняться на протяжении жизни индивида. Например, политик и член правительства (учреждение S) в обществе А может быть одновременно агентом центрального разведывательного бюро (учреждение T) в стране В. Дети, которые прожили часть жизни в одной стране и посещали там школу, могут переехать в другую страну и попасть в совершенно иную систему школьного обучения. В результате у детей может сформироваться специфическая система Я, адаптированная к обеим школьным системам.

Кросс-культурная психология для получения данных о культуре часто применяет традиционную стратегию (но необязательно ограничивается ею) межгруппового сравнения. Конкретные общества (обозначенные как А и В на рис. 1) тогда переименовываются в «культуру А» и «культуру В». Отдельные люди, расположенные в самом низу социальной иерархии, соответственно, оказываются «представителями культуры» (А или В). После таких семантических подстановок становится ясно, почему сравнения, межиндивидуальные по сути, являются отражением психологических различий не только между отдельными лицами, но и между теми культурными формами, носителями которых они выступают.

Кросс-культурные психологи довольно осторожно относятся к данным, полученным

при сопоставлении двух групп, поскольку эти данные могут быть весьма неоднозначными. Рекомендуется использование трех или более выборок из разных обществ. В исследованиях мы часто видим много выборок, которые тщательно сравниваются, однако количество выборок не меняет логики получения обобщенного знания, которая необходимо включает гомогенизацию тех данных, которые имеются в каждой из выборок, представляющих каждую «культуру».

Если состав групп в культуре А и в культуре В признан качественно однородным, это позволяет кросс-культурным психологам трактовать их в терминах случайного выбора из потенциального множества членов культуры и стремиться к созданию выборочных данных, которые репрезентируют абстракцию, именуемую популяцией. Однако добиться истинно случайного выбора индивидов в любом социальном образовании очень трудно, фактически невозможно. Эта методологическая проблема является камнем преткновения для психологии в целом и для кросс-культурной психологии в особенности. Данную проблему легко решить, если ввести понятие «неслучайной выборки» (*non-random sampling*). Единственная причина, по которой психологи продолжают настаивать на том, что их выборки являются «случайными», заключается в оправдании обобщений на популяции.

Тавтологические объяснения. Рис. 1 позволяет заметить, что стратегия получения кросс-культурных данных, по сути, игнорирует иерархическую организацию социальной жизни людей. Организующая роль разных по уровню социальных институтов (или их комбинаций) не принимается в расчет в этой конструкции данных о культурах, предположительно являющихся гомогенными популяциями. Объяснить эмпирически полученные кросс-культурными психологами различия практически невозможно в рамках теоретической системы кросс-культурной психологии, если только не прибегать к тавтологическим объяснениям типа: культура А выступает в качестве причины того, что выборка из А отличается от выборки из В, специфичность которой, в свою очередь, задается ее принадлежностью к культуре В. В кросс-культурной психологии просматривается тенденция превращения описательной терминологии в объяснительную. Например, можно было бы говорить,

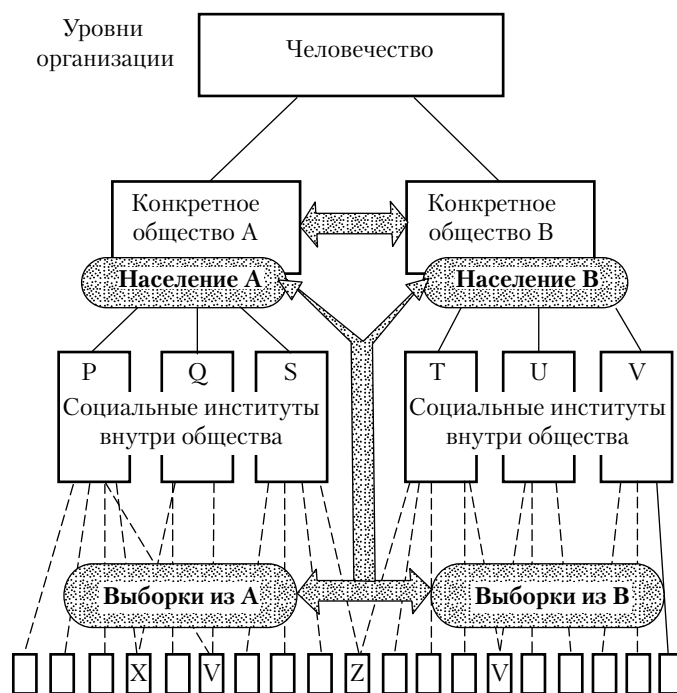


Рис. 1. Получение обобщенного знания в кросс-культурной психологии путем умозаключения от выборки к популяции [18, с. 33]

что поведение итальянских испытуемых объясняется их принадлежностью к итальянской культуре, равно как и особенности поведения американцев обусловлены их принадлежностью к американской культуре. Такого рода объяснения представляют собой замкнутый круг: курды ведут себя по-курдски, потому что они из Курдистана, а американцы ведут себя по-американски, потому что они из Штатов, а не из Мексики или Канады.

Вполне очевидно, что кросс-культурная психология использует термин «культура» в самом общем его значении (over-generalizing label). Если некоторые данные (evidence) позволяют нам рассматривать конкретные явления (обнаруженные внутри выборки), как если бы они были типичны и для более широкого социального круга (называемого «культурой», например, этнической или языковой группы либо политико-административного образования – страны), то, будучи полученными, эти данные генерализуются на всех «представителей этой культуры». Это возможно только благодаря выполнимости требования качественной гомогенности выборок, и кросс-культурные психологи не решаются делать чрезмерно широких обобщений, т. е. опасаются рисовать феномены слишком широкой

кистью. Любому, кому доведется работать с проблемами культуры – как в психологии, так и в смежных науках, – нужно быть предельно осторожным и не стремиться к излишне широким обобщениям, которые оказываются сомнительными. Это связано не только с тем, что допущение о гомогенности выборок некорректно, но также с тем, что проводимые сравнения не столько раскрывают, сколько маскируют суть искомым феноменов.

Ясно, что использование термина «культура» в качестве наименования для гетерогенной (в отношении сходства) категории при описании людей ведет к разграничению сферы исследования. Это позволяет исследователям обращать внимание не только на межгрупповые различия (что характерно для кросс-культурных исследований), но и на то, как межличностные различия внутри целого способствуют удовлетворению потребностей людей или как люди осуществляют свой уникальный образ жизни, используя созданные ими предметы культуры.

Культурная психология: культура как процесс

Примером культуры могут служить любые психологические процессы, посредством кото-

рых люди взаимодействуют с окружающим их миром. В данном случае культура функционирует внутри интрапсихологических систем каждого индивида. Мы отказываемся рассматривать индивида как относительно стабильную форму. Напротив, мы полагаем, что каждый человек меняется в определенном направлении, и это направление на какое-то время является относительно стабильным, однако с неизбежностью приводит к новым изменениям в процессах развития. Относительная стабильность, таким образом, выступает как временная относительная стабильность, свидетельствующая о том, что люди могут в течение довольно длительного времени быть «похожими» по некоторому признаку. Однако это кажущееся сходство не означает сходства в тех процессах, которые лежат в его основе и поддерживают его.

Это и есть главный предмет культурной психологии. В отличие от кросс-культурной психологии, культурная психология (и ее разнообразные варианты) оперирует системными по своей сути понятиями культуры (см. рис. 2). Культурная психология начинается с выбора (sampling) отдельного человека совместно с его причастно-

стью к социальным институтам (например, в на рис. 2). Именно индивидуальный случай, изучаемый как целостная система с ее взаимодействиями со средой, является основным источником всех научных данных в психологии.

На первый взгляд это может показаться отклонением от канонов современной психологической науки, но это не так. Культурная психология в действительности следует классическим традициям в психологии, а именно традиции психофизики, традиции вюрцбургской школы когнитивной психологии, а также традициям исследований научения (например, понятие «средняя кривая научения» считалось бессмысленным в среде ранних бихевиористов). С этой точки зрения объединение (aggregation) данных до того момента, как они будут проанализированы, чтобы выявить качественные особенности функционирования, может привести к снижению точности и невозможности осуществить обобщение. Для экспериментального психолога крайне важен решающий эксперимент, т. е. единичный случай (если рассматривать эксперименты как случаи), который целенаправленно создается отличающимся от предыдущих экспериментов.

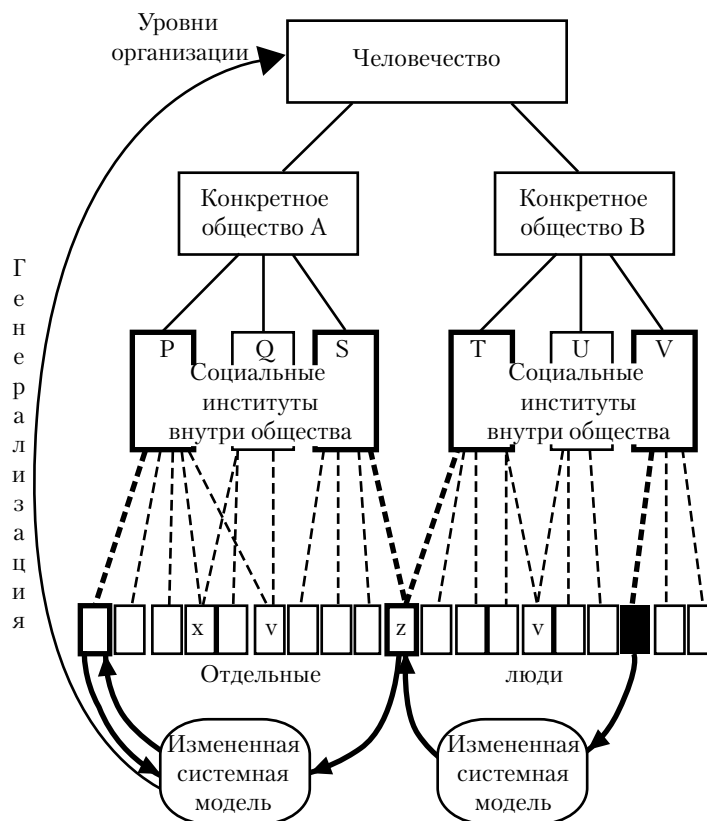


Рис. 2. Генерализация, основанная на структурно распределенных индивидуальных случаях в культурной психологии [18, с. 36].

Как происходит генерализация, основанная на индивидуальных случаях? Системный (systemic) анализ индивида-в-социальном-контексте позволяет создать обобщенную модель культурного функционирования личности. Затем эта системная модель подвергается эмпирической проверке путем ее сравнения с другим выбранным индивидом (например, z, который является членом одновременно двух обществ), что приводит к модификации исходной модели. Модифицированная модель далее апробируется на третьем случае и т. д. Вместе с такой герменевтической конструкцией знания о личности как культурно-функционирующей системе обобщенная модель легко применима к человеческим существам в их родовом состоянии. Такие обобщения применимы и ко всему человечеству в целом, если они используются для предсказания интериндивидуальных различий (различий между личностями).

Культурная психология – часть науки о развитии. Культурная психология – это часть психологической науки, которая ориентирована на открытие фундаментальных принципов. Таким образом, *культурная психология является частью общей психологии* как базисной науки, тогда как кросс-культурная психология относится к сфере дифференциальной психологии. В то же время эти области научного знания дополняют друг друга. По мнению Э. Боша, хорошему кросс-культурному психологическому исследованию непременно должен предшествовать тщательный анализ конкретных культур, которые служат предметом сопоставления. Такой анализ является системным по своей природе, независимо от того, осуществляется ли он внутри той культуры, к которой принадлежит сам психолог, или нет [1].

Более того, современная культурная психология выступает частью науки о развитии [3]. Наука о развитии представляет собой попытку междисциплинарного изучения этого феномена, например, со стороны психологической, биологической, социологической или антропологической науки. Она строится на аксиомах превосходства (primacy) трансформации системы над статичными формами.

Если прибегнуть к более общей терминологии, то негенетическая и генетическая точки зрения являются противоположными позициями, касающимися одних и тех же феноменов. Их можно противопоставлять, но нельзя эклектически смешивать [20]. Исследование

трансформации ставит такие проблемы, которые изучение «вещей-такими-как-они есть» считает поверхностным, ненужным, даже «ошибочным». Негенетическая точка зрения основывается на *аксиоме идентичности (axiom of identity)*:

$$X = [\text{есть}] = X.$$

Основываясь на этой аксиоме, имеет смысл спрашивать: что такое личность? Что такое интеллект? Что такое память? Вопросы о развитии исключаются из этого аксиоматического базиса – зачем спрашивать, *как X стал X, если уже известно*, что X есть X.

Генетическая точка зрения основывается на *аксиоме становления (axiom of becoming)*. У нее две формы:

$$\begin{aligned} X - [\text{становится}] > Y, \\ X - [\text{остается}] > X. \end{aligned}$$

Вместе эти *процессы*, становления и сохранения (remaining), гарантируют и относительную стабильность, и изменение в случае развития. В случае сохранения конкретная система, которая поддерживается в своей исходной (general) форме, зависит от постоянного новообразования формы на уровне ее элементов. Например, биологические организмы поддерживают себя процессами производства новых клеток и отмиранием старых, в то время как форма (структура организма) в общем остается той же самой.

Таким образом, аксиома $X - [\text{остается}] > X$ не то же самое, что аксиома идентичности негенетической точки зрения, т. е. $X = [\text{есть}] = X$. В случае с сохранением состояния подразумевается процесс поддерживающей инновации (*process of maintaining innovation*), тогда как в случае с аксиомой идентичности никакой процесс (который создает идентичность) не подразумевается. Аксиома идентичности слепа по отношению к процессам, которые делают идентичность возможной. Подобным же образом негенетическая психология слепа, когда задаются вопросы о развитии, и это вполне целесообразно, так как в ее цели не входит рассмотрение законов развития.

Методологические выводы

Психология структурирует себя под вывеской «количественная наука», но, по всей види-

мости, это неправомерно. Данное обозначение подразумевает, что количественные и качественные подходы – это исключают друг друга оппозиции, каковыми они на самом деле не являются [16]. В соответствии с принципом единства (а не взаимоисключения) противоположностей, качественный и количественный подходы представляют собой две взаимосвязанные стороны одного и того же общего методологического цикла [2; 18], в котором основные предположения, теории, феномены, методы и даже конкретные данные взаимно согласованы.

Превосходство качественных феноменов в психологии. В методологическом цикле феноменология играет ключевую роль. Психологические феномены доступны нам благодаря двум каналам доступа к ним – интроспекции и экстероспекции. Оба этих канала обеспечивают нас данными о потоке идей и переживаний, а также о внешних формах поведения, которые являются динамическими структурами. Динамическая структура представляет собой единицу отношений $\{a - R - b\}$, где R означает отношение (от англ. relationship). В ней конкретное содержание частей (a и/или b) может принимать разные формы в быстрой последовательности, соответственно, может изменяться и характер их отношения, однако структура в своей абстрактной форме остается неизменной (формальный анализ ко-генетической логики см. в [7]). В качестве примера, иллюстрирующего сложность потока внутренних психологических феноменов, можно представить описанное молодой женщиной переживание оргазма.

«Во время полового акта происходит своеобразный выход за пределы физических границ, и я оказываюсь в странном мире, где чувство времени, в том виде, как я его ощущаю обычно, отсутствует, а пространство, хотя оно и ограничено в реальности, не имеет никакого значения. Время замедляется, но не в том смысле, что удлиняется интервал между началом и концом, а за счет того, что возникает ощущение, будто я могу плыть по нему бесконечно, будто время – это какая-то река и я плыву по ней и в то же время остаюсь на одном месте.

Что касается пространственных переживаний, то во время полового акта они принимают парадоксальный характер: переживание, что ты уходишь в бесконечность, сливаешься со Вселенной, которая сосредоточена в одном

человеке, и ты растворяешься в нем, и одновременно возникает чувство сужения пространства, мощного сосредоточения на отдельном пункте этого пространства, на какой-то малой части своего физического Я. Возникает также парадоксальная утрата себя и одновременно понимание того, что я существую и мое Я неизменно.

В то же время, хотя ощущения времени и пространства приобретают черты нереальности, восприятие формы и цвета обостряется: возникает странное, полубезумное созвездие кругов – черных, голубых, красных и золотых. Они расширяются, сужаются, сливаются, сталкиваются, иногда они приближаются друг к другу, становятся огромными, а потом уменьшаются до размера маленькой точки и исчезают из поля зрения» [10, с. 442].

Это довольно редкое описание интимных чувств человека даже для западных психоаналитиков, которые любят поговорить на сексуальные темы в своем абстрактном, дистанцированном стиле. В интроспекции человека поток субъективных форм времени, цвета, пространства претерпевает существенные изменения. Обычное разделение на Я и Другой принимает парадоксальную форму единства двух чувств: слияния с другим и сохранения отделенности друг от друга. Динамическая структура в интроспективном плане меняется с огромной скоростью. Как может психолог проанализировать трансформации, происходящие с такой скоростью?

Мы получаем данные из наблюдений за феноменами, и эти данные должны отражать те особенности самого феномена, которые исследователь считает важными с точки зрения собственного теоретического представления об искомом явлении. Поскольку психологические феномены исходно имеют качественный характер, все стратегии получения количественных показателей являются производными от качественного метода анализа. Способы выдвижения (и проверки) гипотез обусловлены представлениями исследователей о качественных особенностях изучаемых явлений до того, как они приступают к количественному анализу. Еще более века назад Л. Морган [12] (см. также [18, с. 19–20]) высказал мнение, что научная эпистемология всегда включает координацию интроспекции исследователя («первичная индукция») с его экстероспекцией («вторичная индукция»). Мышление человека – исходно ка-

качественный феномен, но оно может с помощью структурных понятий (номинальная шкала) включать движение от мышления к их количественным дериватам (порядковая, интервальная или относительная шкала). В конце количественного анализа исследователь интерпретирует результаты в качественных терминах. Например, психологи склонны задавать вопросы в самых разных формах – во время интервью, в опросниках или методом рейтинговых шкал. Их разные предположения о характере процесса поиска ответа могут предсказывать абсолютно разные интерпретации одного и того же вопроса. Рассмотрим конкретный пример из диалога психолога и респондента.

Психолог. Насколько вы *удовлетворены* вашим X (где X может быть что угодно: жизнь, работа, сексуальная жизнь, бифштекс, состояние зубов, правое колено и т. п.).

Респондент. Хм. Я думаю, что я *вполне удовлетворен*, но, конечно, мне трудно сказать, я никогда не думал об X как о чем-то, что может приносить *удовлетворение*.

Заданный вопрос внушает респонденту, что: 1) значение слова «удовлетворен» в межличностном общении понимается одинаково, 2) данное значение можно проранжировать по степени его выраженности с помощью нечетких градаций («очень», «в какой-то мере», «не вполне»). Интервьюер работает с допущением, что респондент точно и прямо передает запрашиваемую информацию, т. е. ответ опрашиваемого «очень удовлетворен» является объективным показателем его субъективного отношения к той или иной сфере его жизни. Таким образом, этот одиночный ответ становится «элементом данных» («data point»), который может быть объединен с другими аналогично сконструированными данными, в том числе для получения общих показателей как для каждого отдельного испытуемого, так и для всей обследованной выборки в целом. Данные могут иметь произвольное количественное выражение (например, «очень удовлетворен» – 5, «удовлетворен» – 4 и т. д.), затем эти числа могут анализироваться в качестве заместителей исследуемого феномена. Исходная номинальная по своей природе шкала конструируемых данных, которая наиболее полно отражает феномены (за исключением заминков и сомнений опрашиваемого), заменяется гипотетической порядковой шкалой и может обрабатываться подобно данным в ин-

тервальной шкале или даже в шкале отношений. Это и есть *процесс отчуждения данных* (process of data alienation) – на каждой ступени перевода качественных данных в количественные они становятся все менее репрезентивными исходные феномены и, следовательно, все менее адекватными для научного анализа.

Если мы посмотрим на интервью как пример коммуникативного события, наш анализ будет построен несколько иначе. Коммуникативные процессы людей чаще характеризуются частичной (а не полной) интерсубъективностью [13]; в них иллюзии полной интерсубъективности являются не чем иным, как средством поддержания дальнейшего общения, а не свидетельством доступа к истинной природе феноменов. И это требует последовательного конструкционистского допущения для интерпретации фрагмента интервью. Можно предположить, что в нем имеет место такая последовательность событий.

Коммуникативное послание интервьюера запускает сложный процесс презентации и репрезентации феноменов (обозначенных как X) с позиции опрашиваемого. Этот процесс проявляется моментами неуверенности при ответе («я полагаю, что...», «мне трудно сказать...»). Кажущаяся точность ответа «очень удовлетворен» не более чем ситуативно сформулированный ответ на внушение интервьюера (о субъективной квалификации: «Насколько вы удовлетворены?»). Поэтому такой ответ не обеспечивает исследователя, который стоит на твердой конструкционистской позиции (progressive constructionist standpoint), пригодными данными, тогда как исследователь, являющийся «наивным реалистом», будет принимать высказывание «очень удовлетворен» за вполне «объективную информацию».

Метод минимизированной интроспекции: рейтинговые шкалы. Конечно, от выбранного исследователем метода зависит, будут ли ему видны в феноменах противоположные допущения. В описанном выше фрагменте интервью оба возможных варианта могут быть наложены на феномены, поэтому они приводят к взаимоисключающим типам данных. Однако тот же вопрос можно было бы задать на бумаге и с уже заготовленной рейтинговой шкалой для ответов.

Насколько вы удовлетворены X?

|.....|.....|.....|.....|.....|
 очень вполне не могу сказать не вполне совсем нет

Этот метод генерации данных полностью исключает сам доступ к изучаемым феноменам. Процесс получения данных организован так, что не позволяет получить доступ к тем психологическим процессам, которые имели место ранее, в ходе ответа на устный вопрос.

Требование к оценщику дать прямой ответ приводит к немедленной трансформации субъективного качества отношения человека к объекту оценки в регистрацию субъективной количественной оценки некоторой заданной общей характеристики («удовлетворен»). Респондент рассматривается как измерительный инструмент, а оценки, которые являются экстернализованным продуктом быстрых интроспективных процессов внутри респондента, проецируются на объект измерения, как если бы они были свойствами измеряемого объекта.

В действительности эти оценки (ratings) являются результатом трансакции оценщика и того объекта, в отношении которого проводится измерение, при этом система принятия субъективного решения неотделима от процесса оценивания. Такое принятие решения относится к сфере интраличностных психологических феноменов, которые могут протекать очень быстро, если индивид овладел навыком оценивания объектов, значение которых доступно для акта оценивания. В психологическом смысле любое рейтинговое задание возможно при условии сокращения интроспекции, но

сложность психологических феноменов, стоящих за оценкой, изучена недостаточно [22]. Эту сложность можно прояснить благодаря смене ориентации при использовании оценочных шкал: от инструментов, которые создают результаты (собственно оценки), к методам отслеживания процессов, приводящих к тем или иным результатам. Подобная инновация возможна и в области опросников личности [1].

Закключение:

репрезентативность данных как ключ к новой методологии

Эта статья позволяет сделать следующий простой вывод: отделение некоторых методов от более широкого методологического цикла [2] привело психологию к потере реальности данных. Данные конструируются при молчаливом принятии скрытых допущений, без обращения внимания на их отчуждение и потерю их репрезентативности. Поэтому Л. Витгенштейн был абсолютно прав, когда комментировал этот процесс в области психологии, заявив, что «проблема и метод переходят одно в другое» [23, с. 232].

Современная культурная психология не может развиваться, не преодолев эту методологическую путаницу. Лавина качественных исследований, которая уже готова хлынуть в психологии, необходима, для того чтобы обеспечить репрезентативность феноменов в данных и для того чтобы развивались стратегии обобщения, позволяющие выходить за рамки полученных данных способами, которые устраняют их отчуждение.

Литература

1. Boesch E.E. Symbolic Action Theory and Cultural Psychology. N. Y., 1991.
2. Branco A.U., Valsiner J. Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions // Psychology and Developing Societies. 1997. V. 9. № 1.
3. Cairns R.B., Elder G.H., Costello E.J. (eds). Developmental Science. N. Y., 1996.
4. Cha J.-H. Aspects of Individualism and Collectivism in Korea // U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitcibasi, S.-C. Choi & G. Yoon (eds). Individualism and Collectivism (p. 157–174). Thousand Oaks, Ca., 1994.
5. Diriwachter R. Volkerpsychologie – the synthesis that never was // Culture & Psychology. 2004. V. 10. № 1.

6. Fuhrer U. Cultivating Minds: Identity as a Meaning-making Process. L., 2004.
7. Herbst D.P. What Happens when We Make a Distinction: An Elementary Introduction to Co-genetic Logic // T. Kindermann & J. Valsiner (eds). Development of Person-context Relations (p. 67–79). Hillsdale, N.J., 1995.
8. Jahoda G. Crossroads Between Culture and Mind. Cambridge. Ma., 1993.
9. Kim U. Individualism and Collectivism: Conceptual Clarification and Elaboration // U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitcibasi, S.-C. Choi & G. Yoon (eds). Individualism and Collectivism (p. 10–40). Thousand Oaks, Ca., 1994.
10. Matte Blanco I. The Unconscious as Infinite Sets. (2nd ed.). L., 1998.

11. *Molenaar P.C.M., Huizinga H.M., Nesselroade J.R.* The Relationship between the Structure of Inter-individual and Intra-individual Variability: A Theoretical and Empirical Vindication of Developmental Systems Theory // U. Staudinger & U. Lindenberger (eds). *Understanding Human Development* (p. 339–360). Dordrecht, 2002.
12. *Morgan C.L.* *An Introduction to Comparative Psychology*. L., 1894.
13. *Rommetveit R.* Outlines of a Dialogically Based Social-cognitive Approach to Human Cognition and Communication // A. H. Wold (ed.). *The Dialogical Alternative: Towards a Theory of Language and Mind* (p. 19–44). Oslo, 1992.
14. *Sinha D., Tripathi R.C.* Individualism in a Collectivist Culture: A Case of Coexistence of Opposites // U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitcibasi, S.-C. Choi & G. Yoon (eds). *Individualism and Collectivism* (p. 123–136). Thousand Oaks, Ca., 1994.
15. *Valsiner J.* The Development of the Concept of Development: Historical and Epistemological Perspectives // W. Damon & R. Lerner (eds). *Handbook of Child Psychology*. 5th ed. V. 1. Theoretical Models of Human Development (p. 189–232). N. Y., 1998.
16. *Valsiner J.* Data as representations: contextualizing qualitative and quantitative research strategies // *Social Science Information*. 2000. V. 39. № 1.
17. *Valsiner J.* The first six years: Culture's adventures in psychology // *Culture & Psychology*. 2001. V. 7. № 1.
18. *Valsiner J.* *Comparative Study of Human Cultural Development*. Madrid, 2001.
19. *Valsiner J.* Culture and its Transfer: Ways of Creating General Knowledge through the Study of Cultural Particulars // W.J. Lonner, D.L. Dinnel, S.A. Hayes, & D.N. Sattler (eds). *Online Readings in Psychology and Culture* (Unit 2, Chapter 12), (<http://www.wvu.edu/~culture>). Center for Cross-Cultural Research, Western Washington University, Bellingham, Washington, USA, 2003.
20. *Valsiner J., Connolly K.J.* The Nature of Development: The Continuing Dialogue of Processes and Outcomes // J. Valsiner & K. J. Connolly (eds). *Handbook of Developmental Psychology*. L., 2003.
21. *Valsiner J., Diriwachter R., Sauck C.* Making Sense of Personality: Generic Self Processes and Personal Uniqueness // E.R. Bibace, J. Laird, K. Noller & J. Valsiner (eds). *Science and Medicine in Dialogue*. Westport, 2004.
22. *Wagoner B., Valsiner J.* Rating Tasks in Psychology: from Construction of Static Ontology to Dialogical Synthesis of Meaning. Poster presented at 10th Biennial Conference of International Society for Theoretical Psychology (ISTP) in Istanbul on June, 24, 2003.
23. *Wittgenstein L.* *Philosophical Investigations*. Oxford, 1958.

Culture, Development, and Methodology in Psychology: Beyond Alienation through Data

Jaan Valsiner

Professor,
Clark University, Worcester, USA

Culture is one of the broadest concepts used in many sciences. In several cases this concept is considered an evaluation. Culture is a community of people, united by same language, customs, territory of dwelling, etc. But this wide usage of this concept brings several important problems into the research, psychological research included.

In psychology culture is presented by several aspects that influence the way of conducting research and understanding the concept as well. Cross-cultural psychology as a part of differential psychology considers culture as a parameter causing the differences between groups of people that belong to certain cultures. The central result of cross-cultural research is fixation of dependence between psychological characteristics of people from different cultures and the characteristics of these cultures. The conclusions, drawn by cross-cultural psychology, have to do with description and explanation of the particular features of people, belonging to certain culture. The explanation of the phenomena of differences in behavior and in mental processes does not step out the frames of being caused by belonging to certain culture, as presented by cross-cultural psychology.

The cultural psychology, being part of general psychology, is based upon the genetic point of view. Contrary to the axiom of identity (cross-cultural psychology), cultural psychology is based upon the postulate of becoming, that has two forms, describing the processes of becoming and preservation (that provide relative stability and change in the case of development). Cultural psychology studies the human being (person) as a holistic system in interaction with its environment, individual-in-social-context.

The author rises the question of the method of cultural psychology. The method must allow to track the processes, leading to certain results, that is, to investigate the processes of becoming, processes of development. The usage of minimized introspection (rating scales) is therefore substantiated.

Keywords: culture, development, subject matter and method of psychology, cross-cultural psychology, cultural psychology.

References

1. *Boesch E.E.* Symbolic Action Theory and Cultural Psychology. N. Y., 1991.
2. *Branco A.U., Valsiner J.* Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions // *Psychology and Developing Societies*, 1997. V. 9. № 1.
3. *Cairns R.B., Elder G.H., Costello E.J.* (eds). Developmental Science. N. Y., 1996.
4. *Cha J.-H.* Aspects of Individualism and Collectivism in Korea // U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitcibasi, S.-C. Choi & G. Yoon (eds). Individualism and collectivism (p. 157–174). Thousand Oaks, Ca., 1994.
5. *Diriwachter R.* Volkerpsychologie—the synthesis that never was // *Culture & Psychology*. 2004. V. 10. № 1.
6. *Fuhrer U.* Cultivating minds: Identity as a Meaning-making Process. L., 2004.
7. *Herbst D.P.* What happens When We Make a distinction: An Elementary Introduction to Co-genetic logic // T. Kindermann & J. Valsiner (eds). Development of Person-context Relations (p. 67–79). Hillsdale. N.J., 1995.
8. *Jahoda G.* Crossroads between Culture and Mind. Cambridge. Ma., 1993.
9. *Kim U.* Individualism and Collectivism: Conceptual Clarification and Elaboration // U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitcibasi, S.-C. Choi & G. Yoon (eds). Individualism and collectivism (p. 10–40). Thousand Oaks, Ca., 1994.
10. *Matte Blanco I.* The Unconscious as Infinite Sets (2nd ed.). L., 1998.
11. *Molenaar P.C.M., Huizinga H.M., Nesselroade J.R.* The Relationship between the Structure of Inter-individual and Intra-individual Variability: A Theoretical and Empirical Vindication of Developmental Systems Theory // U. Staudinger & U. Lindenberger (eds). Understanding Human Development (p. 339–360). Dordrecht, 2002.
12. *Morgan C.L.* An Introduction to Comparative Psychology. L., 1894.
13. *Rommetveit R.* Outlines of a Dialogically based Social-cognitive Approach to Human Cognition and

Communication // A. H. Wold (ed.). *The Dialogical Alternative: Towards a Theory of Language and Mind* (p. 19–44). Oslo, 1992.

14. *Sinha D., Tripathi R.C.* Individualism in a Collectivist Culture: A Case of Coexistence of Opposites // U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitcibasi, S.-C. Choi & G. Yoon (eds). *Individualism and Collectivism* (p. 123–136). Thousand Oaks, Ca., 1994.

15. *Valsiner J.* The development of the Concept of Development: Historical and Epistemological Perspectives // W. Damon & R. Lerner (eds). *Handbook of Child Psychology*. 5th ed. V. 1. *Theoretical Models of Human Development* (p. 189–232). N. Y., 1998.

16. *Valsiner J.* Data as representations: contextualizing qualitative and quantitative research strategies // *Social Science Information*. 2000. V. 39, № 1.

17. *Valsiner J.* The first six years: Culture's adventures in psychology // *Culture & Psychology*. 2001. V. 1. № 7.

18. *Valsiner J.* *Comparative study of Human Cultural Development*. Madrid, 2001.

19. *Valsiner J.* *Culture and its Transfer: Ways of Creating General Knowledge Through the Study of*

Cultural Particulars // W.J. Lonner, D.L. Dinnel, S.A. Hayes, & D.N. Sattler (eds). *Online Readings in Psychology and Culture* (Unit 2. Chapter 12), (<http://www.wvu.edu/~culture>). Center for Cross-Cultural Research, Western Washington University, Bellingham, Washington, USA, 2003.

20. *Valsiner J., Connolly K.J.* The Nature of Development: The Continuing Dialogue of Processes and Outcomes // J. Valsiner & K. J. Connolly (eds). *Handbook of Developmental Psychology* (pp. ix-xviii). L., 2003.

21. *Valsiner J., Diriwachter R., Sauck C.* Making Sense of Personality: Generic self Processes and Personal Uniqueness // E.R. Bibace, J. Laird, K. Noller & J. Valsiner (eds). *Science and Medicine in Dialogue*. Westport, 2004.

22. *Wagoner B., Valsiner J.* Rating tasks in Psychology: from Construction of Static Ontology to Dialogical Synthesis of Meaning. Poster presented at 10th Biennial Conference of International Society for Theoretical Psychology (ISTP) in Istanbul on June, 24, 2003.

23. *Wittgenstein L.* *Philosophical Investigations*. Oxford, 1958.

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ
DISCUSSIONS AND DISCOURSE

Молитва — молчание — психотерапия
Ф.Е. Василюк

Prayer — Silence — Psychotherapy
F.Ye. Vasiliuk

Принцип активного покоя в мышлении и действии
В.П. Зинченко

The Principle of Active Rest in Thinking and Action
V. P. Zinchenko

Молитва – молчание – психотерапия

Ф.Е. Василюк*

кандидат психологических наук,
декан факультета «Психологическое консультирование»
Московского городского психолого-педагогического университета

Предлагается новое прочтение работы Л.С. Выготского «Трагедия о Гамлете, принце Датском». На основе анализа текста этой работы, а также текста малоизвестной публикации «Траурные строки (День 9 ава)» делается предположение о глубокой религиозности Л.С. Выготского, глубокой религиозности «Трагедии...». Для Л.С. Выготского «Трагедия о Гамлете» – трагедия одиночества и ее молитвенного преодоления. Обсуждается содержание психотерапевтического процесса, который раскрывается в помощи человеку в страдании, переживании и преодолении страдания. Главный познавательный интерес психотерапии – понять тайну человеческого преодоления страдания. Именно в этом ее сходство с религией и молитвой. Вопрос об отношении к страданию – сердцевинный вопрос философии и психотерапии.

В статье раскрывается сущность синергийной психотерапии, для которой ключевыми выступают молитва и молчание.

Ключевые слова: психология искусства, Л.С. Выготский, психотерапия, синергийная психотерапия, переживание, страдание, молитва.

Позвольте мне открыть вам один секрет психотерапевтической работы. Он состоит в том, что первая фраза, которую произносит пациент на самой первой встрече с вами, какой бы поверхностной, случайной и необязательной она ни казалась, содержит в себе ключ ко всем таинственным переплетениям глубочайших смыслов, к которым вам только еще предстоит пробиться, быть может, за месяцы и даже годы упорной работы. Первые слова пациента есть символ, который являет нам всю реальность еще только предлежащего терапевтического процесса.

Мне кажется, что подобное символическое значение для анализа творчества Льва Семёновича Выготского имеет самая первая его большая работа «Трагедия о Гамлете, принце Датском, У. Шекспира» [2]. Нет нужды излагать со-

держание блестящего труда, написанного двадцатилетним юношей. О чем пишет Л.С. Выготский, мы помним – о психологии трагедии. Но чему посвящен труд Л.С. Выготского? Тому, что он называет «вторым смыслом трагедии» – «религиозности трагедии», «молчанию и молитве», тому измерению, где кончается искусство и начинается религия [2].

Толкователи, для которых нет иного мира, а есть только «земное поведение, устремленное в социальные дали» [3, с. 320], склонны не заметить этого главного смысла сочинения Л.С. Выготского, объяснив отдельные пассажи религиозного толка общим тревожно-мистическим настроением, которое переживала российская интеллигенция накануне революции. Но вот свидетельство самого автора: «О нем в эту пору (как скромно называет Л.С. Выготский свой труд, –

* Автор выражает благодарность Российскому гуманитарному научному фонду за финансовую поддержку исследований по теме «Проблемы синергийной психологии». Грант № 96-03-04563.

Ф.В.) не сказано прямо ни слова, хотя весь он посвящен этому второму смыслу... В этом цель всего этюда: прощупать этот второй смысл, это остальное, что «есть молчание». В чтении трагедии, в ее словах» [2, с. 290].

Какую философию выговаривает своим «этюдом» Л.С. Выготский? Философию трагического одиночества и его молитвенного преодоления. «Во всякой трагедии с бешеным водоворотом человеческих страстей, бессилия, любви и ненависти, за картинами страстных устремлений и непостиганий мы слышим далекие отголоски мистической симфонии, говорящей о древнем, близком и родимом. Мы оторваны от круга, как когда-то оторвалась Земля. Скорбь – в этой вечной отъединенности, в самом «я», в том, что я – не ты, не все вокруг меня, что все – и человек, и камень, и планеты – одиноки в великом безмолвии вечной ночи» [там же, с. 289]. Трагедия Гамлета, как и реальная трагедия нашей жизни, совершается, по интуиции Л.С. Выготского, на грани, на пороге двух миров. Но смысл трагедии в конечном итоге – не в разделенности и скорби одиночества, а в воссоединенности, преодолевающей этот разрыв, таинственно соединяющий два мира. Чем же восстанавливается единство? Молитвой, «ибо там, где молитва (слияние), – пишет Л.С. Выготский, – там трагического нет, там кончается трагедия» [там же].

Живым символом молитвы в трагедии Шекспира является Офелия. В цветовой гамме трагедии Офелия – контрапункт Гамлета. Он – черный, она – белая, он – трагизм как таковой, она – молитва, преодолевающая трагедию, но оба они внемирны, оба – безумны. «Трагедия Офелии, – прислушивается Л.С. Выготский, – точно лирический аккомпанемент, который возвышается над целой пьесой, полной страшной муки невыразимости, глубочайших и темных, таинственных и сокровенных мелодий, которые непонятным и чудесным образом выявляют и заключают в себе, – самое волнующее, самое намекающее и трогательно большое, самое глубокое и темное, но самое преодоленно-просветленно-трагическое, самое мистическое в целой пьесе. Так трагедия переходит в молитву. Ее образ, сотканный из молитвенного безумия, ритмической слезности (то есть самой сущности слез) и удивительных теней, полужеланной, полукатастрофической смерти, овеванной зеркальной печалью плачущей воды и ивы, и венков, и мертвых цветов, точно меня-

ет тон всей скорби трагедии, заставляет ее звучать по-иному, преодолевает и просветляет ее; точно жертвенным, и искупительным, и молитвенным светом – придает религиозное освещение трагедии» [там же, с. 280].

Как бы ревнители марксистско-ленинского материализма ни пытались утаить от нас религиозность Л.С. Выготского, совершенно очевидно, что такие слова мог написать только человек, обладающий глубоким личным молитвенным опытом. Мы не знаем тайны религиозной жизни «Моцарта психологии», но нескольких абзацев его этюда о Гамлете достаточно для того, чтобы понять, что хотя бы однажды подлинная молитвенная встреча с Богом в его жизни состоялась.

Какое все это имеет отношение к психотерапии? Психотерапия по своему предназначению есть душевная помощь человеку в страдании, поэтому главный ее познавательный интерес состоит в том, чтобы понять тайну человеческого преодоления страдания. Именно в этом пункте сходятся психотерапия и религия, психотерапия и молитва. Вопрос об отношении к страданию есть сердцевинный вопрос философии психотерапии.

Позвольте мне привести несколько выдержек из малоизвестной публикации Л.С. Выготского (1916) «Траурные строки (День 9 ава)». В небольшой двухстраничной заметке Л.С. Выготский дает глубочайший философский ответ на вопрос: «Зачем нужен исторический траур?» Ответ, далеко выходящий по своему значению за пределы иудейской религиозной традиции. День 9 ава считается роковым в истории еврейского народа. Достаточно сказать, что именно в этот день дважды разрушался храм и «вспахан был как поле святой Град». Но «не только печаль воспоминаний, исторический траур видело и сохраняло еврейство в этом дне. В е ч н у ю скорбь свою, вечный плач о болезни и немощи своей вложил в него народ», «не временное и преходящее, а надвременное и вечное видело еврейство и берегло и хранило в этой немощи, болезни, ране; не исторический траур, а надисторическое, изначальное, предопределенное... Вот почему так запечатлело еврейство этот день, вырвав его из круга времен и раз и навеки отметивши его черным знаком, черной чертой траура. Вот почему обратило в исторический символ, в собиратель скорби. Обращаясь в кругу времен, этот день всасывает, впитывает, вбирает в себя скорбь отдельных

мелькающих дней и возносит ее к неувядаемому и вечному... Надо претворить свою боль – живую боль этих дней – в неувядаемую скорбь этого великого дня, слить ее с его скорбью и вознести к вечной, неумирающей печали... Печалью в вышине отмечена звезда моя».

Вот высокая философия страдания: не гедонистическое бегство от страдания, не мазохистическое наслаждение им, не плоское обывательское утешение (нет худа без добра и т. п.), но духовная сублимация скорби, ее вознесение к «неувядаемому и вечному» и ее претворение в «вечную и неумирающую печаль». «Печалью в вышине отмечена звезда моя». Да, печалью, а не радостью; да, печалью, но – «в вышине», но – «звезда». Итак, смысл страдания – не в бегстве от него, но и не внутри его болезненной ткани, он обретается при вознесении страдания, вознесении на крыле молитвы к Богу и в претворении его в Боге.

В этой формуле сублимации страдания – ключ к синергийной психотерапии, которая мыслит человека существом, живущим не только в горизонтали «социальных далей» или подвалах бессознательного, но во всей полноте Божьего мира.

Бросим взор на историю упований современной психотерапии. На что, собственно, надеется психотерапевт, на какой процесс душевной жизни, который при помощи искусства психотерапевта даст пациенту возможность преодолеть страдание? Классический психоанализ уповал на механизм осознания: «На место Оно должно стать Я». Наше дело – помочь пациенту осветить светом сознания вытесненные влечения и комплексы, и, коль скоро эта цель будет достигнута, сам факт осознания произведет благотворные изменения в душе человека, которые вернут ему главное в жизни – возможность наслаждаться любовью и работой. Примерно с 50-х гг. XX в. упования психотерапевтов начинают смещаться в сторону процесса переживания. Для того чтобы преодолеть страдание, надо заново пережить те или другие моменты жизни, те или другие чувства и отношения, пережить более глубоко, плодотворно, более полноценным образом, в более здоровом контексте. «Научись страдать, и ты сможешь не страдать». Как бы то ни было, главное, чему психотерапевт в конечном счете обязан успехом своего дела, – это переживания пациента.

Не отменяя и не умаляя значения осознания и переживания, синергийная психотерапия в

качестве основного своего упования видит молитву. Есть интимная связь между переживанием и молитвой. Переживание начинается в ситуации невозможности, когда мир не дает мне удовлетворить мои потребности, стремления, осуществить мои ценности, исполнить мой долг. Пока психологически ситуация невозможности не наступила, я верю, что мир ли – переменной обстоятельств или действиями других людей, – мои ли собственные действия приведут все-таки к достижению моих целей и удовлетворению. Когда же ситуация невозможности наступила, это значит, что я больше не верю в мир, в свои действия, в действия других или благоприятное стечение обстоятельств. Тогда-то и начинается переживание. Но тогда же создаются и лучшие условия для молитвы: мне не во что верить здесь, не на кого надеяться, нечего ждать в мире, и мои глаза поднимаются к небу: «Господи, помоги!» Там, где нерелигиозный или не принявший еще своей религиозности человек после этого спонтанного возгласа возвращается умом и чувствами к миру, людям, себе и продолжает переживать, то перебирая заново возможные решения, то впадая в отчаяние, то зажигаясь надеждой, там верующий начинает молиться. Переживание его не прекращается, но претворяется в молитву, питает ее искренностью боли и вдыхает из нее освобождающий дух благодати, постепенно преобразуя само переживание, душу, а затем и жизнь. Преобразуя тем, что в том самом месте, где одно лишь переживание видело глухой тупик, молитва распахивает окно, сквозь которое в переживание, душу и жизнь, но не только в них, а и в сами материальные обстоятельства жизни может входить сам Бог. И потому максима синергийной психотерапии такова: на место переживания должна встать молитва.

Сердцевиной метода синергийной психотерапии является молчание (о значении принципа молчания в психотерапии глубоко пишет А.Ф. Копьев). В психотерапии тогда только может случиться нечто подлинное, когда состоялась встреча с таинством личности человека. Таинство нельзя разгадать, по-фрейдовски выследить и разоблачить, уловить в сети логических определений, таинству можно лишь дать выразиться и состояться как таковому, без утраты живой таинственности. Та среда, в которой это возможно, есть атмосфера благоговеющего молитвенного молчания. Сходство между молитвой и психотерапией в том, что на по-

верхности обе они – слова, слова, слова, но вершина обеих – молчание, вслушивание, благоговейная тишина, в которой проступает голос другого и Другого. Один наш коллега делился опытом: готовясь слушать пациента, он воображал себя долиной в горах – покой, тишина, неподвижная гладь озера, и стоит прозвучать малейшему звуку, как вся долина чутко откликнется на него эхом, рябью воды. Чистота и тишина – вот залог возможности услышать тайну и отозваться на нее, возможность распахнуть тупики переживания в молитву, в небо.

Вернемся к Л.С. Выготскому. В 80-х гг. XX в., когда, наконец, из-под спуда стали извлекаться его труды и было издано Собрание сочинений, в 6 томах не нашлось места для переизда-

ния «Психологии искусства». Когда в 1987 г. необъявленный дополнительный седьмой том был все-таки издан, в нем ранняя версия «Трагедии о Гамлете» была напечатана отдельным приложением, к тому же петитом, т. е. так, как порой человек, не желающий быть услышанным, невнятно произносит слова, на минуту испытывая иллюзию, что не заметят. Это пронизанное духом молитвы произведение хотелось скрыть, оно не вписывалось в парадный марксистский портрет Л.С. Выготского. Но получилось в итоге: стоят на полке тома Льва Семеновича – его слова, слова, слова – и в последнем томе последнее, что сказал нам он, – это Гамлет, это Офелия, это молитва. Дальнейшее – молчание.

Литература

1. *Выготский Л.* Траурные строки (День 9 ава) // Новый путь. 1916. № 27.
2. *Выготский Л.С.* Психология искусства. М., 1987.

3. *Ярошевский М.Г.* Л.С. Выготский как исследователь проблем психологии искусства // Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1987. С. 292–323.

Prayer-Silence-Psychotherapy

F.Y. Vasiliuk

Ph. D.

Dean of the Faculty “Psychological Consulting” of the MGPPU

The author suggests a new reading of the work of L.S. Vygotsky “The Tragedy of Hamlet, Prince of Denmark, by W. Shakespeare”. Analyzing this work, and also the text of a little known publication “The Lines of Mourning”, the author suggests that Vygotsky was profoundly religious. “The Tragedy of Hamlet” was for Vygotsky a tragedy of loneliness and its overcoming by prayer. The content of the psychotherapeutic work is discussed as a process of helping a person in pain to survive and overcome said pain. The main cognitive interest of psychotherapy is to understand how human beings overcome the pain. This is the main similarity between psychotherapy and religion, psychotherapy and prayer. The question of attitude towards pain is the core question of philosophy and psychotherapy.

The article discloses the essence of synergeion psychotherapy, which is prayer and silence.

Keywords: psychology of art, L.S. Vygotsky, psychotherapy, synergy psychotherapy, experience, suffering, pray.

References

1. *Vygotskii L.* Traurnye stroki (Den' 9 ava) // Novyi put'. 1916. № 27.
2. *Vygotskii L.S.* Psihologiya iskusstva. M., 1987.
3. *Yaroshevskii M.G.* L.S. Vygotskii kak issledovatel' problem psihologii iskusstva // Vygotskii L.S. Psihologiya iskusstva. M., 1987. S. 292–323.

Принцип активного покоя в мышлении и действии*

В.П. Зинченко

доктор психологических наук, профессор, действительный член Российской академии образования, профессор ИОСО Российской академии образования, заведующий кафедрой психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна»

В статье сквозь призму поэзии рассматривается продуктивная роль молчания и покоя. Молчание в не меньшей мере, чем слово, достойно быть предметом изучения психологии, в особенности культурно-исторической психологии. Молчание наполнено словом, а слово – молчанием. Психологически молчание отличается от тишины. Есть мертвая тишина и живое молчание. Способность молчать, но молчать осмысленно – одно из высших достижений в развитии психики человека.

Для объяснения феноменов тишины и молчания привлекаются имеющиеся в философии, лингвистике и психологии представления о внешней и внутренней формах слова, о невербальном внутреннем слове, о невербализованных моторных программах.

Молчание, тишина, обоснованный или активный покой могут стать предметом серьезных экспериментальных и теоретических работ.

Ключевые слова: молчание, слово, мысль, активный покой, хронотоп, переживание, сознание, внешняя и внутренняя формы слова, творчество.

Проблема конференции «Семантика молчания и тишины» и избранная мною тема требуют от автора молчания. Но ситуация конференции требует высказывания. А я, во всяком случае на конференции, не сумею воспользоваться разумным советом (мечтой) Афанасия Фета: *«сказаться душой без слова»*. Придется говорить, помня все же о том, что слово – серебро, а молчание – золото:

Привет вам, дерзнувшие отвечать
в сомненье, в неутомимом потоке,
уста, умеющие молчать.

Р.М. Рильке

Есть и уста, не умеющие молчать:

Губ шевелящихся отнять вы не могли.

О. Манделштам

Хотя поэт понимает: *«Видно даром не проходит шевеленье этих губ...»*

То же встречаем у его современницы – А. Ахматовой:

Осуждены – и это знаем сами –
Мы расточать, а не копить...

В этом пространстве между умением и неумением молчать заключены семантика, философия, психология, практика и тайна молчания, о котором известно менее, чем о слове. Впрочем, не следует обольщаться, ведь и в слове есть свои тайны, несмотря на богатейшие традиции его изучения:

Бесконечный цикл от идеи к поступку,
Бесконечные поиски и открытия
Дают знание движенья, но не покоя;
Знание речи, но не безмолвья,
Знание слов и незнание Слова.

Т. Элиот

Более пристальное вглядывание в молчание поможет лучше понять слово. Они невозможны друг без друга, пользуясь вошедшим в моду старым термином, они синергичны, и их нужно рассматривать совместно. Такое рассмотрение началось не сегодня: «Словотворчество есть

* Настоящая статья подготовлена на основе доклада, прочитанного на конференции «Семантика молчания и тишина», организованной Институтом практической психологии (Рига, апрель, 2005 г.).

взрыв языкового молчания глухонемых пластов языка. Заменяв в старом слове один звук другим, мы сразу создаем путь из одной долины языка в другую и, как путейцы, пролагаем пути сообщения в стране слов через хребты языкового молчания... Самовитое слово отрешается от призраков данной бытовой обстановки и на смену самоочевидной лжи строит звездные сумерки» (В. Хлебников, цит. по: [12, с. 49]). Хотя сказано слишком вычурно, но верно. Хлебников как будто следовал правилу И. Бродского, прибавляя к правде элемент Искусства, которым будет руководствоваться и автор настоящего текста.

Примером замены в старом слове одной буквы служит замечательное слово Хлебникова *творяне* — это другая долина языка, по сравнению с исходным — *дворяне*. Творяне и в самом деле *самовитое слово* (от: *само слово*), т. е. самодостаточное, осмысленное, весомое, не лживое слово. Слово творимое, и оно же, по мысли Хлебникова, творящее. Добавим к *хребтам океаны молчания*. Вот что пишет С.С. Аверинцев о Библии. Четыре древних повествователя изложили ее очень сжато, с тревожащими наше воображение лакунами, с загадочными умолчаниями, а главное — не позволяя себе никаких мотиваций, даже никаких оценочных эпитетов. Каждое их слово как будто погружено в молчание, омывается молчанием, как остров — океаном.

Такое слово, как сказал бы Г.Г. Шпет, омыслено, поэтому в нем содержится законопорожденная, а не пришедшая наобум случайная, выболтанная мысль. Молчание — это не только омовение смыслом слова, но и внутреннее омовение (посредством «кровеносной системы смысла») внешнего человека. Так представлялась его роль в традиционных духовных практиках.

К хребтам и океану молчания можно добавить также и образ *междуречья* — пребывание между двумя речами (В.Л. Рабинович). Довольно очевидно, что молчание, покой, паузы могут служить внешним показателем размышления (соответственно, нередко показного), а также показателем противоположно направленных и обязательных в коммуникации актов осмысления значений и означения смыслов. Помимо когнитивных и коммуникативных функций молчание выполняет и экспрессивные функции. Молчание — это и пространство, в котором,

Получив свободу выбора, мы колеблемся
Между бесплодной мыслью и необдуманным делом.

Т. Элиот

То, по поводу чего сетует или над чем иронизирует поэт, представляет на самом деле чрезвычайно серьезную вещь. В деятельности сознательных существ речь идет прежде всего об отодвигании во времени решающих актов по отношению к окружающему миру, в том числе актов удовлетворения собственных органических потребностей. Происходит как бы удвоение и повторение явлений в зазоре длящегося опыта, позволяющем этим существам обучаться, самообучаться и эволюционировать [5, с. 177]. Покой, пауза, молчание и есть такие зазоры длящегося опыта. Все они — свидетельства дискретности поведения и деятельности живых существ. Их вслед за М.К. Мамардашвили можно было назвать местом (конечно, в топологическом смысле этого слова) сознания [9, с. 42]. Оговорюсь, что место это таинственно, но не свято и бывает пусто.

Значит, жизненная роль пространства и времени, покоя и молчания вполне сопоставима с жизненной ролью действия и слова, поэтому к ним нужно подходить со смирением. Молчание в не меньшей мере, чем слово, достойно быть предметом изучения психологии вообще и культурно-исторической психологии в частности.

I

Начну с поля, или пространства, поэтических ассоциаций, или, говоря словами М.М. Бахтина, с «обрывков откровений», не просто отдающих должное молчанию, описывающих этот культурный феномен, но и раскрывающих его суть. Это поле имеет отношение к конференции в целом, а не только к моей теме. Поэтому настоящий текст состоит из двух частей. Первая — это бескорыстный дар участникам конференции или развернутый эпиграф к ней; вторая — краткое содержание научного доклада на заданную тему.

П. Валери говорил об «искусстве безмолвствования». Это близко к тому, что К.С. Станиславский называл «умением (искусством) держать паузу». Возможно, «пауза настает в каком-то пятом измеренье» (И. Бродский). Психологи и философы смысловое измерение бытия называют пятым. Т. Элиот как бы поясняет, что может означать пятое измерение наступления паузы и что в ней содержится:

В спокойной точке вращения мира. Ни сюда, ни отсюда,
 Ни плоть, ни бесплотность; в спокойной точке ритм,
 Не задержка, и не движение. И не зови остановкой
 Место встречи прошедшего с будущим. Не движение
 сюда и отсюда,
 Не подъем и не спуск. Кроме точки, спокойной точки,
 Нигде нет ритма, лишь в ней ритм.
 Я знаю, что где-то мы были, но, где мы были, не знаю,
 И не знаю, как долго: во времени точек нет.

Следовательно, в «спокойной точке» обнаруживается беспокойство. Она не неизменна. К ней можно отнести выражение Гераклита: «В изменении покоится». Что же это за ритм, о котором говорит Т. Элиот? Рискну предположить, что он имеет в виду духовную природу, и в качестве подтверждения приведу характеристику А. Белого, данную Мих. Чеховым: «Мир Белого вас поражал также ритмами. Да и сам он был ритм. Все, что он делал: молчал, говорил, читал лекцию, ваял звуками стих нарасспев, бегал, ходил — все чудилось вам в сложных, свойственных Белому ритмах. Все его гибкое тело жило тем, чем жил его дух. В тончайших вибрациях, в жестах рук, в положении пальцев оно отражало, меняясь, желанья, мысли, гнев, радость Белого... И мыслил он ритмами... И во всем, что с ним делалось, виделись ритмы, то строгие, мощные, гневные, то огненно-страстные, то вдруг тихие, нежные, и что-то наивное, детское чудилось в них. Когда он сидел неподвижно, молчал, стараясь себя угадать, чтобы слушать, вам начинало казаться: не танцует ли он?» [17, т. 1, с. 195–197]). Показательно также, что сам А. Белый видел движение и ритм именно за мыслью, а не за действием. А. Блок писал, что творческая сила ритмов поднимает слово на хребте музыкальной волны и ритмическое слово заостряется как стрела, летящая прямо в цель.

М.М. Бахтин определяет ритмизированное бытие как «целесообразное без цели», т. е., по Канту, как один из моментов прекрасного. Видимо, потому оно так ценится поэтами. В стихотворении «Автопортрет» О. Мандельштама встречаются строки:

Чтоб прирожденную неловкость
 Врожденным ритмом одолеть.

Не станем спорить с поэтом относительно врожденности ритма, важно, что он внутренний и отличается от внешней неловкости. Разумеется, есть и внешние ритмы, которым люди склонны подчиняться так же, если не

больше, как и собственным, внутренним ритмам. Внутреннюю и динамическую пульсацию М.К. Мамардашвили идентифицировал с формой, естественно, не со статуарной, а с *формой силы*. Такую форму он называл «резонансным сосудом» или «путем». Мамардашвили соглашался с Аристотелем, утверждавшим, что форма имеет голос, и существо, не способное подчиниться в себе голосу формы, должно быть или Богом, или животным [10, с. 358].

Сказанное относится к внутренним ритмам (П.А. Флоренский сказал бы: к *покою силы*, к *мощи*, а не к *деятельности*), а не к внешне ритмизированной активности, к которой с сомнением относился М.М. Бахтин: «Свобода воли и активность несовместимы с ритмом. Жизнь (переживание, стремление, поступок, мысль), переживаемая в категориях нравственной свободы и активности, не может быть ритмизирована. Свобода и активность творят ритм для несвободного (этически) и пассивного бытия... Отношение к себе самому не может быть ритмическим. Найти себя самого в ритме нельзя. Жизнь, которую я признаю моею, в которой я активно нахожу себя, невыразима в ритме, стыдится его, здесь должен оборваться всякий ритм, здесь область трезвения и тишины (начиная с практических низин до этически религиозных высот)» [3, т. 1, с. 191]. Далее мы увидим, что область трезвения и тишины в интерпретации Бахтина не очень похожа на покой. Надо ли говорить, что сейчас слишком многие себя ищут себя в ритме, а поиск «области трезвения и тишины» сам по себе составляет не простую задачу.

В «спокойной точке» содержится и живое творимое и «творящее движение» (термин В.В. Кандинского):

В закрыты глаза, в покое рук
 Тайник движения непечатый.

О. Мандельштам

Значит, покой, пауза не являются пустыми. Они наполнены как минимум внутренними ритмами и движениями (души?). Возможно, последние в них и рождаются?! В подобных случаях покой, пауза, молчание воспринимаются как само Присутствие (Бернанос), которое есть знак подлежащего осмыслению содержательного, живого времени. Молчание благотворнее, например, злого многословья Сивиллы. Она

Вся во власти слов; и превозмочь
не могла их; в ней они сгустились
и вокруг летали и кричали...

Р.М. Рильке

Иначе ведет себя Будда:

Он в слух ушел. И тишина как дали...
Мы замерли, не слыша ничего <...>
Забыл он то, что знаем мы, но знает
Он то, о чем заказано знать нам.

Такое знание порождено его молчанием, погружением в себя, прислушиванием к голосу динамической формы. Так же Рильке говорит о Боге:

Если ты Бога воспел,
не жди от него ответа;
молчанье его примета,
влекущий тебя предел.

У Бога, к счастью, есть последователи:

Мудрецы тогда не для того ли
Превратили в слух свои уста.

Бог Р.М. Рильке похож на него, не отвечающего на наши вопросы Бога И.А. Бунина:

Весь мир молчит — затем,
Что в мире Бог, а Бог от века нем.

Хотя и обладает Словом. Ф.А. Степун следующим образом характеризует трагическое мироощущение Бунина: «Этот немой Бог бунинской мистики отличается от Бога-Слова христианской догматики тем, что в нем «бесмысленность» мира в сущности не преодолевается, но лишь обретает ту предельную глубину, которую Бунин ощущает, то древним ужасом, то вечной красотой» [13, с. 97]. Молчание не только предельно насыщено, но и поливалентно. В молчании активность не исчезает, напротив, в нем сгущается время, оно становится более плотным. Трудно сказать, каковы последствия немоты Бога (возможно, В.С. Соловьев, говоривший, что Он наблюдает за своими созданиями не только с болью, но и с прибылью, был прав), но для человека последствия могут быть громopodobны:

Сумма немотств, чей зов
в самих себя обращен,
мятежный уход в себя,
громом поправшего гром,

протяженностью сжатое эхо,
переплавленная звезда... Гонг!

Р.М. Рильке

А. Арто уподобляет внезапную паузу пониманию образов и символов-типов, которые «действуют как пик оргии, как зажим артерии, как зов жизненных соков, как лихорадочное мелькание образов в мозгу человека, когда его резко разбудят» [1, с.117]. Есть, так сказать, и эпическое молчание:

Воспоминание безмолвно предо мной
Свой длинный развивает свиток.

А.С. Пушкин

(Безмолвно, потому что поток воспоминаний (поток сознания) и речевой поток имеют разные постоянные времена. Речь, стремясь успеть за потоком сознания, захлебывается или вовсе тормозится.)

Возможно и патетическое молчание. Интересно молчание героя Б. Зайцева («Древо жизни») — Глеба перед памятником Данте: «Данте был безглаголен... Глеб сидел, молчал и сам наполнялся безглагольной вечностью».

Молчание по-разному действует на окружающих. Ведь мы молчание собеседника обычно воспринимаем как работу мысли.

Здесь же И. Бродский приводит и другой вариант:

А это было чистое молчанье.
Вы начинали ощущать свою
зависимость от этой тишины,
и это раздражало многих.

Уже приведенные примеры, как и те, что будут далее, подтверждают то, что молчание действительно должно рассматриваться как Присутствие, если угодно, как одна из важнейших форм внутреннего диалога сознания или души. Молчание — не только «место» внутреннего диалога, но и место для взаимопроникновения, взаимоотталкивания внешнего и внутреннего диалогов (по В.С. Библеру — макро- и микродиалогов). Другими словами, нужно говорить об онтологии молчания, оно входит в наше существо, является его составной частью независимо от его психологической, семантической и любой другой интерпретации. Л. Витгенштейн сказал бы, что мы состоим из тела, речи, добавим, и молчания (в том числе и *фигур* умолчания) за долго до того, как выходим на уровень их по-

нимания и интерпретации. Р. Курпниесе [7], анализирующая молчание в поэзии А. Ахматовой, говорит о молчании поэта как о субстанции, способной заполнить собой пространство и быть услышанной миллионами:

Мое молчанье слышится повсюду,
Оно судебный наполняет зал...

И самый гул молвы перекричать
Оно могло бы, и, подобно гулу,
Оно на все кладет свою печать...

(«О моем молчании»)

Молчание и покой — это пространство, время и смысл (активный хронотоп — по А.А. Ухтомскому) возникновения событий. Молчание само событийно и плодотворно. Рильке связывает жизнь тишины и бесконечный взлет, благодаря которым «становится знакомо все внутреннее — и душа и тело».

Но знакомо — не значит известно:

Близь — что внутри; что вне — лишь череда
далекостей. И внутреннее сжато
от полноты и, может быть, заклято.

Как расколдовывается внутреннее? Р. Рильке поведал об этом М.И. Цветаевой:

нам никто никогда не помог к полноте возвратиться,
если б не шаг наш пустынный по долам бессонным.

И в других стихах поэта одиночество, забвение речи оказываются условием высшего блаженства — ощущения «себя целостным творением Творца» («Из жизни святого»). Согласно М.М. Бахтину, путь к подобной целостности может пролегать через «обоснованный покой» или «ценностный покой», который отличается от «покоя самодовольства». «Обоснованный покой» может быть поставлен в соответствие и насыщенной духовным волнением «спокойной точке» Т. Элиота. Бахтин рассматривал «обоснованный покой» как ценностную установку сознания, являющуюся условием эстетического творчества; покой — как выражение доверия в событии бытия, ответственный, спокойный — покой [т. 1, с. 260]. «Обоснованный покой» выступал для Бахтина и как беспокойство, как категория религиозного опыта: «Истинное бытие духа начинается только тогда, когда начинается покаяние...» [там же, с. 329]. От покоя самодовольства освобождает беспокойство, переживание, покаяние, молитва (уединение себя), т. е. формы обоснованного, или активного, покоя.

В итоге покой самодовольства трансформируется в доверие (в том числе и к внешней инстанции). Аналогичны соображения П.А. Флоренского, говорившего о прорастании себя в диалоге и в молчании.

Конечно, покой, молчание связаны не только с религиозными таинствами и тайнами. Тайна, несказанное, равно как и несказанное, — неотъемлемое свойство человека вообще. Нет человека без тайны. Молчание помогает если и не раскрыть тайну, то сделать ее более осязаемой, прикоснуться к ней, а тишина помогает созерцать ее:

И слух созерцал,
Трогая менее зримое,
Менее явное...

Созерцающий слух Рильке можно, вслед за В.Л. Рабиновичем, назвать «ухоглазом», особым кентаврическим функциональным органом, формирующимся в индивидуальном развитии, позволяющем если и не раскрыть тайну, то прикоснуться к ней, сделать ее осязаемой. Рильке настаивал на том, что «ощущенье неопровержимо, а мысль неуловима». Она — «шепот раньше губ» (на сей раз — О. Мандельштам), а «мысль изреченная есть ложь» (Ф. Тютчев), будучи неизреченной, «мысль бесплотная в чертог теней вернется».

И всё же мы:

Ищем тайн, ибо скорбь в сочетании с ними
Помогает расти.

Это снова Рильке, который перекликается с Ф.М. Достоевским, сказавшим: «Да ведь страдание — это единственная причина сознания». А к сознанию иначе как через слово пробиться невозможно:

Мы только с голоса пойдем,
Что там царпалось, боролось.

О. Мандельштам

Иное дело: настрадавшаяся душа, что в земной «жизни набрала много, речь не взяла, чтобы не гневить Бога», сказал на «ты» говоривший с Богом И. Бродский. Бог, видимо, пресыщен нашими земными разговорами, произнесением Его имени всуе. Т. Элиот от Его имени сказал:

Я дал вам речь, а вы неумолчно болтаете.

И все же нужно постараться успеть сказать главное в земной жизни:

Быть может, мы здесь для того,
Чтобы сказать: «колодец», «ворота», «дерево»...
Чтобы, сказав, подсказать вещам сокровенную
сущность,
Неизвестную им <...>

Здесь время высказывания, здесь родина слова.

Нужно успеть не только сказать, но и накопить сказанное и несказанное, написать свой дневник, который может пригодиться в другом мире. С.С. Хоружий приводит разъяснение Евгария Монаха о возможных последствиях молитвы: «Высшая молитва совершенных — некое восхищение ума, всецелое отрешение его от чувственного, когда неизглаголаннми воздыханиями духа приближается он к Богу, Который видит расположение сердца, отверстие подобно исписанной книге и в безгласных образах выражающее волю свою» [16, с. 159]. Так что душа, не взяв речь, взяла развернутое в пространстве слово, написанный в земной жизни дневник, который имеет шанс быть прочитанным во взаимном молчании ее и Бога, прочитан, как отмечает Хоружий, синхронно, в единый миг (как прочел Воланд книгу Мастера).

Однако полезно уже здесь, в земной жизни, начать готовиться и привыкать к будущему безмолвию. Поэтому Рильке советует не перебарщивать с разговорами:

Живем, в названья пальцами тыча,
и мир как будто — наша добыча,
его наихудший вредный клочок.

Тычем пальцами, не вдаваясь в существо обозначаемого и убегая от себя, на что обратил внимание А.А. Потебня: «Слово служит для отвода глаз от себя к вещам... Слова, действительно, бывают уклончивыми, бывают и агрессивными, и часто может идти речь не столько о невыразимости индивидуального значения в общей для всех семантической системе языка, сколько о защите жизни, т. е. начала объективного, от слов» (цит. по: [8, с. 711]):

О ты, немая беззащитность,
Пред нашим натиском имен.

Б. Пастернак

Ю.М. Лотман комментирует: то, что беззащитность *немая*, — не случайно: агрессия совершается в форме названия. Конечно, не только слово, но и молчание может иметь различную аффективную окраску, быть многозначным: загадочным, созерцательным, застенчивым (целомудренное умолчание), задумчивым, сочувствующим, целительным, трагическим. Как молчание Пьеты: «Я вся беззвучный безымянный крик» (Рильке). Молчание может быть и угрожающим. Есть и «Молчание ягнят», т. е. покой отчаянья.

Независимо от агрессивности или миролюбивости названия нужно различать слово профанное и слово творящее. Внутри последнего есть свой микромир, своя тайна, своя тишина, свое молчание и своя семантика. «Ведь за поверхностью каждого слова таится бездонная мгла» (Н. Заболоцкий). Интересен оттенок этой мысли у М.М. Бахтина: «Слово, если оно не заведомая ложь, бездонно». Он же считает одним из высших критериев в гуманитарном знании — критерий глубины понимания [3, т. 5, с. 399]). Есть не только живые, но и мертвые слова, которые, как говорил Н. Гумилев, дурно пахнут. Если угодно, есть и Слово, которым заполнено молчание Бога, Слово, которое было в начале. Возможно, Его Словом, а чаще нашим собственным словом бывает заполнено и наше молчание. Иногда молчание для другого оборачивается словом для себя. Справедливо и другое, когда свое молчаливое, затаенное слово прорывается словом для другого. К счастью, а порой к несчастью, молчание не может длиться вечно:

Как в прятках нашей детворы,
Как в тайнах нашего Творца, —
Чтобы не выйти из игры,
Нельзя таиться без конца!

Р. Фрост

Вовне прорывается внутреннее. Герой К.И. Чуковского оправдывается: «Драка так и лезет на меня» («От двух до пяти»). К. Юнг говорит о тиранической силе, с которой прорывается вовне созревший у художника автономный комплекс души. Значит, проблема состоит не только в готовности поделиться тайной. Молчание может быть заполнено словом невыразимым, даже словом-порывом, которое есть и которого нет, так как оно не желает (или мы не умеем) претвориться в текст. Прекрасно вы-

разил несказанное, живущее в молчании слово
Т. Элиот:

Если утраченное слово утрачено,
Если истраченное слово истрачено,
Если не услышанное, несказанное
Слово не сказано и не услышано все же,
Есть слово несказанное,
Есть слово без слова. Слово
В мире и ради мира:
И свет во тьме светит, и ложью
Встал против Слова немирный мир,
Чья ось вращения и основа —
Все то же безмолвное Слово...

(Пепельная среда. V. 1930)

К сожалению, не все чувствуют, что, о чем нельзя говорить, о том следует молчать. Но все же, как заметил М.К. Мамардашвили, дай Бог, чтобы было, о чем молчать!

Значит, тишина может быть насыщенной, звонко-звучной (В. Брюсов), безмолвие, молчание могут быть не пустопорожним временем, а полным (в том числе и в библейском смысле Слова). И это полное время продуктивно. В искусстве, пишет Б. Пастернак, человек смолкает, ему зажимают рот, а заговаривает образ. При этом этот образ есть образ Человека, который больше человека. И оказывается: *только* образ поспевает за успехами природы [11, т. 2, с. 166].

Замечательно, что в безмолвии (вербальном) образы не молчат: «У Пастернака все образы вступают в переключку между собою, как бы аюкаются в заповеднике его души» [13, с. 226]. И все же это есть молчание, которое Пастернак даже персонифицирует в «Охранной грамоте». Он рассказывает, что вместе с ним в вагоне едет его собственное молчание: «Оно ехало со мной, я состоял в пути при его особе и носил его форму, каждому знакомую по собственному опыту, каждым любимую» [11, с. 170]). Ф.А. Степун комментирует это: так молчание превращается в живое существо, с которым складываются весьма сложные человеческие отношения. И конечно, апофеозом оценки небезмолвного, звучащего молчания является знаменитый возглас Пастернака: «Тишина, ты — лучшее / Из всего, что слышал» («Звезды летом»).

Персонификации молчания соответствует и персонификация слова (не только Божьего), исходящая от поэтов, философов и ученых. П.А. Флоренский, который по своему складу, несомненно, был тоже поэтом, пишет о слове как об индивидууме, субъекте, строение которого подобно строению человека: «Внешняя

форма есть тот неизменный, общеобязательный твердый состав, которым держатся все слова; ее можно уподобить телу организма... Внутреннюю форму естественно сравнить с душой этого тела... Эта душа слова — его внутренняя форма происходит от акта духовной жизни» [15, с. 350]. Хотелось бы добавить: от молчаливого акта духовной жизни. Т.А. Флоренская, комментируя эти слова, пишет: «Чувственность, рассудок и разум» соединены в слове наподобие тела, души и духа [14, с. 58]. Сам Флоренский подчеркивает, что понятие «индивидуум» по отношению к слову «не является метафорой и слово действительно является живым субъектом, иначе невозможно и живое понимание в диалоге» [15, с. 362]. Сказанное Флоренским, разумеется, не относится к мертвому или «полому слову» (выражение Н. Коржавина: ср. с «полым человеком» — выражение Ф. Ницше).

Персонификация молчания, слова подобна персонификации великих произведений искусства (Вяч. И. Иванов, В.В. Кандинский). Последний называл подлинное произведение искусства субъектом, личностью, которая участвует в создании духовной атмосферы. Г.Г. Шпет идентифицировал личность со словом. В этом же ряду можно напомнить, что Н.А. Бернштейн уподоблял живое движение живому существу, а А.В. Запорожец уподоблял человеческое действие субъекту. Все это, конечно, вдохновляющие идеи, но нельзя не заметить, что их принятие не упрощает, а усложняет задачи исследования соответствующих живых феноменов. Ведь живое гораздо более упорно сопротивляется изучению и концептуализации, чем неживое.

К счастью, перед поэтом не стоит задача концептуализации молчания и тишины. Решая собственные задачи, поэт осмысливает, означает и озвучивает тишину, безмолвие, порой, как О. Мандельштам, сначала в мелодии, другие — в мурлыканье, в шепоте. А.С. Пушкин, недоумевая, спрашивает: «Что ты значишь, скучный шепот?» Затем поэты являют, как Б. Пастернак, образ мира в слове. Даже когда удается воплотить молчание, претворить его в текст, Пастернак хочет, чтобы стихотворение было вгравировано внутрь книги и говорило с ее страниц всем своим молчанием. Отражало душевные состояния (муки) поэта. Ведь творческий акт далеко не бесстрастный.

Нужно себя сжечь,
Чтобы превратиться в речь, —

признался Д. Самойлов. А когда подобное происходит, то

От всего человека вам
Остается часть речи.

И. Бродский

«Язык — родина и вместилище красоты и смысла, сам начинает думать и говорить за человека», — сказал Б. Пастернак. Если это действительно так, то языку нужно дать время подумать, помолчать, вчувствоваться, а поэту — прислушаться к безмолвной жизни языка, не мешать вызреванию слова — стиха своей болтовней. Психолог Э. Клапаред говорил, что размышление запрещает речь, но предусматривает существование (*Cogito ergo sum*) и присутствие, притом в его наиболее человеческой и продуктивной форме.

Запрещающая речь, размышление допускает слово. Иное дело, что иногда в виде его эмбриона (Г.Г. Шпет), иногда в виде невербального внутреннего слова (М.К. Мамардашвили), иногда в виде невербализованной моторной программы реализации все того же слова (В.П. Зинченко). Г.Г. Шпет возражал против существования бесплотной мысли и сомневался в невыразимости мистического сознания, в том, что существует чудовище — немая мысль без слова. Интересно, что в одной из восточных систем духовной практики говорится, что на ее высших ступенях остаются лишь хвосты слов. Но это такие хвосты, за которые может быть поймана и вытащена мысль.

Мы приходим, вслед за В.Ф. Гумбольдтом и поэтами, к автономному от человека существованию языка: «Уши природы мы и ее же язык». И. Бродский достаточно категорически заявлял, что не язык — орудие поэта, а поэт — орудие языка. Речь идет, конечно, о настоящих поэтах. О посредственных говорит Рильке:

Их речь,
как у больных; они тебе опишут,
что у кого болит, взамен того,
чтобы самим преобразиться в слово,
как в ярости труда каменотес
становится безмолвьем стен соборных.

И здесь, видимо, безмолвие не случайно. Бродский говорил, что стихи поэта представляют собой фотографии его души. Фотографии ее размышлений и чувств, а не магнито-

фонные записи ее разговоров. И если читателю посчастливится проникнуть сквозь слова и увидеть состояние души поэта, увидеть «образы в слове явленные», он сможет обратиться и к своей собственной душе. Ведь, если верить У. Блейку, именно поэзия учит тому, чтобы обращать очи внутрь своей души, добавлю, и безмолвно созерцать ее. Рильке сказал об этом по-своему: «Нужно вглядываться в строки, как в морщины задумчивости».

Итак, мы приходим к простым заключениям. Молчание наполнено словом, а слово наполнено молчанием. Психологически молчание отличается от тишины. Есть мертвая тишина, и есть живое молчание. Бывает и наоборот. Но в общем случае, как подметил М.М. Бахтин: «Нарушение тишины звуком механистично и физиологично (как условие восприятия); нарушение же молчания словом персоналистично и осмысленно: это совсем другой мир <...> Молчание — осмысленный звук (слово) — пауза составляют особую логосферу, единую и непрерывную структуру, открытую (незавершимую) целостность» [2, с. 338]. Бахтин предполагал развить теорию паузы и различал сюрпризную, обманывающую, разочаровывающую, фокусную паузу, паузу обманутого ожидания и пр. [3, т. 5, с. 59]. Для понимания логосферы нужно выйти за ее пределы, в сферы познания и действия. За молчанием, словом, паузой стоят образы, символы, действия, в том числе и такие действия, которые психологи называют внутренними. Поэтому-то иногда можно «сказаться душой без слова». Если выражаться ученым слогом, то между словом и молчанием имеется синхронистическая связь, когда они одновременны, например когда умолчание маскируется словом. Между ними имеется и диахроническая связь. Т.А. Флоренская пишет: «Слово рождается в молчании и уходит в молчание. Заметим, что в словах «молвить» и «молчать» общий корень» [14, с. 60]. Более того, она признает, что «понимание без слова» не следует считать пониманием невербальным, напротив, оно есть вершина диалога [там же]. В подлинном диалоге, как и в подлинном произведении искусства, непременно недосказанность, порой — сверхсказанность, оставляющая избыточные степени свободы для понимания и вчувствования в сказанное и для мысли, чувства и действия по поводу несказанного. Мудрый Ф.А. Степун в эссе о Бунине написал: «Чтобы сказать последнее, никогда не надо говорить до конца...» [13, с.105]. Есть и лютеровский вариант: «Я сказал и тем спас свою душу».

Молчание восполняет недосказанное и недостроенное. Молчание говорит нам о принципиальной недостаточности слова как материала для создания нами нашего собственного мира. И. Бродский обращается к Небожителю:

И в этой башне,
в правнучке вавилонской, в башне слов,
все время недостроенной, ты кров
найти не дашь мне!
Такая тишь
там наверху встречает золоторотца,
что, на чердак карабкаясь, летишь
на дно колодца.

Строки поэта читаются как признание бессилia слова, но не всякого, а слова золоторотца, т. е. пустого, полого, темного, не обремененного смыслом. Невольно вспоминается О. Мандельштам, сказавший, что «мы поднимаемся только на такие башни, которые сами можем построить». При их создании в равной мере необходимы слово, образ, действие, чувство и мысль. Впрочем, последние содержат в своей ткани или внутренней форме все то же слово, пусть и невербальное. Но это уже сюжет не столько поэтической и метафорической манифестации молчания, сколько его научного исследования, которое, надеюсь, еще впереди. Пока же можно сказать, что живое, плодотворное молчание подобно плавильному тиглю, о котором в контексте размышлений о творчестве говорил В.Ф. Гумбольдт, а в более недавнее время — Л. Витгенштейн и М.К. Мамардашвили. В этом тигле, или котле cogito, переплавляются внутренние формы слова, образа, действия и рождаются новые формы, питаемые внутренними ритмами, энергией покоя и освещаемые внутренним, невидимым для окружающих светом молчания, сосредоточенности, вдохновения:

Из бессмысленных утилитарных сгустков всего,
что живо или безжизненно,
При слияньи с глазом художника — новая жизнь,
новая форма, новый цвет.
Из моря звуков — жизнь музыки,
Из слякоти слов, из слизи словесных небрежностей
Приблизительных мыслей и чувств, слов, заменивших
мысли и чувства,
Восстает совершенный порядок речи и красота песнопенья.
Т. Элиот

В итоге после переплавки ахматовского соора, выражаясь словами того же поэта, мы получаем:

Видимое напоминая о Свете Невидимом.

Есть и другая метафора творческого акта. Л.С. Выготский говорил об облаке мысли, проливающимся дождем слов. Г.П. Щедровицкий — об облаке смысла. В таком облаке слово, видимо, рассеяно в каплях смысла (А. Белый). Конденсация смысла происходит в диалоге, где смыслы собираются в пучки, а затем озвучиваются. Мы помним, что мысль изреченная есть ложь, но, по не менее остроумному замечанию А.В. Ахутина, одна ложь, столкнувшись с другой (два минуса), дает плюс, т. е. может породить истину. Хотя верно и то, что истина не только рождается в споре, но и чахнет в нем. Остается надежда на молчание...

Под конец резонно задаться вопросом: что больше или ближе характеризует человека — речь или молчание? Ответ на него дал профессор Преображенский в «Собачьем сердце» М.А. Булгакова: «Уметь говорить — еще не значит быть человеком».

ДАЛЬНЕЙШЕЕ — МОЛЧАНИЕ

или в другом переводе:

А ДАЛЬШЕ — ТИШИНА.

На этом нужно было бы закончить и растянувшийся поэтический эпиграф, и текст доклада. К сожалению, была обещана, так сказать, научная часть. Кратко изложим ее суть.

II

После А. Бергсона, Л.С. Выготского, М. Вергеймера, Ж. Пиаже, А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина не приходится сомневаться в том, что мышление есть действие. Равным образом после А. Пуанкаре, В. Келера, К. Дункера, Б.М. Кедрова и других не приходится сомневаться в том, что решение приходит не в момент ожесточенного действия, а в состоянии покоя, при некотором отстранении от видимой проблемной ситуации, при погружении ее в себя, при слиянии с ней. Выход из этой проблемной ситуации находился в разделении деятельности на внешнюю и внутреннюю, телесную (предметную) и психическую, материальную и идеальную, объективную и субъективную и т. д. На самом деле эти полярности весьма и весьма относительны. Если внешнюю деятельность лишить атрибута

психического, а внутреннюю — атрибута предметности (и активности), то тем самым они обе лишаются статуса деятельности, умирают.

Опыт экспериментальной психологии XX в. подтвердил как минимум наивность приведенных и подобных дихотомий. В моторике были выделены фазические и тонические стадии движения, в частности показано, что торможение может требовать больших усилий, чем возбуждение: удержаться от действия или от слова, порой труднее, чем выполнить или произнести их. Была обнаружена не только осмысленность интервалов, пауз, наблюдаемых в поведении, действиях, деятельности, но и их активность. А.А. Ухтомскому принадлежит понятие «активный покой». Энергия покоя — это энергия накопленного движения. Покоя, который по своей насыщенности может существенно превосходить самые неистовые моторные бури. Тем самым в очередной раз была снята или существенно ослаблена постоянно возрождающаяся в физиологии и психологии оппозиция активности и пассивности. На философском языке это означает, что существует единый континуум бытия-сознания, на психологическом — сознания-деятельности. Деятельность оказывается столь же сознательной, сколь сознание — деятельно. И диалогично. Ему всегда есть от кого таиться, «от кого молчать». «Никакая нирвана невозможна для одного сознания» [3, т. 5, с. 345].

Так называемая интериоризация внешней предметной деятельности не есть ее похороны. Деятельность (в том числе интериндивидуальная) продолжается «внутри». О внутренней деятельности свидетельствуют данные регистрации движений глаз, речедвигательного аппарата, изменения биоэлектрической активности мозга, как и данные самонаблюдения об оперировании и манипулировании образами и даже о мышечных ощущениях, видимо, тонического характера. А. Бергсон считал, что максимум умственного усилия необходим при переходе от идеи к образу. М.М. Бахтин говорил об этом же как об ощущении собственной активности порождения. А. Эйнштейн прямо указывал на доминирующую роль зрительных образов и мышечных ощущений в его мышлении. До всех упомянутых ученых И.М. Сеченов отнес к числу элементов мысли личное действие.

Все перечисленные и неперечисленные формы активности невидимы постороннему наблюдателю, не вооруженному соответствующим

инструментарием, что не означает отсутствия внутренней активности (деятельности).

Преодоление перечисленных выше полярностей целесообразно начать с отказа от крайней диффузной дихотомии внешнего и внутреннего. Последнее в исследованиях давно выступает как вполне внешнее, объективное, участвующее в бытии. Вместо этой дихотомии целесообразно вернуться к исходной целостности поведения, деятельности, психики, которые могут существовать и протекать либо во внешней, либо во внутренней форме, при этом оставаясь теми же поведением, деятельностью, психическими процессами и функциями. Наличие в одном и том же акте внешней и внутренней форм, чередование которых есть норма, может быть проиллюстрировано лентой Мёбиуса. Это и есть единый континуум бытия-сознания. Анализ динамики внешней и внутренней форм слова, действия и образа показывает их обратимость и взаимодействие в порождении нового слова, действия, образа и мысли. Внутренние формы зарождаются вовне, а внешние формы зарождаются внутри. Когда же мы имеем дело с целым, то предъявляем ему требования внешнего совершенства и внутреннего оправдания (А. Эйнштейн), внутренней подлинности. Именно активный покой, представляющий собой, пожалуй, самую напряженную из всех мыслимых форму деятельности, является источником живого, нового, важнейшим условием (и механизмом) творчества. В.В. Кандинский, понимавший, что такое творчество, заявил, что внешнее, не родившееся внутри мертворожденно.

В заключение повторю, что молчание, тишина, обоснованный или активный покой вполне могут претендовать на большее внимание психологии, чем они до сих пор удостаивались. Думаю, что подобное суждение едва ли бы удивило Л.С. Выготского, который в анализе «Трагедии о Гамлете, принце Датском» блистательно показал, как ее герои, уже мертвецы, будучи во власти смерти, делают свое *посмертное* дело, свое загробное, ужасное дело [4, с. 483]. О них можно сказать словами Рильке: «Мертвое полно живого действия».

Если для чувствительного читателя шекспировский пример живой смерти или мертвой жизни кажется слишком мрачным, то сошлюсь на другой, более оптимистический. В своем интервью актер Евгений Леонов через небольшое время после операции, которая вывела его из длившейся несколько недель комы, периодичес-

ки обращался к не отпускавшей его теме *возвращения*. Возвращения из глубокого или Большого Молчания. Приведу из него замечательный фрагмент со всеми паузами: «...в общем, я был в той ситуации, откуда возврата нет. Многие говорят, что меня спас Бог. Может быть, так... Потому что я теперь стал верить... (длинная пау-

за)... не в Бога, я так переделаться быстро не могу... А в то, что выше закона может быть любовь, выше права — милость, выше справедливости может быть... прощение» (цит. по: [6, с. 179]). Это удивительное свидетельство преображения в покое и убедительный довод против неизреченности мистических состояний.

Литература

1. *Арто А.* Театр и его двойник. СПб., 2000.
2. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М., 1979.
3. *Бахтин М.М.* Собрание сочинений: М., 1996–2003.
4. *Выготский Л.С.* Психология искусства. М., 1986.
5. *Зинченко В.П., Мамардашвили М.К.* Проблема объективного метода в психологии // Вопросы философии. 1977. №7.
6. *Крючков П.* Счастливый пленник стихотворства // Новый мир. 2004. № 8. С. 178–184.
7. *Курпнидзе Р.* Молчание в поэзии А. Ахматовой // Семантика молчания и тишины: Бюллетень. 2005. №18. Рига, 2005.
8. *Лотман Ю.М.* О поэтах и поэзии. СПб., 1996.
9. *Мамардашвили М.К.* Проблема сознания и философское призвание // Вопросы философии. 1988. №8.
10. *Мамардашвили М.К.* Эстетика мышления. М.: Московская школа политических исследований. 2000.
11. *Пастернак Б.Л.* Избранное: В 2 т. Т. 2. Проза. М., 1985.
12. *Рабинович В.Л.* Заумь — род ума: Футуристический диптих // Вопросы философии. 2005. №3.
13. *Степун Ф.А.* Встречи. М., 1998.
14. *Флоренская Т.А.* Слово о молчании в диалоге // Диалог. Карнавал. Хронотоп. 1996. №1.
15. *Флоренский П.А.* Строение слова // Контекст-1972. М., 1973.
16. *Хоружий С.С.* К феноменологии аскезы. М., 1998.
17. *Чехов М.* Литературное наследие: В 2 т. Т. 1. М., 1986.

The Principle of Active Rest in Thinking and Action

V. P. Zinchenko

Ph. D., Professor, Member of the Russian Academy of Education,
Professor of the Institute of General and Special Education, Head of the Psychology Department of the International
University of Nature, Society and Humankind "Dubna"

In the article the productive role of silence and calm is considered through the lens of poetry. Silence is no less worth of being subject matter of psychology than word, especially cultural-historical psychology. Silence is saturated with word and word with silence. Psychologically, silence differs from lack of sound. Lack of sound is dead and silence is alive. The ability of keeping silence meaningfully is one of higher achievements in human mental development.

To explain the phenomena of lack of sound and silence the author draws in philosophical, linguistic and psychological views of internal and external forms of the word about non-verbal inner word, about nonverbalised motor programs.

Silence, lack of sound, meaningful or active calm may become focus of serious experimental and theoretical research.

Keywords: silence, word, thought, active calm, chronotope, experience, consciousness, external and internal forms of the word, creativity.

References

1. Arto A. *Teatr i ego dvoynik*. SPb., 2000.
2. Bahtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva*. M., 1979.
3. Bahtin M.M. *Sobranie sochinenii*. M., 1996–2003.
4. Vygotskii L.S. *Psihologiya iskusstva*. M., 1986.
5. Zinchenko V.P., Mamardashvili M.K. Problema ob'ektivnogo metoda v psihologii // *Voprosy filosofii*. 1977. №7.
6. Kryuchkov P. Schastlivyi plennik stihotvorstva // *Novyi mir*. 2004. N 8. S. 178–184.
7. Kurpniece R. Molchanie v poezii A. Ahmatovoi // *Semantika molchaniya i tishiny*. Byulleten. №18. Riga, 2005.
8. Lotman Yu.M. *O poetah i poezii*. SPb., 1996.
9. Mamardashvili M.K. Problema soznaniya i filosofskoe prizvanie // *Voprosy filosofii*. 1988. №8.
10. Mamardashvili M.K. *Estetika myshleniya*. M., 2000.
11. Pasternak B.L. *Izbrannoe: V 2 t. T. 2. Proza*. M., 1985.
12. Rabinovich V.L. *Zaum' — rod uma: Futuristicheskii diptih* // *Voprosy filosofii*. 2005. №3.
13. Stepun F.A. *Vstrechi*. M., 1998.
14. Florenskaya T.A. *Slovo o molchanii v dialoge* // *Dialog. Karnaval. Hronotop*. 1996. №1.
15. Florenskii P.A. *Stroenie slova* // *Kontekst-1972*. M., 1973.
16. Horuzhii S.S. *K fenomenologii askezy*. M., 1998.
17. Chehov M. *Literaturnoe nasledie: V 2 t. T. 1*. M., 1986.

**ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
EMPIRICAL RESEARCHES**

Психометрический подход к детскому анимизму
Б.Г. Мещеряков

Psychometric Approach to Child Animism
B.G. Mescheriakov

Психометрический подход к детскому анимизму

Б.Г. Мещеряков

доктор психологических наук,
профессор кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна»

Феномен детского анимизма как существенной характеристики детского мировоззрения изучается психологами начиная с середины XIX в. В современной психологии экспериментальные способы получения этого феномена широко обсуждаются и критикуются. Ряд исследователей ставят под сомнение наличие анимизма в детском мировоззрении, связывая это с неадекватными методами исследования.

Данная статья ставит своей целью поиск адекватного метода исследования детского анимизма. В статье приводятся результаты четырех эмпирических исследований, проведенных под руководством автора в период 2002–2004 гг., в которых для изучения детского анимизма и других особенностей суждений детей о живом и неживом применялись такие методики, как метод парных сравнений и метод ранжирования. В качестве материала использовались наглядно представленные на карточках хорошо известные детям объекты. В исследовании приняло участие 130 детей 3–6 лет.

Предполагается, что представления детей о жизни могут соответствовать не дихотомической парадигме, а квазинепрерывной шкале «жизненности», которую позволяют выявить психометрические методы. Полученные данные подтверждают факт значительных отличий детских суждений о живом и неживом от нормативных суждений, однако чисто анимистические ответы у современных детей к концу дошкольного возраста становятся малотиичными.

Ключевые слова: детский анимизм, метод парных сравнений, метод ранжирования, шкала «жизненности».

Феномен детского анимизма, заключающийся в склонности детей приписывать жизнь и некоторые свойства живого каким-либо неживым объектам, упоминался как достоверный факт задолго до начала его систематического эмпирического исследования детскими психологами. Философы, психологи, педологи и антропологи второй половины XIX и начала XX в. почти единодушно считали анимизм одной из ярких черт менталитета детей, аналогичной анимистическим представлениям, которые характерны для ранних форм религиозных верований. Э.Б. Тайлор, С.Л. Франк, В.В. Зеньковский, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский... Что объединяет этот принципиально не завершённый ряд хорошо известных ученых и философов? Все они, несмотря на существенные различия в объяснении причин данного явления, не сомневались в реальности факта детского анимизма и рассмат-

ривали как убедительное доказательство качественной особенности картины мира маленьких детей, контрастирующей с доминирующей в культуре окружающих людей нормативной дихотомией живого и неживого (здесь и далее имеется в виду культура индустриально развитых стран). Одно из первых классических исследований, подтвердивших существование феномена детского анимизма и установивших его возрастную и стадийную динамику, провел в 20-е гг. XX в. Жан Пиаже с помощью метода беседы [16]; немного об этом исследовании можно узнать из русского перевода более ранних работ Ж. Пиаже [3, 4]. В дальнейшем кросс-культурная универсальность феномена детского анимизма была поставлена под сомнение в работе Маргарет Мид [14, 15], которая, однако, пользовалась другим методом (анализ детских рисунков у детей манус), обладающим довольно спорной валид-

ностью и надежностью. (Хотя выводы М. Мид часто носили характер заключений из кросс-культурного исследования, фактически ее исследования не были таковыми.)

Результаты и выводы Ж. Пиаже, касающиеся детского анимизма, неоднократно проверялись: иногда они подтверждались, иногда не подтверждались (особенно если дети были старше 5–7 лет), часто уточнялись, но в целом признавались заслуживающими доверия [9, 10, 12, 13, 18, 19]. Начиная примерно с 80-х гг. XX в. ситуация с детским анимизмом, равно как и с рядом других черт детского менталитета, установленных Ж. Пиаже (например, «детский, или наивный, реализм», выражающийся в различении реального и воображаемого, или эгоцентризм, оцениваемый по тесту, который требует от ребенка указывать «вид со стороны»), претерпела радикальное изменение. Новое поколение исследователей с удивительной смелостью и поспешностью стало крушить классические концепции, сомневаться в валидности методов, которые применялись предыдущими авторами, и отрицать, казалось бы, незыблемые и очевидные факты. В результате, как утверждает, в частности, Э. Уиллиамс, «концепция Пиаже о детском анимизме была опровергнута», поскольку «при соответствующем методе исследования маленькие дети не рассуждают о неживых объектах неправильно, т. е. таким же способом, как о живых объектах...» [20]. Подразумевается, что Ж. Пиаже пользовался «несоответствующим методом». Поэтому в настоящее время многие зарубежные исследователи рассматривают феномен детского анимизма чуть ли не артефактом методики интервьюирования (клинической беседы), которую применял Ж. Пиаже. Отсюда, собственно, и вытекает главная цель данной работы – рассмотреть возможности новых методов регистрации представлений о живом и неживом у детей дошкольного возраста. На данный момент, пока не разрешен спор о реальности самого факта, было бы преждевременно анализировать существующие или предлагать новые теоретические гипотезы о причинах возникновения и возрастной динамике детского анимизма, хотя, безусловно, эти темы представляют наибольший интерес с точки зрения культурно-исторической психологии.

Какие же недостатки усматриваются в методе Ж. Пиаже? Или, точнее, какие особенности этого метода могли бы создавать смещение

(байес) в сторону анимистических суждений детей? В качестве таковых разными авторами чаще всего отмечались следующие факторы [11, 17]: 1) *малознакомые стимулы* – Ж. Пиаже ставили в упрек то обстоятельство, что он спрашивал детей о свойствах объектов и явлений, которые не входят в круг их повседневного опыта, т. е. не являются близкими и знакомыми, таковы, например, Луна или Солнце, метеоявления (ветер, облака, дождь и т. п.), крупные географические объекты (скажем, реки и горы) и т. д. (этот же фактор отмечал в своей критике концепции Ж. Пиаже еще С.Л. Рубинштейн [5]); в действительности наряду с такими объектами в опросе использовались и объекты, с которыми ребенок часто непосредственно взаимодействует (например, велосипед, шарик, поезд, стол и др.); 2) *отвлеченный характер беседы* – имеется в виду, что обсуждаемые объекты и явления не были представлены в наглядном виде; с одной стороны, существуют данные, доказывающие, что этот фактор не объясняет обнаруженных расхождений в результатах (например, [19]), с другой стороны, показано [8], что на уровень анимистических ответов детей младше 6 лет влияет даже то, в каком состоянии показывается один и тот же объект (например, летящий в небе змей или лежащий на земле); 3) *лингвистические трудности процедуры обследования* – детям ставились вопросы (являются ли живыми разные объекты и явления и почему испытуемый так думает), которые требовали давать не только простые суждения (выбор из двух вариантов ответа), но и грамматически сложные объяснения; к тому же задаваемые вопросы не могли быть одинаково трудными и понятными для детей разного возраста. Значимость последнего фактора связана также с особенностями того способа анализа данных, который применялся Ж. Пиаже: в этом методе каждый испытуемый классифицируется (по шкале стадий анимизма) на основе общего анализа его ответов по поводу разных объектов, причем основную роль при классификации играет не столько количество правильных или неправильных ответов, сколько типичный для испытуемого характер объяснений (оправданий) ответов, т. е. существенное значение для итогового распределения детей по стадиям анимизма имеют не ответы на дихотомический вопрос (является ли объект живым или неживым), а их ответы на дополнительные («открытые») вопросы.

В полемике с авторами, ставившими под сомнение феномен детского анимизма, речь также шла о факторах противоположного свойства [12], т. е. о факторах, которые, напротив, приводят к маскировке и занижению показателей его выраженности. К ним, в частности, относят возраст испытуемых (чем старше испытуемые, тем, как правило, меньше склонность к анимистическим ответам; наиболее «благоприятным» возрастом для анимизма считается дошкольный возраст) и методы анализа (или обработки) данных. В большинстве работ, не подтверждавших результаты Ж. Пиаже, даже при сходстве процедур обследования применялись другие методы анализа данных: обычно обобщенные по выборке испытуемых частоты ответов «живой» или «неживой» для каждого из представленных в опросе неживых объектов.

Обратим внимание на одно общее допущение, объединяющее как сторонников метода Ж. Пиаже, так и его противников. В затянувшейся дискуссии о реальности феномена детского анимизма практически не ставился под сомнение вопрос, касающийся правомерности дихотомической классификации явлений и объектов на «живые» и «неживые». Исследователи как бы заранее были уверены, что мир с самого начала репрезентируется в детском сознании дихотомическим разбиением предметов на взаимоисключающие категории, и это допущение заложено уже в самих методиках изучения анимизма. В то же время и сам Ж. Пиаже, и многие другие авторы отмечали огромную роль признака движения (особенно автономного) в качестве основания для отнесения ребенком какого-либо объекта к категории «живого». На наш взгляд, уже одно это можно использовать для выдвижения альтернативной гипотезы: пока основным признаком живого служит движение или какой-либо другой количественный признак (например, полезность или степень сходства с неким прототипом), репрезентация живого и неживого будет иметь характер не дихотомии, а квазинепрерывной шкалы, в соответствии с которой объекты могут быть более или менее живыми (равно как и движущимися или полезными). Мы предполагаем, что до определенного времени для ребенка не будет никакой проблемы ответить на вопросы типа: что здесь более живое? Является ли А более живым, чем В? и т. п. Конечно, в рамках общеприня-

той дихотомической парадигмы так ставить вопрос некорректно («пациент или жив, или мертв»; лишь в поэтическом смысле и в порядке исключения разрешается быть «живее всех живых»). Однако в культурно-исторической психологии или генетической психологии (в том смысле, как этот термин трактовался Пиаже или Выготским) иногда не мешает задавать и такие «дурацкие» вопросы.

Исходя из этой гипотезы, мы провели несколько исследований на дошкольниках. Моеими помощниками и соавторами были студенты, выполнявшие дипломные или бакалаврские работы. В качестве основных мы использовали «необычные» для рассматриваемой области методы сбора данных – метод парных сравнений и метод ранжирования наглядно представленных на карточках хорошо известных детям объектов. В целом эти исследования преследовали такие цели:

1) апробировать процедурные варианты разных методов, подходящие для работы с дошкольниками 3–6 лет;

2) найти единые способы обработки ранговых данных, позволяющие судить об особенностях вообще и о степени анимистичности детских представлений в частности;

3) проследить развитие детских представлений о живом и неживом, используя в качестве интервала возрастных срезов период в 1 год; установление возрастной динамики детского анимизма имеет прямое отношение к проблеме факторов, детерминирующих его возникновение и развитие;

4) оценить устойчивость повторных ранжирований и согласованность результатов, получаемых с помощью двух методов.

В этой статье будут частично использованы данные четырех исследований, выполненных под нашим руководством. Первое из них защищалось в качестве дипломной работы И.П. Горбуновой в Западно-Сибирском гуманитарном институте (Тобольск, 2002), три других выполнялись в Международном университете природы, общества и человека «Дубна» – дипломные работы К.А. Водопьяновой (2003) и Е.Е. Чижовой (2004), а также бакалаврская работа О.М. Хныкиной. Всем им автор выражает благодарность за вполне успешное преодоление трудностей в ходе добывания научного материала о представлениях и понятиях маленьких мыслителей.

Общая характеристика метода исследований

Для наглядности основные методические особенности отдельных исследований приводятся в табл. 1.

Все обследования детей проводились индивидуально, в отдельном помещении либо в дошкольном учреждении, либо (значительно реже) в домашней обстановке. На предварительном этапе экспериментатор проверял возможности понимания ребенком задач: демонстрировались объекты, аналогичные тем, которые применялись в основных опытах, и задавались вопросы на их сравнение по разным качествам (сила, размеры и т. д.). Как видно из табл. 1, всего обследовано 130 детей. Данные одного ребенка из выборки Ольги Хныкиной мы вынуждены были отклонить, поскольку при анализе протоколов выяснилось, что ребенок ошибочно «интерпретировал» стандартный вопрос «Что здесь более живое?» как вопрос о продолжительности жизни и долговечности. Похожий случай был в исследовании К.А. Водопьяновой: при анализе видеозаписи ответов ребенка, который вообще не входил в основную группу обследуемых, можно было заметить, что он «интерпретировал» тот же вопрос как вопрос о физической величине объектов. Если не считать эти два случая и обычные проблемы удержания внимания детей на задаче при длительном обследовании (в среднем 35–40 минут), экспериментаторы не обнаружили каких-либо принципиальных препятствий на пути использования психометрических методов в отношении 3–4-летних детей. Необходимо отметить, что экспериментаторы не оказывали на

детей никакого давления для получения однозначных выборов и упорядочивания объектов: если ребенок сильно сомневался или прямо отвечал о невозможности отдать предпочтение одному из объектов, то этот вариант ответа с благодарностью принимался. Порядок предъявления пар объектов был случайным в отдельном обследовании и, разумеется, варьировал между детьми.

В качестве сравниваемых объектов в основном использовались представленные на карточках реалистические объекты. Лишь в двух наборах «для разведки» были представлены знакомые детям «сказочные» персонажи (Буратино в наборе карточек Ирины Горбуновой и снеговик у Ксении Водопьяновой). Наборы объектов составлялись по следующему принципу: во всех наборах были как минимум по два представителя четырех категорий: животные (например, *собака, лошадь*), растения (например, *дерево, цветок*), мобильные неживые (например, *машина, коляска*) и неподвижные неживые (например, *дом, столб*) объекты.

Возраст детей в каждой выборке в среднем совпадал с номинальным возрастом выборки, однако индивидуально возраст мог отличаться от номинального на 4 месяца в обе стороны. Мы не стремились строго уравнивать все возрастные группы по половому составу; в выборке И. Горбуновой мальчиков и девочек было равное количество, в остальных выборках преобладание было на стороне девочек (60–70 %).

При работе с самыми маленькими детьми (трехлетки) использовался половинный набор пар объектов (18 из 36), что было достаточно для получения интервальной шкалы «жизнен-

Таблица 1

Основные методические параметры исследований

Исследователь	Группы и число детей	Методы сбора данных	Число объектов
И.П. Горбунова (Тобольск)	3 группы (4-, 5- и 6-летние дети) по 8 человек в каждой	Метод парных сравнений (МПС)	11 карточек, из которых составлялось 55 пар
К.А. Водопьянова (Дубна)	4 группы (3-, 4-, 5- и 6-летние дети) по 10 человек	МПС и метод свободной классификации	9 карточек, из которых составлялось 36 пар
О.М. Хныкина (Дубна)	3 группы (4-, 5- и 6-летние дети) по 10 человек	МПС и метод ранжирования (МР)	8 карточек из набора К.А. Водопьяновой
Е.Е. Чижова (Дубна)	3 группы (4-, 5- и 6-летние дети) по 12 человек	МР и метод дихотомической классификации	8 карточек

Средние ранги объектов в трех возрастных группах (по N = 8), полученные методом парных сравнений (11 – самый живой, 1 – самый неживой; объекты расположены в порядке убывания их рангов)

4-летние		5-летние		6-летние	
Паровоз	9,19	Птица	8,50	Птица	10,50
Буратино	7,25	Рыба	8,06	Рыба	9,75
Рыба	6,81	Паровоз	7,00	Клубника	7,50
Птица	6,69	Мяч	6,44	Дерево	7,44
Мяч	6,69	Буратино	6,44	Гриб	6,69
Столб	6,25	Клубника	6,19	Буратино	6,12
Дом	6,12	Тачка	5,37	Мяч	5,44
Тачка	5,81	Дерево	5,06	Паровоз	4,50
Гриб	4,87	Гриб	4,75	Тачка	3,25
Дерево	3,37	Дом	4,37	Столб	2,81
Клубника	2,94	Столб	3,81	Дом	2,00

ности» путем стандартной обработки неполной матрицы парных сравнений. Интервальные шкалы «жизненности» вычислялись и по полным матрицам частот ответов испытуемых других возрастов, однако для обеспечения единого подхода к статистической обработке данных ранжирования и парных сравнений в этой статье используются лишь ранговые позиции объектов без преобразования частот в Z-величины.

В данной статье мы ограничимся изложением и анализом результатов, полученных лишь методами парных сравнений и ранжирования. К сожалению, мы не сможем рассмотреть все результаты, полученные даже этими методами. Например, в рамки одной статьи не вмещаются данные об ответах детей на дополнительные вопросы относительно каждого их выбора в методе парных сравнений («Почему ты так думаешь?»).

Результаты шкалы «жизненности»

На основе индивидуальных данных в обоих методах (метод парных сравнений – МПС и метод ранжирования – МР) вычислялись ранговые значения каждого объекта, которые объ-

единялись посредством усреднения в групповую шкалу «жизненности». В табл. 2 можно видеть значения средних рангов, полученные методом парных сравнений в исследовании И.П. Горбуновой, для трех возрастных групп. В возрастной группе 4-летних детей на первое место по признаку «живой» («жизненность») с большим отрывом вышел паровоз, однако проверка значимости различий средних рангов для пар объектов с помощью t-теста (см. табл. 3) не выявила существенных различий между паровозом и стоящими за ним объектами, за исключением дома, дерева и клубники. Эта статистическая недифференцированность связана с большим разбросом индивидуальных данных. Последние места в шкале «жизненности» 4-летних детей заняли представители царства растений.

Средние ранги объектов по шкале «жизненности» у 5- и 6-летних детей разительно отличаются от результатов 4-летних детей. Первые позиции в более старших возрастных группах занимают животные, последние места – неживые объекты, особенно неподвижные. Также заметно, что данные 5-летних детей имеют промежуточное положение между данными 4-лет-

Таблица 3

**Значимость различий между средними рангами объектов для группы 4-летних
(уровень значимости в t-тесте)**

	Паровоз	Буратино	Рыба	Птица	Мяч	Столб	Дом	Тачка	Гриб	Дерево
Буратино	0,09									
Рыба	0,14	0,73								
Птица	0,14	0,69	0,76							
Мяч	0,23	0,77	0,91	1,00						
Столб	0,15	0,37	0,71	0,80	0,79					
Дом	0,03*	0,32	0,33	0,43	0,71	0,93				
Тачка	0,13	0,33	0,52	0,57	0,62	0,75	0,84			
Гриб	0,06	0,07	0,21	0,23	0,41	0,33	0,44	0,48		
Дерево	0,00**	0,00**	0,05*	0,08	0,15	0,06	0,11	0,15	0,24	
Клубника	0,00**	0,01**	0,02*	0,02*	0,14	0,13	0,03*	0,12	0,26	0,74

* Различие существенно при уровне значимости 0,05.

** Различие существенно при уровне значимости 0,01 или 0,001.

П р и м е ч а н и е. При заполнении табл. 3, 4 и 5 соблюдалось отношение «быть более живым» для объекта, указанного в столбце, по сравнению с объектом, указанным в строке.

Таблица 4

**Значимость различий между средними рангами объектов для группы 5-летних
(уровень значимости в t-тесте)**

	Птица	Рыба	Паровоз	Мяч	Буратино	Клубника	Тачка	Дерево	Гриб	Дом
Рыба	0,79									
Паровоз	0,31	0,43								
Мяч	0,40	0,19	0,74							
Буратино	0,19	0,20	0,69	1,00						
Клубника	0,16	0,03*	0,51	0,86	0,87					
Тачка	0,11	0,06	0,37	0,60	0,57	0,45				
Дерево	0,07	0,01*	0,27	0,38	0,26	0,44				
Гриб	0,04*	0,02*	0,25	0,32	0,18	0,33	0,65	0,69		
Дом	0,05	0,05	0,04*	0,25	0,34	0,24	0,62	0,71	0,86	
Столб	0,04*	0,03*	0,08	0,13	0,10	0,14	0,40	0,52	0,54	0,79

* Различие существенно при уровне значимости 0,05.

них и 6-летних, поскольку паровоз и мяч имеют еще более высокие ранги, чем растительные объекты. Насколько значимы различия в средних рангах со статистической точки зрения, т. е. с учетом разброса индивидуальных данных? Для получения ответа на этот вопрос проводился анализ значимости всех попарных различий между средними рангами объектов с помощью t-теста. Результаты этого анализа пред-

ставлены в табл. 3, 4, 5, в которых показаны уровни значимости полученных значений t-критерия. Обратим внимание на то, что данные этой и других подобных таблиц являются округленными до сотых, в связи с чем одно и то же табличное значение может соответствовать разным уровням значимости. По результатам исследования И.П. Горбуновой был сделан методический вывод о необходимости (ради

Значимость различий между средними рангами объектов для группы 6-летних (уровень значимости в t-тесте)

	Птица	Рыба	Клубника	Дерево	Гриб	Буратино	Мяч	Паровоз	Тачка	Столб
Рыба	0,11									
Клубника	0,00**	0,01*								
Дерево	0,00**	0,00**	0,94							
Гриб	0,00**	0,01**	0,07	0,47						
Буратино	0,03*	0,05*	0,42	0,52	0,75					
Мяч	0,00**	0,00**	0,05	0,05*	0,31	0,62				
Паровоз	0,00**	0,00**	0,01**	0,00**	0,07	0,33	0,15			
Тачка	0,00**	0,00**	0,00**	0,00**	0,01**	0,10	0,00**	0,01*		
Столб	0,00**	0,00**	0,00**	0,00**	0,01**	0,11	0,06	0,16	0,67	
Дом	0,00**	0,00**	0,00**	0,00**	0,00**	0,04*	0,01**	0,00**	0,09	0,45

* Различие существенно при уровне значимости 0,05.

** Различие существенно при уровне значимости 0,01 или 0,001.

уменьшения длительности процедуры) сокращения наборов стимулов, и в дальнейших исследованиях применялось 8–9 стимулов в наборе, т. е. 28 или 36 пар в МПС. В то же время число испытуемых в группе для большей надежности данных решено было увеличить до

10–12 человек. С этими изменениями было проведено следующее исследование Ксении Водопьяновой, которая использовала другой набор объектов. Шкалы «жизненности», полученные ею с помощью МПС, представлены в табл. 6.

Средние ранги в четырех возрастных группах (N = 10), полученные методом парных сравнений (объекты расположены в порядке убывания средних рангов)

3-летние*		4-летние		5-летние		6-летние	
Снеговик	8,0	Собака	5,50	Человек	7,10	Человек	7,60
Дом	8,0	Человек	5,45	Собака	6,90	Собака	7,20
Человек	6,7	Машина	4,55	Цветок	4,30	Дерево	4,40
Собака	6,7	Снеговик	4,25	Дерево	4,20	Цветок	3,90
Цветок	4,1	Велосипед	4,00	Машина	4,00	Машина	3,45
Велосипед	4,1	Дерево	3,65	Велосипед	3,15	Велосипед	3,10
Машина	4,0	Цветок	3,45	Снеговик	3,15	Снеговик	2,80
Дерево	1,2	Дом	2,90	Дом	2,00	Дом	2,05
Забор	0,0	Забор	2,25	Забор	1,20	Забор	1,50

*Для 3-летних детей указаны значения интервальной шкалы, полученные при стандартной обработке групповой неполной матрицы парных сравнений (на основе модели Л. Терстоуна).

Шкалы «жизненности», показанные в табл. 6, подтверждают результаты первого исследования относительно возрастной динамики детского анимизма. Средние ранги мобильных неживых объектов у 4-летних испытуемых (машина, велосипед) были выше средних рангов представителей растительного царства, хотя эти различия не достигали уровня статистической значимости, тогда как у 5- и 6-летних детей средние ранги растений превышают средние ранги всех неживых объектов. Мы не будем снова приводить таблицы с уровнями значимости попарных различий между объектами, подобные табл. 3–5; отметим лишь, что результаты этого теста использовались для вычисления общего показателя (Т) степени расхождения полученных шкал от нормативных шкал, основанных на научной классификации живых и неживых объектов.

В исследовании Ольги Хныкиной применялся почти тот же набор карточек (за исключением снеговика), что и в работе Ксении Водопьяновой. Это давало возможность оценить степень согласованности шкал на разных выборах испытуемых. В табл. 7 можно видеть

значения коэффициентов ранговой корреляции между шкалами «жизненности» (средними рангами) соответствующих возрастных групп. Все корреляции оказались высокосignификантными, причем даже между шкалами, полученными разными методами – МПС и МР (первое ранжирование в опыте). Этот результат дает основание считать шкалы «жизненности» хорошо воспроизводимыми и надежными фактами.

Кроме того, исследование О. Хныкиной позволяет оценить также устойчивость шкал «жизненности», получаемых при повторном применении метода ранжирования в течение одного обследования (как на индивидуальном, так и групповом уровне), с интервалом примерно 30 минут, в течение которого испытуемый выполнял парные сравнения и, очевидно, подвергался значительному утомлению. Коэффициенты ранговой корреляции для групповых шкал представлены в табл. 8.

Почти все коэффициенты корреляции (8 из 9) достигли критического значения, что позволяет, во-первых, подтвердить уже установленный выше факт высокой согласованности дан-

Т а б л и ц а 7

Коэффициенты ранговой корреляции Спирмена между шкалами «жизненности», полученные в двух разных исследованиях (на разных испытуемых, разными экспериментаторами, отчасти разными методами; N = 8)

Шкалы «жизненности» в исследовании О. Хныкиной	Шкалы жизненности в исследовании К. Водопьяновой (МПС)		
	4-летние дети	5-летние дети	6-летние дети
Метод парных сравнений, 4-летние	,905**		
Метод ранжирования, 4-летние	,952***		
Метод парных сравнений, 5-летние		,958***	
Метод ранжирования, 5-летние		,778*	
Метод парных сравнений, 6-летние			1,000***
Метод ранжирования, 6-летние			,976***

- * Корреляция является значимой на уровне 0,05 (двусторонний тест).
- ** Корреляция является значимой на уровне 0,01 (двусторонний тест).
- *** Корреляция является значимой на уровне 0,001 (двусторонний тест).

Таблица 8

Коэффициенты ранговой корреляции Спирмена между средними рангами 8 объектов

Возраст детей	Типы данных	МР (1-е ранжирование)	МР (2-е ранжирование)
4 года	МПС МР (1-е ранжирование)	0,98***	0,74*
			0,69 ^a
5 лет	МПС МР (1-е ранжирование)	0,77*	0,71*
			0,83*
6 лет	МПС МР (1-е ранжирование)	0,98***	0,90**
			0,90**

* Корреляция значима на уровне 0,05 (двусторонний тест).

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонний тест).

*** Корреляция значима на уровне 0,001 (двусторонний тест).

^a Значимость близка к уровню значимости 0,05.

Таблица 9

Средние ранги объектов в трех возрастных группах (объекты расположены в порядке убывания среднего ранга; N = 12)

4-летние дети		5-летние дети		6-летние дети	
Лошадь	6,46	Лошадь	7,83	Лошадь	7,83
Попугай	6,12	Попугай	7,00	Попугай	7,08
Самолет	4,46	Самолет	4,79	Яблоко	4,62
Гриб	4,25	Яблоко	4,04	Гриб	4,46
Коляска	4,21	Коляска	3,96	Коляска	4,25
Дом	3,71	Гриб	3,37	Самолет	3,83
Яблоко	3,46	Чайник	2,67	Чайник	2,50
Чайник	3,33	Дом	2,33	Дом	1,42

ных, полученных двумя разными методами (МПС и МР), а также вполне приемлемой тест-ретестной надежности ранжирования. Конечно, учитывая возрастные психологические

особенности испытуемых (их отвлекаемость, забывчивость, ограниченные возможности к произвольной деятельности и т. п.), трудно надеяться на идеальные совпадения между раз-

ными методами и повторными опытами. Тот факт, что здесь действительно сказываются возрастные различия в когнитивных возможностях, можно подтвердить возрастанием коэффициента корреляции (и его значимости) между двумя ранжированиями: у 4-летних – 0,69 ($p = 0,058$), у 5-летних – 0,83 ($p < 0,05$) и у 6-летних – 0,90 ($p < 0,01$).

Наконец, рассмотрим шкалы «жизненности», полученные Е.Е. Чижовой с помощью другого набора объектов (табл. 9). Здесь на примере самолета обнаруживается та же возрастная динамика средних рангов мобильных неживых объектов, которая отмечалась в первом исследовании для паровоза или для машины во втором и третьем исследованиях: все эти объекты у 4-летних занимают довольно высокое положение (не ниже 3-го), но у более старших детей опускаются на 2–3 позиции ниже. Напротив, растительные объекты в этом возрастном диапазоне совершают обратную эволюцию, в сторону повышения своего положения на шкале «жизненности» (см., например, в табл. 9 положение яблока).

Показатель нормативности суждений

Вопрос об особенностях детских представлений и суждений, а также об их возрастной динамике в сторону норм «правильного»

(взрослого) мышления – один из принципиальных вопросов культурно-исторической психологии. Полезно было бы иметь некий количественный показатель степени расхождения между детскими суждениями о живом и неживом, с одной стороны, и идеальными суждениями, с точки зрения норм правильного выполнения задач парного сравнения или ранжирования, с другой. Для этого можно использовать данные проверки с помощью *t*-теста значимости различий между средними рангами всех пар объектов, используемых в МПС и МР.

В табл. 10 и 11 представлены результаты проверки с помощью *t*-теста значимости различий между средними рангами каждой пары объектов для двух возрастных групп отдельно (по данным исследования О. Хныкиной). Числовые данные этих таблиц соответствуют округленным уровням значимости эмпирических *t*-значений; как это принято, значимыми или существенными считаются те различия, для которых уровни значимости меньше 0,05, тем более 0,01 и 0,001.

Осматривая содержимое табл. 10 вдоль большой диагонали слева направо, нетрудно заметить, что в первую группу существенно неразличаемых объектов входит вместе с живыми объектами (собака, человек, цветок) также и машина, которая получила более вы-

Т а б л и ц а 10

Значимость различий между рангами объектов для группы 4-летних детей (уровень значимости в *t*-тесте)

	Собака	Человек	Машина	Цветок	Велосипед	Дерево	Забор
Человек	0,20						
Машина	0,07	0,72					
Цветок	0,10	0,42	0,81				
Велосипед	0,01**	0,18	0,06	0,30			
Дерево	0,00**	0,01**	0,08	0,01**	0,62		
Забор	0,00**	0,02*	0,02*	0,01**	0,16	0,36	
Дом	0,00**	0,03*	0,01**	0,01**	0,05*	0,18	0,52

* Различие существенно при уровне значимости 0,05.

** Различие существенно при уровне значимости 0,01 или 0,001.

П р и м е ч а н и е . При заполнении табл.10, 11 соблюдалось отношение «быть более живым» для объекта, указанного в столбце, по сравнению с объектом, указанным в строке.

**Значимость различий между рангами объектов для группы 6-летних детей
(уровень значимости в t-тесте)**

	Человек	Собака	Дерево	Цветок	Машина	Велосипед	Дом
Собака	0,82						
Дерево	0,22	0,19					
Цветок	0,09	0,05*	0,61				
Машина	0,01*	0,00**	0,16	0,49			
Велосипед	0,01**	0,01**	0,19	0,42	0,83		
Дом	0,01*	0,00**	0,11	0,30	0,53	0,68	
Забор	0,00**	0,00**	0,00**	0,01**	0,02*	0,03*	0,01*

* Различие существенно при уровне значимости 0,05.

** Различие существенно при уровне значимости 0,01 или 0,001.

сокий ранг, чем цветок и дерево, хотя это превышение не достигает статистической значимости. Велосипед тоже в целом оценивается выше по степени жизненности, чем дерево. Примечательно, что разница между рангами машины и неподвижных неживых объектов достигает уровня статистической значимости. Последние образуют достаточно четкий кластер, в который, кроме того, входит дерево. Иная картина различий между объектами открывается в табл. 11, показывающей аналогичные данные для 6-летних детей.

По данным табл. 11 можно сделать следующие выводы: 1) ранги человека и собаки значимо превышают ранги всех неживых объектов, в то же время они незначимо отличаются от ранга дерева; 2) ранги дерева и цветка сохраняют некоторую двусмысленную позицию, поскольку они не отличаются значимо, с одной стороны, от ранга человека, с другой – от рангов неживых объектов (за исключением забора); 3) ранговые позиции мобильных неживых объектов значимо превышают ранг забора, но не отличаются от ранга дома и от рангов дерева и цветка. Таким образом, в возрастной группе еще сохраняется довольно значительная степень смешения растительных и мобильных неживых объектов, хотя в целом ранги всех живых объектов превышают ранги неживых объектов.

В качестве ориентира для оценки полученных данных полезно представить, какой могла бы быть матрица результатов парных различий при условии ее соответствия нормативным представлениям о живом и неживом. Эту матрицу нетрудно реконструировать (см. табл. 12).

Для общей оценки степени расхождения между обнаруженными различиями средних рангов пар объектов и нормативной матрицей введем суммарный показатель абсолютных различий (Т) корреспондирующих элементов эмпирической и нормативной матриц (ср. табл. 11 и 12). Данный показатель можно представить по крайней мере в виде суммы четырех компонентов, на которые, как нетрудно заметить, разбивается такого рода матрица: Т1 – сравнения между парами живых объектов, Т2 – сравнения между парами, в которые входит животное и неживой объект, Т3 – сравнения между парами, в которые входит растение и неживой объект, и Т4 – сравнения между парами неживых объектов. Обратим внимание на то, что при данном количестве сравниваемых объектов (n = 8) величина Т может находиться в пределах от 0 до 28. Поскольку величины Т, в том числе максимальные, зависят от количества сравниваемых объектов (n) и количества пар, образуемых ими, то для более широких сравнений удобно ввести средний показатель $T_{cp} = 2T / [n(n - 1)]$, который изменяется в диапазоне от 0 до 1. Вычисленные значения для данных О. Хныкиной показаны в табл. 13.

Вычисленные значения показателя нормативности суждений в исследовании О. Хныкиной ведут себя достаточно дружно с увеличением возраста испытуемых. Особенно значительными являются изменения Т2: уменьшение в 21,5 раза у 6-летних по сравнению с 4-летними, что показывает расхождение рангов животных и неживых (мобильных) объектов.

Таблица 12

**Эталонные величины уровней значимости различий рангов
с точки зрения нормативных понятий о живых и неживых объектах**

	Человек	Собака	Дерево	Цветок	Машина	Велосипед	Дом
Собака	1						
Дерево	1	1					
Цветок	1	1	1				
Машина	0	0	0	0			
Велосипед	0	0	0	0	1		
Дом	0	0	0	0	1	1	
Забор	0	0	0	0	1	1	1

Таблица 13

**Показатель (Т) расхождения (по блокам объектов, суммарный и средний)
с нормативными значениями**

Возраст детей	Пары «живой–живой» (Т1)	Пары «живой–неживой»		Пары «неживой–неживой» (Т4)	Т	Т _{ср}
		Животные (Т2)	Растения (Т3)			
4-летние	5,261	1,033	2,356	5,178	13,83	0,49
5-летние	4,529	0,475	2,292	4,588	11,88	0,42
6-летние	4,032	0,048	1,674	3,899	9,65	0,34

Вычисление показателя нормативности суждений еще лучше демонстрирует другой тип таблиц. В качестве примера приводим табл. 14, построенную на данных для 4-летних детей (без сомнительного персонажа Буратино) И.П. Горбуновой.

Итоговые величины Т для данных И.П. Горбуновой, К.А. Водопьяновой и Е.Е. Чижовой приводятся в табл. 15, 16 и 17.

Сравнительный анализ показателей нормативности суждений по четырем исследованиям (табл. 13, 15, 16, 17) приводит к нескольким заключениям: 1) общие величины Т_{ср} могут оставаться почти на одном уровне в разных возрастных группах; 2) разные компоненты данного показателя могут претерпевать с возрастом разнонаправленные изменения; 3) наиболее устойчивой тенденцией с возрастом является весьма значительное уменьшение компонента Т2, который как раз имеет прямое отношение к

степени анимистичности суждений испытуемых; 4) менее значительным, но вполне устойчивым является уменьшение компонента Т3 у 6-летних по сравнению с 5- и 4-летними детьми; 5) общие величины Т_{ср} у 6-летних детей еще довольно далеки от идеального выполнения. Это означает, что даже при отсутствии грубых анимистических ошибок в парах «живой–неживой» у 6-летних детей оценки «жизненности» еще в большой степени определяются, по-видимому, фактором движения, в силу чего более высокие значения получают животные по сравнению с растениями и мобильные неживые объекты по сравнению с неподвижными (например, в табл. 11 6-летние испытуемые показали наибольший прогресс в сторону нормативных суждений по всем компонентам показателя Т, средние ранги машины и велосипеда значимо превышают ранги забора, а ранг собаки существенно выше ранга цветка).

**Значимости различий между средними рангами объектов (t-тест)
и показатели расхождения с нормативными данными в группе 4-летних**

Тип пары	№ пары	Пары объектов	t (df=7)	Значимость	Эталон	Абсол. ошибка
Живой – живой	1	Птица – рыба	-,323	,756	1	
	2	Птица – дерево	2,031	,082	1	
	3	Птица – гриб	1,315	,230	1	
	4	Птица – клубника	2,894	,023	1	
	11	Рыба – дерево	2,371	,050	1	
	12	Рыба – гриб	1,381	,210	1	
	13	Рыба – клубника	3,059	,018	1	
	20	Дерево – гриб	-1,288	,239	1	
	21	Дерево – клубника	,342	,742	1	
	28	Гриб – клубника	1,238	,256	1	
Сумма (Т1)				2,606	10	7,394
Живой (животное) – неживой	5	Птица – паровоз	-1,644	,144	0	
	6	Птица – мяч	,000	1,000	0	
	7	Птица – тачка	,594	,571	0	
	8	Птица – дом	,830	,434	0	
	9	Птица – столб	,266	,798	0	
	14	Рыба – паровоз	-1,658	,141	0	
	15	Рыба – мяч	,110	,915	0	
	16	Рыба – тачка	,686	,515	0	
	17	Рыба – дом	1,051	,328	0	
	18	Рыба – столб	,389	,709	0	
Сумма (Т2)				5,555	0	5,555
Живой (растение) – неживой	22	Дерево – паровоз	-4,452	,003	0	
	23	Дерево – мяч	-1,619	,150	0	
	24	Дерево – тачка	-1,620	,149	0	
	25	Дерево – дом	-1,812	,113	0	
	26	Дерево – столб	-2,276	,057	0	
	29	Гриб – паровоз	-2,206	,063	0	
	30	Гриб – мяч	-,883	,407	0	
	31	Гриб – тачка	-,743	,482	0	
	32	Гриб – дом	-,814	,442	0	
	33	Гриб – столб	-1,048	,329	0	
	35	Клубника – паровоз	-4,944	,002	0	
	36	Клубника – мяч	-1,686	,136	0	
37	Клубника – тачка	-1,787	,117	0		
38	Клубника – дом	-2,773	,028	0		
39	Клубника – столб	-1,729	,127	0		
Сумма (Т3)				2,605	0	2,605
Неживой – неживой	41	Паровоз – мяч	1,299	,235	1	
	42	Паровоз – тачка	1,703	,132	1	
	43	Паровоз – дом	2,608	,035	1	
	44	Паровоз – столб	1,609	,152	1	
	46	Мяч – тачка	,512	,624	1	
	47	Мяч – дом	,390	,708	1	
	48	Мяч – столб	,280	,788	1	
	50	Тачка – дом	-,203	,845	1	
	51	Тачка – столб	-,336	,746	1	
	53	Дом – столб	-,085	,934	1	
Сумма (Т4)				5,199	10	4,801

**Процент правильных ответов
в парных сравнениях**

Еще один достаточно простой и наглядный показатель правильности суждений испытуемых может быть получен на основе индивидуальных результатов в методе парных сравнений. Для более надежных выводов мы объединили выборки К. Водопьяновой и О. Хныкиной, которые применяли одинаковые стимулы и, как выше было установлено, получили очень похожие шкалы «жизненности». Описательные статистики по проценту правильных ответов для пар, составленных из живого и неживого объектов, можно видеть в табл. 18.

Используя однофакторный дисперсионный анализ с возрастом в качестве фактора и процентом правильных ответов в качестве зависимой переменной, обнаружили значимый эффект возраста: $F(3, 65) = 5,488, p < 0,01$. С помощью теста Шеффе выявлялись пары выборок, которые существенно отличаются и не отличаются

друг от друга. По проценту правильных ответов значимо отличаются две пары групп: 3–5-летних ($p < 0,05$) и 3–6-летних ($p < 0,05$). Однако проверка значимости различий процента правильных ответов между группами детей 3 и 4 лет с помощью t-теста в дополнение к парам 3–5 и 3–6 лет подтверждает значимость различий пар 4–5 лет ($p < 0,01$) и 4–6 лет ($p < 0,05$).

Общее обсуждение

Приведенные материалы не исчерпывают всего объема полученных данных и результатов их обработки. Продолжение, как говорится, следует. Основные результаты, которые были описаны выше, можно резюмировать так: 1) психометрические методики без особых проблем могут быть использованы в исследованиях детей дошкольного возраста для изучения их представлений, в частности, о живом и неживом; 2) эти методики обладают достаточно высокой чувствительностью для отслежива-

Т а б л и ц а 15

**Показатель (Т) расхождения (по блокам объектов, суммарный и средний)
с нормативными значениями (по результатам И. Горбуновой)**

Возраст детей	Пары «живой – живой»	Пары «живой – неживой»		Пары «неживой – неживой»	Т	Т _{ср}
		Животные	Растения			
4-летние	7,394	5,555	2,605	4,801	20,355	0,45
5-летние	7,420	1,664	7,528	5,965	22,577	0,50
6-летние	8,379	0,000	0,514	8,400	17,293	0,38

Т а б л и ц а 16

**Показатель (Т) расхождения (по блокам объектов, суммарный и средний)
с нормативными значениями (по результатам К. Водопьяновой)**

Возраст детей	Пары «живой – живой»	Пары «живой – неживой»		Пары «неживой – неживой»	Т	Т _{ср}
		Животные	Растения			
4-летние	4,065	0,848	2,596	5,187	12,696	0,45
5-летние	4,601	0,005	2,001	5,644	12,251	0,44
6-летние	5,896	0,000	1,414	5,309	12,619	0,45

**Показатель (Т) расхождения (по блокам объектов, суммарный и средний)
с нормативными значениями (по результатам Е. Чижовой)**

Возраст детей	Пары «живой – живой»	Пары «живой – неживой»		Пары «неживой – неживой»	Т	Т _{ср}
		Животные	Растения			
4-летние	5,110	0,485	4,928	3,548	14,071	0,50
5-летние	5,765	0,001	2,645	5,144	13,555	0,48
6-летние	5,550	0,000	1,749	5,511	12,810	0,46

ния возрастной динамики когнитивного развития на протяжении дошкольного возраста (методом возрастных срезов с годовым интервалом); 3) построенные с помощью метода парных сравнений и метода ранжирования шкалы «жизненности» обладают достаточно хорошей согласованностью и устойчивостью; 4) предложенный показатель нормативности суждений (Т), основанный на (оцениваемых с помощью t-теста) величинах значимости различий средних рангов всех пар объектов или отдельных блоков таких пар, позволяет в целом оценить степень расхождения суждений детей и норм научного мировоззрения (следует заметить, что отдельные компоненты показателя Т дают отдельную оценку когнитивных ошибок

разного рода; так, компонент Т2 отражает ошибки анимистического типа, тогда как компонент Т3 – ошибки до некоторой степени противоположного типа: отнесение растительных объектов в категорию «неживых»); 5) можно с достаточно высокой уверенностью утверждать, что склонность к анимистическим ответам проявляется уже у 3–4-летних детей и, кроме того, она в значительной степени ослабляется уже в дошкольном возрасте; любопытно, что, по данным, полученным более традиционными методами [8], среди групп 5-, 6- и 7-летних детей наиболее высокий уровень анимистических ответов обнаружен у 5-летних; 6) тем не менее представления о живом и неживом у детей стар-

Таблица 18

**Процент правильных ответов
по объединенным данным исследований
К. Водопьяновой и О. Хныкиной
(МПС, смешанные категориальные пары
объектов)**

Возраст детей	N	Min	Max	Среднее	Стандартное отклонение
3-летние	10	20	80	55,00	21,21
4-летние	19	25	100	61,82	21,05
5-летние	20	44	100	79,96	17,53
6-летние	20	44	100	77,93	21,37

шего дошкольного возраста обнаруживают существенные отличия от норм научного мышления.

Полученные с помощью психометрических методов данные мы предполагаем подвергнуть

дальнейшей обработке с помощью методов типа факторного анализа. Особого рассмотрения заслуживают результаты контент-анализа признаков, которые испытуемые приписывают «более живым» объектам.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М., 1991.
2. *Зеньковский В.В.* Психология детства. М., 1996.
3. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. М.; Л., 1932.
4. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. М., 1994.
5. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. М., 1946.
6. *Франк С.Л.* Сочинения. М., 1990.
7. *Эльконин Д.Б.* Психическое развитие в детских возрастах // Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.; Воронеж, 1995.
8. *Berzonsky M.D.* Child animism: Situational influences and individual differences // *J. Genet. Psychol.* 1988. V. 149. № 3.
9. *Carey S.* Conceptual Change in Childhood. Cambridge, 1985.
10. *Dennis W.* Piaget's questions applied to a child of known environment // *J. Genet. Psychol.*, 1942. V. 60.
11. *Gelman R., Spelke E., Meck E.* What Preschoolers Know about Animate and Inanimate Objects // *D. Rogers, J.A. Sloboda (eds).* The Acquisition of Symbolic Skills. N. Y., 1983.
12. *Laurendeau M., Pinard A.* Causal Thinking in the Child: A Genetic and Experimental Approach. N. Y., 1962.
13. *Looft W.R., Bartz W.H.* Animism revived // *Psychological Bulletin.* 1969. V. 71.
14. *Mead M.* An investigation of the thought of primitive children with special reference to animism // *J. of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland.* 1932. V. 62.
15. *Mead M.* The primitive child // *C.A. Murchison, J.E. Anderson (eds).* A Handbook of Child Psychology. Worcester, 1933.
16. *Piaget J.* (на фр. яз. — 1926). The Child's Conception of the World. L., 1951.
17. *Richards D.D., Siegler R.S.* The effects of task requirements on children's life judgments // *Child Development.* 1984. V. 55.
18. *Russell R.W.* Studies in animism. II. The development of animism // *J. of Genetic Psychol.* 1940. V. 56.
19. *Russell R.W., Dennis W.* Studies in animism: I. A standardized procedure for the investigation of animism // *J. of Genetic Psychol.* 1939. V. 55.
20. *Williams E.M.* Causal Reasoning by Children and Adults about the Trajectory, Context and Animacy of a Moving Object: A dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree of doctor of philosophy in psychology. University of California. Los Angeles, 2000.

Psychometric Approach to Child Animism

B.G. Mescheriakov

Ph. D.

Professor of the Psychology Department of the International University of Nature, Society and Humankind "Dubna"

The phenomenon of child animism as an important characteristic of child worldview has been studied by psychologists since the middle of 19th century. The experimental ways of obtaining this phenomenon are widely discussed and criticized in modern psychology. Some researchers question the presence of animism in child worldview, linking it to non-adequate methods of research. In this article the author aims at finding adequate method of research in child animism. The article provides the results of 4 empirical researches, conducted under the author's supervision in 2002–2004. In these researches the pair comparison method and the rating method were used to investigate child animism and other characteristic features of child reasoning about living and non-living things/beings. Well-known objects, represented on cards, were used as research stimuli. On hundred and thirty children from 3 to 6 years old participated in the research. It is supposed that child ideas about life might correspond to not dichotomic paradigm, but to quasi-continual scale of "livingness". The psychometric methods allow us to identify this scale. The obtained data confirm the fact of significant difference of child reasoning about living and non-living from normative reasoning. However, the purely animistic response becomes non-typical among modern children till the end of preschool age.

Keywords: child animism, pair comparison method, rating method, scale of "livingness".

References

1. *Vygotskii L.S.* Pedagogicheskaya psihologiya. M., 1991.
2. *Zen'kovskii V.V.* Psihologiya detstva. M., 1996.
3. *Piazhe Zh.* Rech' i myshlenie rebenka. M.; L., 1932.
4. *Piazhe Zh.* Rech' i myshlenie rebenka. M., 1994.
5. *Rubinshtein S.L.* Osnovy obshei psihologii. M., 1946.
6. *Frank S.L.* Sochineniya. M., 1990.
7. *El'konin D.B.* Psihicheskoe razvitiye v detskih vozrastah // El'konin D.B. Izbr. psihologicheskie trudy. M.; Voronezh, 1995.
8. *Berzonsky M.D.* Child animism: Situational influences and individual differences // J. Genet. Psychol. 1988. V. 149. № 3.
9. *Carey S.* Conceptual Change in Childhood. Cambridge, 1985.
10. *Dennis W.* Piaget's questions applied to a child of known environment // J. Genet. Psychol. 1942. V. 60.
11. *Gelman R., Spelke E., Meck E.* What Preschoolers Know about Animate and Inanimate Objects // D. Rogers, J.A. Sloboda (eds). The Acquisition of Symbolic Skills. N. Y., 1983.
12. *Laurendeau M., Pinard A.* Causal Thinking in the Child: A Genetic and Experimental Approach. N. Y., 1962.
13. *Looft W.R., Bartz W.H.* Animism revived // Psychological Bulletin. 1969. V. 71.
14. *Mead M.* An investigation of the thought of primitive children with special reference to animism // J. of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland. 1932. V. 62.
15. *Mead M.* The primitive child // C.A. Murchison, J.E. Anderson (eds). A Handbook of Child Psychology. Worcester, 1933.
16. *Piaget J.* (na fr. yaz. — 1926). The Child's Conception of the World. L., 1951.
17. *Richards D.D., Siegler R.S.* The effects of task requirements on children's life judgments // Child Development. 1984. V. 55.
18. *Russell R.W.* Studies in animism. II. The development of animism // J. of Genetic Psychology. 1940. V. 56.
19. *Russell R.W., Dennis W.* Studies in animism: I. A standardized procedure for the investigation of animism // J. of Genetic Psychol. 1939. V. 55.
20. *Williams E.M.* Causal Reasoning by Children and Adults about the Trajectory, Context, and Animacy of a Moving Object: A dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Psychology. University of California, Los Angeles, 2000.

**АРХИВ
ARCHIVE**

История одной конференции, рассказанная
В.В. Давыдовым
Жаку Карпею (13.06.1994)
*В.В. Давыдов Л.И. Божович,
А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин*

The Story of one Conference, told by V.V. Davydov
to Jacques Carpey on the June, 13th, 1994
*V.V. Davydov, L.I. Bozhovich, A.V. Zaporozhets,
D.B. El'konin*

История одной конференции, рассказанная В.В. Давыдовым Жаку Карпею 13.06.94

Подборка архивных материалов включает в себя рассказ В.В. Давыдова о причинах непроведения всесоюзной конференции «Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология» и переиздание успешных выйти тезисов докладов к этой конференции прямых учеников Л. С. Выготского, в которых обобщаются основные результаты многочисленных исследований, намечаются перспективы для новых.

Л.И. Божович анализирует проблемы личности в культурно-исторической психологии. Развитие аффективно-потребностной сферы ребенка происходит принципиально по тем же самым законам, что и развитие познавательных психических процессов. Особое внимание в исследованиях Л.И. Божович и ее сотрудников уделяется волевой структуре личности и направленности личности. Развитие потребностей и чувств представляет собой две стороны одного и того же процесса – развития личности. Л.И. Божович предлагает под личностью понимать такой уровень психического развития человека, который позволяет ему управлять и обстоятельствами своей жизни, и самим собой. Личность характеризуют не реактивные, а активные формы поведения.

А.В. Запорожец и его группа развивали идеи Л.С. Выготского об эмоциональном мире человека. Результаты исследований показали, что существует тесная системная взаимосвязь между интеллектуальной и мотивационно-эмоциональной сферами личности ребенка. Как развитие интеллекта создает определенные предпосылки для формирования высших моральных, эстетических чувств, так существенные изменения в детском мышлении (децентрация) возникают на основе перестройки мотивационно-эмоциональной сферы личности ребенка.

Д.Б. Эльконин, показывает, что центральной проблемой концепции Л.С. Выготского является проблема сознания. Вначале сознание выступает как «рефлекс рефлексов», позже Л.С. Выготский формулирует учение о системном и смысловом строении сознания.

Психические функции существуют изначально в форме социальных отношений, которые выступают источником возникновения и развития самих этих функций у человека. В этом положении, по словам Д.Б. Эльконина, содержится новый, неклассический подход к сознанию. В этом тексте впервые обосновывается тезис о том, что культурно-историческая психология – пример неклассической науки.

Ключевые слова: школа Л.С. Выготского, перспективы исследований в школе Л.С. Выготского, неклассическая психология, экспериментально-генетический метод, психическое развитие, личность, эмоции, сознание, опосредствование.

Могу подтвердить, что все рассказанное Василием Васильевичем соответствует происходившему. Трудно передать огорчение, которое испытали здравствовавшие в то время прямые ученики и соратники Л.С. Выготского: Лидия Ильинична Божович, Александр Владимирович Запорожец и Даниил Борисович Эльконин. В качестве слабого утешения мы им, несмотря на запреты, подарили опубликованные материалы конференции. Они, действи-

тельно, были превосходно изданы в Институте технической эстетики, где тогда работали организаторы конференции В.М. Мунипов и В.П. Зинченко. Вспоминаю еще одну любопытную деталь: когда мы попросили Мориса Миника снять копию материалов в Ленинской библиотеке, он рассмеялся и сказал, что она уже в США. В 1981 г. ушли из жизни Л.И. Божович и А.В. Запорожец. После их кончины продолжилось наступление на школу Л.С. Выготского в

целом, но наиболее оголтело – на школу Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Для В.В. Давыдова это было внове, а закаленный критикой в до- и послевоенные годы, к тому же фронтовик Д.Б. Эльконин, посмеиваясь, говорил, что то ли времена другие, то ли патроны в КГБ отсырели. Досталось и школе А.Н. Леонтьева, но это уже другая история.

В.П. Зинченко

В 1979–1980 гг. мы с Владимиром Петровичем Зинченко проводили в Психологическом институте специальный семинар по перспективам концепции Л.С. Выготского. К этому времени мы как члены редколлегии стали активно участвовать в подготовке трудов Л.С. Выготского. К этому времени скончались два для нас гиганта – А.Р. Лурия и А.Н. Леонтьев. И мы хотели разобраться, каков потенциал Л.С. Выготского. Возникла идея провести конференцию на базе нашего института. Я согласовал возможности ее проведения с тогдашним президентом Академии педагогических наук Всеволодом Николаевичем Столетовым. Он очень сочувственно отнесся к нашим намерениям. И даже поставил в известность отдел образования ЦК, где вначале не противились проведению этой конференции. Мы начали подготовку: выясняли возможность тех или иных людей из всех регионов Советского Союза принять участие в этой конференции, готовили публикации. Я тогда вместе с Л. Радзиховским подготовил для сборника материалов конференции статью «Понятие идеального у Выготского», в которой мы пришли к выводу, что хотя и недостаточно развернуто, но у Л.С. Выготского было понятие об идеальном.

Был определен срок проведения конференции – октябрь 1981 г., список участников, составлена программа по ряду секций. Желание участвовать в конференции изъявили известный в Союзе философ и логик, историк науки Б.М. Кедров, специалист в области истории психологии М.Г. Ярошевский, бунтарь и вместе с тем интересный логик и философ Г. П. Щедровицкий (он недавно скончался). Мы подготовили хорошую конференцию. Но по ходу подготовки со мною проводилась (с начала 1980 г.) особая работа со стороны сотрудника ЦК КПСС Б.Ф. Ломова и его сподвижников. К тому времени у Б.Ф. Ломова (я думаю, не без подачи крупного чиновника ЦК и его друга профессора В.П. Кузьмина) сложилась идея о том, что концепция Л.С. Выготского является по сути своей сионистско-еврейской, что

пропагандирование этой концепции на Западе вызвано интересами сионистских групп, а поддержка теории Л.С. Выготского в Советском Союзе есть не что иное, как податливость влиянию этих сионистских групп. И когда эта группа Ломова все-таки обнаружила, что руководимый мною институт получил серьезное общественное влияние и что он становится базой для разработки идей Л.С. Выготского, мне было предложено отойти от поддержки теории Л.С. Выготского, разорвать свою дружбу с В.П. Зинченко, якобы для налаживания хороших взаимоотношений во всей советской психологической науке (к началу 80-х гг. четко размежевались позиция ленинградской группы Б.Ф. Ломова (антивыготская) и позиция московских психологов, вначале возглавляемых А.Р. Лурией и А.Н. Леонтьевым, а потом В.П. Зинченко и мной). Я прямо заявил Б.Ф. Ломову и его людям, подосланным ко мне с соответствующими предложениями, что этого я сделать не могу. Для меня кажется бредом суждение о том, что концепция Л.С. Выготского является средством влияния сионистских групп на наше психологическое научное сознание. Я был и останусь последователем Л.С. Выготского.

В 1979 г. на Западе появилась статья Стефана Тулмина «Моцарт в психологии» (*Toulmin S. The Mozart of Psychology // The New York Review. 1978. Sept. № 28*). Нам она стала известна несколько позднее – в 1980 г. Я тут же организовал ее хороший перевод, статья нас восхитила и воодушевила. Мы хотели ее опубликовать в журнале «Вопросы психологии», но встретили резкую оппозицию со стороны Б.Ф. Ломова и ему подобных. За публикацию этой статьи были только два члена редколлегии – А.В. Петровский и я. Причем на этой редколлегии А.А. Бодалев прямо сказал: «Что это такое! Вслед за тем, что мы наблюдаем бум Л.С. Выготского на Западе, у нас также активизируется линия на поддержку идей Л.С. Выготского! Это одностороннее понимание источника развития советской психологии, есть другие источники – Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн... И почему Выготский, Выготский, Выготский?! И вообще пора прекратить эту поддержку влияния Выготского!» Но мы с В.П. Зинченко решили опубликовать эту статью с согласия самого С. Тулмина в журнале «Вопросы философии». В «Вопросах философии» у нас были хорошие друзья в редколлегии – Геннадий Сардионович Гургенидзе и другие. М.Г. Ярошевский и Г.С. Гургенидзе поддержали целесооб-

разность публикации статьи Тулмина, и она пошла в производство.

Итак, конференция подготовлена, изданы пространные тезисы докладов, высланы приглашения, назначен срок... Я встречаю Всеволода Николаевича Столетова, приглашаю его на конференцию, он говорит, что, конечно, будет, обязательно. За день до конференции меня вызывают в ЦК. Руководитель отдела образования – некий Евгений Михайлович Кожевников (он член нашей академии сейчас), в точном соответствии с «цековскими» установками, заявляет: «Василий Васильевич, мы, правда, с вами согласовывали проведение конференции, но смотрите, какие здесь доклады: вот доклад Бонифатия Михайловича Кедрова «Кризис в психологии». Какой в советской психологии может быть кризис?! Я думаю, что советская психология, особенно в последнее десятилетие, и не без вашего участия, находится на подъеме...» Я говорю: «Евгений Михайлович! Это сжатая характеристика в названии «смысла кризиса» у Л.С. Выготского. Бонифатий Михайлович изъявил желание выступить по существу методологических вопросов, поднимаемых Львом Семеновичем в его знаменитой, еще не опубликованной у нас статье «Исторический смысл психологического кризиса». – «Нет, это мне не нужно, вот видите – неаккуратность!» И стал придирается к названиям отдельных статей. Я чувствую, что это чистые придирки. «Знаете, Василий Васильевич, у нас такое мнение, что конференция несвоевременна». Я знаю манеру работы нашего ЦК... «Евгений Михайлович, давайте отложим ваши придирки в сторону. Это мнение существенно? И мне бессмысленно сейчас обращаться к большому партийному начальству?» – «Да, Василий Васильевич, у вас уже времени нет». Тем самым он сказал: мы реально запретили вашу конференцию.

Я говорю: «К большому огорчению... Если такова позиция ЦК, то я как член партии вынужден подчиниться вашему решению, тем более, действительно, мне все равно не остается времени для апелляции». – «Да, да! Вы всё поняли правильно. Так, Василий Васильевич, поощрем лучших времен!»

Я приезжаю в институт, а у меня в кабинете лежит издание материалов к этой конференции. Добились красивого издания! Я думаю: «Что же это такое?! Конференция запрещена, и я не могу рассылать этих материалов... И они погибнут. Через некоторое время они не будут считаться официальными...» Я знал, что они уже появи-

лись, эти материалы, в Ленинской библиотеке. Уже есть, т. е. кое-кто мог читать их».

А в это время у Володи Зинченко на факультете психологии стажировался известный тебе Норис Минник из США. Мы обсуждаем, что делать. «Володь, меня, прежде всего, интересует судьба наших материалов. Вызывай Минника!» Они созвонились. Собираемся у меня в кабинете с Володей Зинченко и Минником. Я говорю: «Слушайте! Сейчас же подъезжайте в Ленинку и срочно сделайте две копии на микрофильме сборника материалов Выготского. Две. Если завтра копии будут, одну копию по вашим каналам – только не советской почтой – перешлите в США... Джеймсу Верчу, Майклу Коулу... Но чтобы в США материалы этой конференции были!» Для меня было важно спасти эти материалы. <...> «Понял!» – ответил Минник. Я ему подарил один экземпляр и говорю: «Официально снимите микрофильм, а посылай неофициально. Чтобы не перехватили».

Наступает день конференции. Подъезжают люди. Приезжает президент (Столетов)! Я в растерянности был, не всех сумел предупредить... «Как так?!» Я объяснил ему суть разговора с Кожевниковым. Он человек натасканный, партийный: «Да, Василий Васильевич, у нас выхода нет. Будем ждать». – «Как ждать, – говорю, – ждать у моря погоды!..» Приехали люди из других городов, а я не могу им сказать, что конференцию запретили. Не позволено! ЦК поступал таким образом: он давал членам партии приказ, а ты не мог на этот приказ ссылаться. Я взвалил всю вину за отмену конференции на себя, мол, я не подготовил... Ну, разочарование появилось. И радость со стороны леновско-ленинградского направления.

В.В. Давыдов

(Источник: Вестник Международной ассоциации развивающего обучения. Москва; Рига. 1999. № 6.)

(Vestnik Mezhdunarodnoi asociacii razvivayushogo obucheniya. Moskva; Riga. 1999. № 6.)

Редакция считает полезным и интересным познакомить читателя с тезисами докладов прямых учеников Л.С. Выготского: Л.И. Божович, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, представивших эти тезисы на конференцию, посвященную памяти их учителя.

P.S. Конференцию мы в конце концов провели. И не одну. Сначала международную в Голицыно (1994), потом Международную в Москве (1996). Но самое печальное, что до

этих конференций не дожили прямые ученики Л.С. Выготского – Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, подготовившие для нас свои доклады...

Р.Р.S. (От редакторов «КИП».) Рассказанная В.В. Давыдовым история является довольно жуткой, хотя ее ужас многие из молодых читателей могут сразу и не понять. Самое печальное, что она конкретно свидетельствует о том, что методы эпохи варварского разгрома педологии и генетики, когда рвущаяся в научные лидеры группа ученых натравливала партийные органы на расправу с неудобными им идеями (и учеными), невероятно живучи и долгое время системно практиковались в изощренно скрытой форме известными деятелями советской психологии.

Значение культурно-исторической концепции Л.С. Выготского для современных исследований психологии личности *Л.И. Божович*

В концепции культурно-исторического развития психики Л.С. Выготского заложен целый ряд идей, которые стали в советской психологии исходными для развития новых исследований и построения оригинальных теоретических положений. Представляется важным проследить основные направления научных поисков Л.С. Выготского и, не выходя за рамки созданной им концепции, продолжить его исследования в их собственной логике.

Но прежде чем перейти к изложению этих исследований, надо подчеркнуть, что Л.С. Выготский строил свои теоретические положения на основе эмпирического материала, и мы постараемся изложить развитие его идей в связи с результатами конкретных психологических исследований.

1. На первом этапе изучения психического развития человека Л.С. Выготский приходит к выводу, что в процессе онтогенеза человека возникают качественно новые психологические структуры – высшие психические функции, составляющие специфику человеческой психики. Это развитие включает в себя как бы две линии: созревание тех нервных аппаратов, которые составляют органическую («натуральную») основу всякого психического процесса, и функциональное («культурное») развитие, являющееся результатом усвоения индивидом культурных достижений общества.

Методом двойной стимуляции Л.С. Выготским и его учениками было установлено, что

первоначально элементарные психические функции, опосредствуясь в процессе деятельности и общения людей социально выработанной системой знаков, изменяют свое содержание и строение: они «интеллектуализируются» и «волюнтаризируются», т. е. вступают в определенное соотношение с мышлением и становятся управляемыми. Изучение этих сложных структур показало, что, формируясь в процессе совместной деятельности людей, они затем как бы «вращиваются» внутрь (интериоризируются), становятся достоянием самого человека. Иными словами, высшие психические функции представляют собой ту психологическую реальность, которая составляет неотъемлемую сущность человека, являясь содержанием его жизни, регулятором поведения, той внутренней средой, через которую преломляются все внешние воздействия. В результате возникающие в процессе онтогенеза психологические новообразования сами начинают выступать в качестве факторов дальнейшего психического развития человека.

В свете этих идей Л.С. Выготский пересматривает теоретические и методологические установки традиционной психологии. В качестве ее основной методологической ошибки он отмечает разрыв между биологическим и историческим в психическом развитии, «между телом и духом», разрыв, неизбежно влекущий за собой дихотомию Дильтея. Учением о происхождении и строении высших психических функций Л.С. Выготский преодолел этот разрыв и тем самым открыл возможность научного (даже экспериментального) познания сложных форм психической жизни человека.

Таким образом, уже на первом этапе исследования для Л.С. Выготского определился предмет психологической науки. В качестве такового выступили структурные психологические новообразования, возникающие в процессе жизни и деятельности человека на основе усвоения им исторически сложившегося опыта людей. Определился и метод исследования – разложение изучаемого целого не на элементы, а на такие его части (единицы), в которых сохраняются основные свойства целого, его качественное своеобразие.

2. Следующий этап исследований был связан у Л.С. Выготского с проникновением в область патопсихологии. Это позволило ему сопоставлять особенности психики людей в условиях не только формирования их личности, но и различных форм ее недоразвития и распада.

Л.С. Выготский приходит к выводу, что в процессе развития происходят качественные изме-

нения не столько в структуре отдельных психических функций, сколько в их межфункциональных связях и отношениях. В результате модификации этих связей возникают новые группировки высших психических функций. Такого рода интерфункциональные структуры он предложил называть психологическими системами.

В этот период Л.С. Выготский все ближе и ближе начинает подходить к рассмотрению психологии личности ребенка. Эту проблему он считал «высшей для всей психологии» и сам неукоснительно шел к ее разрешению. Для этого, указывая на, необходим решительный выход за методологические пределы традиционной детской психологии. Учение о психологических системах и открывало этот путь.

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, его «встречи» с интеллектом, с проблемой развития эмоций и возникновения высших чувств. По-видимому, именно здесь он искал ключ к пониманию тех особых системных образований, того высшего психического синтеза, который, говоря его словами, «с полным основанием должен быть назван личностью ребенка».

3. Исследования аффективно-потребностной сферы ребенка, с которых началась деятельность нашего научного коллектива, привели к выводу, что развитие этой сферы происходит принципиально по тем же самым законам, что и развитие познавательных психических процессов. Первоначально элементарные, непосредственные потребности ребенка, опосредствуясь социально приобретаемым опытом, вступают в определенные связи и отношения с другими психическими функциями, в результате чего возникают совершенно особые психологические новообразования. В их состав входят и аффективные, и познавательные компоненты, что порождает специфические только для них свойства. В отличие от более простых психологических структур, требующих для своего функционирования побудительной силы извне, этим новообразованиям присуща их собственная побудительная сила. К таким новообразованиям относятся, например, сознательно поставленные цели, нравственные чувства, убеждения, – словом, все высшие системные новообразования, которые характеризуют личность.

4. Экспериментальные исследования воли подтверждают это положение. Они показали, что в

развитии воли обнаруживаются этапы, аналогичные тем, которые были установлены при исследовании других высших психических функций.

Первоначально произвольное поведение осуществляется силой натуральной потребности, побуждающей преодолевать те препятствия, которые встречаются на пути ее удовлетворения. Это, выражаясь словами Э. Кречмера, «гипобулический этап» формирования воли. Он характерен для маленьких детей и больных с распадом высших психических систем.

Затем в условиях борьбы равно сильных, но противоположно направленных аффективных тенденций человек прибегает к интеллектуальному плану действий: он взвешивает, оценивает, представляет себе последствия своих поступков, вызывающих соответствующие аффективные переживания, в результате чего принимает решения, ставит перед собой цели, создает намерения. Следовательно, решения, цели, намерения являются такого рода высшими новообразованиями, в которых происходит «встреча» аффекта и интеллекта, в результате чего они и получают свою побудительную силу. Это второй этап в развитии воли, образно выражаясь, этап мнемотехники волевого акта. Волевого поведения осуществляется здесь через сознательную регуляцию человеком его мотивационной сферы, благодаря которой более слабый, но более значимый для человека мотив получает дополнительную силу.

Наконец, третий, завершающий этап волевого развития возникает в результате интериоризации способов организации поведения и формирования других высших психических систем, несущих в себе самих достаточную побудительную силу для того, чтобы непосредственно, минуя акт сознательной саморегуляции, побуждать человека к совершению волевого поступка. На этом этапе поведение приобретает видимость произвольного, даже импульсивного. Так, человек может без размышлений и колебаний броситься на помощь утопающему или пойти на смерть за дело своей жизни. Мы назвали такое поведение постпроизвольным.

Постпроизвольное поведение проявляется при определенной констелляции внутренних компонентов личности, с одной стороны, и воздействий данной ситуации, с другой. Это происходит потому, что каждая жизненная ситуация предъявляет к организации волевого поведения свои специфические требования – и к сознательности человека, и к его чувствам, и к качествам

его характера. Поэтому исход будет зависеть от того, обладает человек соответствующими качествами личности или нет. Нет однозначного ответа на вопрос, является ли данный человек обладателем воли. В одних областях жизни (например, семейной, личной) он может оказаться безвольным, а в других (деловой, научной), напротив, проявлять сильную волю. Отсюда следует вывод, что о воле правильнее говорить не как об особой психической функции, а как о волевой структуре человеческой личности.

5. Исследования мотивационной сферы привели нас к пониманию и другой фундаментальной особенности личности – ее направленности.

Было установлено, что в процессе развития складывается относительно устойчивая иерархия мотивационной сферы человека. Причем устойчивость ей, а следовательно, и человеческому поведению придают мотивы, идущие от высших системных новообразований. Для характеристики личности в целом оказалось решающим то, какие по своему содержанию и строению мотивы занимают в мотивационной иерархии доминирующее положение. Именно ими определяется и характер направленности личности, и ее нравственная устойчивость. Были изучены основные, наиболее существенные для человека виды направленности: на себя, на интересы других людей, на дело. Соответственно виду направленности люди оказались различными и по многим другим особенностям своей личности.

Исследования обнаружили также, что доминирование той или иной направленности может быть различным на сознательном и неосознанном уровнях. Поэтому некоторые люди сознательно могут стремиться к одному, а действовать иначе, в соответствии с мотивами, доминирующими на неосознанном уровне. В таких случаях имеет место дисгармоническое строение личности (как бы расколотой изнутри), постоянно раздираемой внутренними противоречиями. Отсюда ясно, что гармоническая личность определяется не только соразмерным развитием ее сторон, но и определенным соотношением ее внутренних компонентов. У людей с гармоническим развитием личности мотивационная сфера достигает наиболее социализованных форм развития: для них характерно постпроизвольное поведение.

6. Решающая роль мотивации сказалась и при изучении таких системных новообразований, как черты характера (или качества личности) человека. Был изучен процесс формирования у детей ответственности, прилежания, ак-

куратности. Выяснилось, что все эти качества формируются на основе усвоения определенных способов поведения. Однако обязательным условием при этом является наличие определенного мотива, побуждающего ребенка к овладению соответствующими формами поведения. Если же овладение осуществляется по чуждому данному качеству мотиву (например, из страха наказания, стремления к награде), у ребенка образуются необходимые умения, но не возникает соответствующее качество личности и он не испытывает потребности вести себя согласно этому качеству. Поэтому, как только снимается контроль, ребенок перестает быть прилежным и ответственным. Наибольшую устойчивость то или иное качество приобретает тогда, когда стремление к его обладанию включается в систему ценностей субъекта, т. е. опосредствуется самыми высокими формами его мотивации.

7. Анализ формирования человеческих эмоций и чувств дает основание утверждать, что оно также связано с процессом культурно-исторического развития потребностей (о чем в свое время говорил Л.С. Выготский). И это понятно, так как потребность есть не что иное, как нужда, получившая свое отражение в соответствующем ей переживании. Сама по себе нужда не побуждает человека к действиям. Следовательно, развитие потребностей и чувств представляет собой две стороны одного и того же процесса.

Исследование подтверждает мысль о том, что чувства, возникающие в процессе социального развития человеческих потребностей (нравственных, эстетических, интеллектуальных и пр.), являются новыми по своей психологической природе функциональными образованиями. По сравнению с элементарными (натуральными) эмоциями они имеют качественно иное, опосредствованное строение, занимают иное место в структуре личности и выполняют иную функцию в поведении, деятельности и психическом развитии человека.

Отметим две такие особенности.

Обнаружилось, что при каких-то, еще недостаточно изученных, условиях переживания, возникающие в связи с удовлетворением той или иной потребности, могут приобрести для человека самостоятельную ценность и стать предметом его потребности (например, потребности в любви, в эстетическом переживании, в переживании успеха и пр.). Таким образом, переживания перестают быть лишь средством ориентации в приспособительной

деятельности индивида. У человека они становятся важнейшим психологическим содержанием его жизни: отсутствие этого содержания приводит к обесцениванию жизни человека и даже к ее утрате.

Вторая особенность находится в прямой зависимости от первой. Когда переживание, связанное с процессом и результатом удовлетворения потребности, само становится для человека ценным, он стремится вызвать его снова и снова. Так возникают, по терминологии Л. Брентано, «ненасыщаемые потребности», специфичные только для человека. Они не угасают в результате насыщения, а усиливаются, побуждая человека к новым исканиям, творчеству, к созданию предметов их удовлетворения. При этом надо подчеркнуть, что для формирования личности существенным является то, какая именно из натуральных потребностей приобретает ненасыщаемый характер. Одно дело, когда, например, потребность во впечатлениях (необходимая для нормального развития и функционирования мозга) перерастет в ненасыщаемый познавательный интерес, совсем другое, когда ненасыщаемой становится потребность в накоплении или в пище, превращающая человека в скупца или гурмана.

8. Идея о том, что развитие аффективно-потребностной сферы проходит тот же путь культурно-исторического развития, что и познавательные процессы, а также последовательное эмпирическое исследование тех психических систем, которые Л.С. Выготский считал стоящими в особом отношении к личности и распад которых связывал с ее распадом, позволили нам несколько приблизиться к изучению содержания, строения и формирования детской личности. Стало ясным, что в центре ее формирования стоит процесс «интеллектуализации» и «волюнтаризации» аффективно-потребностной сферы и возникновение на этой основе высших психических систем, являющихся источником особой побудительной силы, специфичной только для человека. Наличие такого рода систем делает человека способным к сознательной саморегуляции. Поэтому мы обозначаем понятием «личность» такой уровень психического развития человека, который позволяет ему управлять и обстоятельствами своей жизни, и самим собой. С этой точки зрения понятие «личность» не тождественно понятию «индивид» и личность не может быть определена через индивидуальные особенности человека. Индивидуальными особенностями обладает и животное, а личностью становится

только человек, да и то не каждый. Человек как личность характеризуется наличием у него собственных взглядов и отношений, собственных моральных требований, определенностью жизненных целей, к достижению которых он стремится. Все это делает его относительно устойчивым и независимым от чуждых ему влияний окружающей среды. Его характеризуют активные, а не реактивные формы поведения.

Сказанное относится только лишь к развитой личности взрослого человека, но ее формирование начинается очень рано и проходит ряд последовательных, качественно отличных друг от друга этапов. Центром этого развития является сознание, включающее в себя как интеллектуальные, так и аффективные компоненты. В нем интегрируются все психические новообразования, определяя тем самым личность человека как «высшую психическую систему» (Л.С. Выготский).

(Источник: Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология: Тезисы докладов всесоюзной конференции. М., 23–25 июня 1981 г. С. 24–30.)

(Nauchnoe tvorchestvo L.S. Vygot'skogo i sovremennaya psihologiya: Tezisy докладov vsesoyuznoi konferencii. M., 23–25 iyunya 1981 g. S. 24–30.)

**Роль Л.С. Выготского
в разработке проблемы эмоций**
А.В. Запорожец

Наибольшую известность в нашей стране и за рубежом приобрели теоретические и экспериментальные исследования Л.С. Выготского, посвященные изучению высших интеллектуальных функций. Вместе с тем на протяжении всей своей научной деятельности Л.С. Выготский постоянно обращался к разработке теоретических проблем психологии эмоций, предупреждая об опасности «интеллектуализма» в подходе к закономерностям духовной жизни человека, указывал на то, что мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, что ее внутренними детерминантами являются аффекты и эмоции.

Эмоции рассматривались Л.С. Выготским как внутренний, психологический механизм связи мышления с чувственно-предметной деятельностью субъекта, который не только пассивно созерцает окружающую действительность, но и относится к ней пристрастно, активно изменяет ее в соответствии со своими потребностями и интересами. В контексте такого

рода идей термин «эмоциональное переживание» приобрел совершенно иной смысл, чем в субъективной эмпирической психологии. Говоря о переживании, Л.С. Выготский имел в виду не отблеск в сознании субъекта внутриорганических его состояний, а то, что им, субъектом, не только воспринято и понято, но и действительно прожито и пережито, тот витальный опыт успехов и неудач, побед и поражений, который он приобрел как личность, как член общества, вступающий по ходу своей деятельности в многообразные отношения с окружающим предметным миром и окружающими людьми.

Хотя сам Л.С. Выготский, в силу ряда причин, смог провести лишь небольшое число поисковых экспериментов в данной области, в таких его фундаментальных трудах, как «Проблема эмоций», «Психология искусства», а также в работах, посвященных развитию нормального и аномального ребенка, были выдвинуты и обоснованы первостепенной важности теоретические положения о природе человеческих чувств, о движущих причинах их развития, об особенностях их нейрофизиологических механизмов и т.д. – положения, которые уже оказали и окажут в будущем еще большее влияние на экспериментальные исследования эмоциональных процессов.

В этой связи следует упомянуть исследования объективных симптомов аффективных процессов, начатые А.Р. Лурия еще до знакомства с Л.С. Выготским. Под влиянием Л.С. Выготского А.А. Лурия изменил направление исследований, подвергнув изучению закономерности овладения субъектом импульсивными, аффективными реакциями путем использования общественно выработанных способов регуляции поведения. Важное значение для разработки проблем, выдвинутых Л.С. Выготским, имели проведенные А.Н. Леонтьевым и его сотрудниками исследования особенностей и движущих причин развития мотивационно-эмоциональной сферы человеческой личности в зависимости от содержания и структуры деятельности, а также работы Л.И. Божович, посвященные вопросу о функции переживания в психическом развитии ребенка, и др.

Положениями, выдвинутыми Л.С. Выготским, руководствовались и мы, проводя совместно с сотрудниками лаборатории Института дошкольного воспитания АПН СССР ряд психологических, психолого-педагогических и психофизиологических исследований генезиса эмоций

в раннем и дошкольном детстве, изучая зависимость этого развития от содержания и структуры детской деятельности, от характера взаимоотношений ребенка с окружающими людьми, от того, как он усваивает определенные общественные ценности и идеалы, как он овладевает нравственными нормами и правилами поведения.

В исследованиях Я.З. Неверович, Л.А. Абрамян, З.М. Богуславской, А.Д. Кошелевой, Л.П. Стрелковой, а также наших соисполнителей – сотрудников Лаборатории психологии детей дошкольного возраста Института психологии УССР (руководитель лаборатории – В.К. Котырло) проводилось изучение развития эмоций у детей в процессе их совместной игровой и практической деятельности в детском саду и в семье. Изучались также эмоциональные переживания, вызываемые восприятием художественного произведения. Особое внимание уделялось условиям и закономерностям зарождения у ребенка социальных чувств, эмоционального отношения к событиям и поступкам, имеющим значение не только для него лично, но и для окружающих, – эмпатии, сочувствия и содействия сверстникам и взрослым.

Зарождение такого рода чувств внутренне обусловлено, как показало исследование Я.З. Неверович, возникновением у детей простейших просоциальных мотивов поведения, которые формируются в результате усвоения определенных требований, предъявляемых окружающими к выполняемой ребенком деятельности, становящихся при определенных условиях его требованиями к самому себе, превращающихся во внутренние мотивы поведения.

Такого рода процесс интериоризации социальных требований, нравственных норм и правил поведения является весьма сложным, значительно более сложным, чем процесс интериоризации интеллектуальных действий, и зависит от ряда причин.

Важную роль в этом процессе играет авторитетный для ребенка взрослый, характер взаимоотношений которого с окружающими, его поведение, его аффективные реакции на происходящее задают ребенку эталон не только способов действия, но и эмоционального отношения к людям, служат образцом для аффективного подражания. Влияние такого образца на мотивационно-эмоциональную сферу личности ребенка возрастает, если взрослый не просто демонстрирует его пассивно созерцающему ребенку, а организует в соответствии с этим образцом

детскую деятельность, ориентируя ее на достижение результатов, полезных для окружающих, на реализацию гуманного отношения к людям, на оказание помощи сверстникам и взрослым.

Важное значение для формирования просоциальных мотивов и эмоциональных переживаний имеет такой стиль руководства, при котором ребенок становится полноценным участником совместной деятельности, получает возможность проявить известную инициативу и самостоятельность в достижении общей цели. Излишняя регламентация поведения ребенка, когда ему отводится роль механического исполнителя отдельных поручений взрослого, расхолаживает ребенка, снижает его эмоциональный тонус, оставляет равнодушным к тому, насколько успешно осуществляется общее дело и насколько оно значимо для окружающих.

По мере того как в процессе совместной деятельности складывается детский коллектив и формируются зачатки коллективного мнения относительно того, каким требованиям должны отвечать и как должны вести себя члены группы, повышается влияние этой группы, сложившихся в ней ценностных установок и экспектаций на эмоциональное развитие ребенка.

Немаловажную роль в этом процессе играют, как показывают данные, полученные А.Д. Кошелевой, те деловые отношения, которые складываются между детьми в ходе совместного решения общей практической задачи. Такого рода формы совместной деятельности, где успехи одного зависят от достижений другого, где обязательно требуется координация усилий и согласование выполняемых действий, в общем способствуют установлению положительных эмоциональных взаимоотношений. Однако наблюдаются случаи, когда при относительно хорошо налаженных деловых взаимоотношениях межличностные отношения детей остаются на довольно низком уровне и такие социальные чувства, как эмпатия, сочувствие друг к другу, оказываются недостаточно развитыми.

Среди зарубежных социальных психологов распространена точка зрения, что межличностные отношения изначально предопределены субъективными аффективными тенденциями членов группы, так сказать, имманентно присутствующими им симпатиями или антипатиями по отношению к лицам, обладающим теми или иными свойствами. В противоположность этому наши исследования говорят о том, что исходными здесь являются своеобразные формы

практического взаимодействия субъекта с окружающими, направленные не на достижение каких-либо прагматических целей, а на оказание помощи другому человеку, на удовлетворение его потребностей, на облегчение его страданий и т. д., что необходимо требует ориентировки на состояние этого другого, на его нужды, его радости и печали. На основе такого рода внешнего, практического взаимодействия с окружающими, формы которого культивируются и санкционируются обществом, у ребенка вырабатывается и внутреннее, эмоциональное отношение к людям, зарождаются эмпатийные переживания, играющие важную роль в развитии просоциальных мотивов поведения.

Основным, а на ранних возрастных ступенях единственным видом деятельности, определяющим развитие детских чувств, является практическая, чувственно-предметная деятельность, осуществляемая ребенком совместно и в процессе общения с другими людьми. Позднее на базе внешней, практической деятельности у ребенка складывается и особая внутренняя деятельность — деятельность аффективно-образного воображения, являющегося, по определению Л.С. Выготского, «вторым выражением» человеческих эмоций, в процессе которого они не только проявляются, но и трансформируются, развиваются.

Примером такого рода внутренней активности могут служить те формы мысленного содействия герою художественного произведения, порождающего у дошкольников сочувствие этому герою, которые мы исследовали совместно с сотрудниками Д.Б. Арановской, О.М. Концевой, Т.И. Титаренко, К.Е. Хоменко и другими еще в 30-е гг. XX в. на кафедре психологии Харьковского педагогического института.

Продолжив линию этих исследований, Я.З. Неверович подвергла не только психологическому, но и психофизиологическому изучению эмоции, возникающие под влиянием восприятия сказки у детей дошкольного возраста, используя с этой целью регистрацию частоты пульса, мышечного напряжения, КГР и ЭЭГ. Обнаружилось, что механизмы гомеостатических регуляций в ходе онтогенетического развития начинают обслуживать высшие эмоции, предполагающие понимание смысла изображаемой ситуации и бескорыстную заинтересованность в судьбе другого человека.

Но хотя сказка, вследствие особенностей ее содержания и композиционной структуры, создает благоприятные условия для возникнове-

ния у детей содействия и сопереживания герою, у некоторых из них одно прослушивание художественного текста еще не вызывает соответствующих эмоциональных переживаний. Чтобы лучше понять и глубже почувствовать смысл сказки, этим детям необходимо, как показало исследование Л.П. Стрелковой, воспроизвести сюжет произведения и взаимоотношения его героев в развернутой внешней форме, в форме игры-драматизации.

Проблеме перестройки чувств у дошкольников в процессе игровой деятельности – преодоления страха, неуверенности в себе, негативно-го отношения к окружающим – было посвящено исследование Л.А. Абрамян.

Как известно, психоаналитикам принадлежит заслуга разработки проблем игровой терапии и создания игровых методик с целью преодоления различного рода фобий, фрустраций и стрессовых состояний у детей. При этом, однако, психоаналитики исходят из ложной концепции терапевтического эффекта игры, сводя его к катарсису, к изживанию подсознательных, асоциальных влечений. В действительности в сфере игры легче, чем в какой-либо другой деятельности, наладить позитивные взаимоотношения с окружающими и на этой основе не только изжить негативные аффекты, но и сформировать у ребенка новые чувства, новые положительные эмоции (эти данные получены в опытах Л.А. Абрамян).

Отмечая взаимосвязь развития эмоций и мотивов, следует вместе с тем иметь в виду, что эмоции играют существенную роль в регуляции деятельности сообразно с мотивами. Такая эмоциональная регуляция сходна с регуляцией когнитивной, но, в отличие от нее, характеризуется не согласованием операционально-психической стороны деятельности с объективными условиями решаемой задачи, а приведением общей направленности и динамики поведения в соответствие с личностным смыслом проблемной ситуации, с тем значением, которое она имеет для удовлетворения потребностей субъекта, для реализации его ценностных установок и ориентаций.

Согласно данным, полученным Я.З. Неверович, при переходе детей от более примитивных к более сложным видам деятельности, направленной на достижение отдаленных результатов, имеющих определенное значение не только для самого ребенка, но и для окружающих, изменяется и характер эмоциональной регуляции поведения.

Если на относительно ранних стадиях возрастного (и функционального) развития аффекты возникают, так сказать, апостериори, когда ребенок уже столкнулся с определенной аффектогенной ситуацией либо когда его действия уже привели к положительным или отрицательным результатам, то позднее возникает опережающая эмоциональная регуляция действий, основанная на эмоциональном предвосхищении возможных последствий предпринимаемых действий и значения той ситуации, которая возникает при завершении действий для самого ребенка и для окружающих.

Способность к эмоциональному предвосхищению позволяет ребенку заранее не только предвидеть, но и предчувствовать отдаленные результаты своих поступков и в итоге избежать тех ошибочных, не соответствующих его основным потребностям и ценностным установкам действий, которые легко могли бы возникнуть под влиянием случайных обстоятельств и мимолетных желаний, если бы их последствия не были заранее осмыслены и пережиты эмоционально.

В основе такого рода предвосхищения лежит, по-видимому, функциональная система интегрированных эмоциональных и когнитивных процессов, то единство аффекта и интеллекта, которое Л.С. Выготский считал характерным для высших, специфически человеческих чувств. Включаясь в эту систему, эмоции становятся «умными», обобщенными, предвосхищающими, а интеллектуальные процессы, функционируя в данном контексте, приобретают характер эмоционально-образного мышления, играющего столь важную роль в смысло-различении и целеобразовании.

Проведенные в нашей лаборатории Т.П. Хризман и ее сотрудниками электрофизиологические исследования подтверждают выдвинутое Л.С. Выготским полвека назад положение о том, что высшие, специфически человеческие, «умные» эмоции являются корковыми, что их физиологической основой служит сложное взаимодействие корковых и подкорковых механизмов.

Полученные в этих исследованиях данные о биоэлектрической активности коры и кросс-корреляционный анализ пространственной синхронизации различных ее зон при сложных, вызванных восприятием художественного текста, эмоциях у детей показали, что уровень эмоциональной отзывчивости детей на такого рода воздействие, способность к сопере-

живанию герою произведения связаны со степенью активизации передних ассоциативных структур головного мозга – лобных зон коры – и динамикой их синхронизации с другими корковыми зонами. Подобного рода динамика корковых процессов, согласно данным, полученным Т.П. Хризман, существенно отличается от той, которая наблюдается при восприятии и осмыслении прозаического текста, лишённого аффектогенного значения и требующего от ребенка чисто рассудочной деятельности.

Таким образом, открываются широкие перспективы разработки проблем нейропсихологии развития детских эмоций.

Исследование развития чувств у ребенка имеет, как справедливо указывал Л.С. Выготский, важное значение для разработки общей теории онтогенетического развития человеческой психики. Важно оно и для решения ряда актуальных психолого-педагогических проблем воспитания, поскольку воспитание не сводится к обучению ребенка совокупности известных знаний и умений, а необходимо предполагает формирование определенного эмоционального отношения к окружающему в соответствии с ценностями, идеалами и нормами общества.

Наши исследования говорят о тесных и последовательно изменяющихся в ходе своего развития системных взаимосвязях между интеллектуальной и мотивационно-эмоциональной сферами детской личности. С одной стороны, развитие интеллекта создает необходимые предпосылки для формирования высших нравственных и эстетических чувств, требующих понимания смысла переживаемых явлений и событий. С другой стороны, такие существенные изменения в развитии детского мышления, которые Ж. Пиаже называл процессами децентрации, возникают на основе перестройки мотивационно-эмоциональной сферы детской личности. Формирующаяся у ребенка под влиянием опыта общения и коллективной деятельности способность сочувствовать другим людям, переживать чужие радости и печали как свои собственные приводит, фигурально выражаясь, к аффективной децентрации, которая как бы предваряет возникновение децентрации интеллектуальной.

(Источник: Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология: Тезисы докладов всесоюзной конференции. М., 23–25 июня 1981 г. С. 57–63.)

(Nauchnoe tvorchestvo L.S. Vygotskogo i sovremennaya psichologiya: Tezisy dokladov vsesoyuznoi konferencii. M., 23–25 iyunya 1981 g. S. 57–63.)

Л.С. Выготский сегодня

Д.Б. Эльконин

Историческая преемственность в психологии, так же как, впрочем, и во всякой другой науке, заключается в преемственности проблем и способов их решения. Поэтому и при анализе творчества Л.С. Выготского основной задачей является определение той проблемы, которая составляла содержание его научной жизни.

Какую же проблему решал Л.С. Выготский? Представляется, что такой проблемой была проблема сознания, но не в ее общей философской и методологической постановке, а в ее конкретном психологическом содержании. Л.С. Выготский прекрасно знал философские марксистские определения сознания, но не мог ими ограничиваться. Он хотел прийти к ним изнутри самой психологии.

Начальный пункт исследования относится еще к 1925 г., к самому началу психологических исследований. Он сформулирован в названии опубликованной Л.С. Выготским статьи – «Сознание как проблема поведения». В статье дается решение проблемы путем представления о сознании как «рефлексе рефлексов», т. е. на языке современной Л.С. Выготскому психологии. И хотя сама постановка проблемы находилась в противоречии с основной объяснительной схемой поведения «стимул – реакция», ее решение дается на языке этой схемы.

В конце длинного и трудного пути исследования Л.С. Выготский, заканчивая последнюю главу своей книги «Мышление и речь», писал: «Наше исследование подводит нас вплотную к порогу другой, еще более обширной, еще более глубокой, еще более грандиозной проблемы, чем проблема мышления, – к проблеме сознания...» И далее: «Если “язык так же древен, как сознание”, если “язык и есть практическое, существующее для других людей, а следовательно, и для меня самого сознание”... то очевидно, что не одна мысль, но все сознание в целом связано в своем развитии с развитием слова. Действительные исследования на каждом шагу показывают, что слово играет центральную роль в сознании в целом, а не в его отдельных функциях. Слово и есть в сознании то, что, по выражению Фейербаха, абсолютно невозможно для одного человека и возможно для двоих. Оно и есть самое прямое выражение исторической природы человеческого сознания.

Сознание отображает себя в слове, как солнце в малой капле вод. Слово относится к созна-

нию, как малый мир к большому, как живая клетка к организму, как атом к космосу. Оно и есть малый мир сознания. Осмысленное слово есть микрокосм человеческого сознания» [1, с. 383–384] (см. также [3, т. 2]).

Вся история исследования, которое вел Л.С. Выготский, может с полным правом быть названа историей микроскопического, собственно психологического исследования генезиса, структуры и функции сознания. И свое представление о микроскопической структуре сознания он называл учением о смысловом и системном его строении. Вместе с тем он считал, что проблема сознания не решена, а только поставлена, что сделанное им лишь веха на пути к еще более глубокому проникновению в эту проблему.

Перед нами – начальный и конечный пункты исследования: от представления о сознании как «рефлексе рефлексов» до учения о системном и смысловом строении сознания, в котором определяющее значение имеет, конечно, его смысловое строение. Но это только начальный и конечный пункты, и, какой путь проделан, сказать по этим точкам невозможно. Прямой линией эти две точки не сможет соединить ни один логик, ни один математик. Проследивание этого пути важно не только для историка, но и для всякого, кто хочет понять суть теоретической концепции Л.С. Выготского и выделить то новое, что он внес в науку. Проследивание этого пути и сопереживание ему разъясняют некоторые вопросы, которые сам Л.С. Выготский недостаточно осветил. Важно оно еще и потому, что в ходе развития своих идей и экспериментальных исследований Л.С. Выготский сделал ряд открытий, которые прямо не входят в его теорию сознания.

Научная биография Л.С. Выготского еще не написана, и это дело трудное и может быть выполнено усилиями целого коллектива. Я остановлюсь только на тех сторонах его биографии, которые представляются важными для разбираемой темы.

Первый большой цикл теоретических и экспериментальных исследований Л.С. Выготского и его сотрудников был посвящен выяснению специфических особенностей человеческой психики и направлен против биологизаторских тенденций в ее понимании, господствовавших в зарубежной психологии.

Ошибочность традиционных взглядов на природу психического Л.С. Выготский видел «в неумении взглянуть на эти факты как на

факты исторического развития, в одностороннем рассмотрении их, как натуральных процессов и образований, в смешении и неразличении природного и культурного, естественного и исторического, биологического и социального в психическом развитии ребенка, короче – в неправильном принципиально понимании природы изучаемых явлений» [2, с. 14] (см. также [3, т. 3]). Задачей первого цикла работ и была экспериментальная критика этих воззрений, доказательство историчности возникновения и социальной природы человеческой психики.

Итоги были подведены Л.С. Выготским в оставшейся неопубликованной рукописи «Орудие и знак» (опубликовано в т. 6 Собрания сочинений, 1984. – *Прим. ред.*). Интересно отметить, что в этой рукописи он описывает проведенные с детьми опыты по так называемому практическому интеллекту, направленные на доказательство принципиального различия в решении элементарных орудийных задач детьми и высшими животными, в отличие от исследователей, считавших интеллект ребенка аналогичным интеллекту высших животных и даже называвших ранние периоды развития ребенка «шимпанзеподобным возрастом» (ср. концепцию К. Бюлера). Это принципиальное различие сводится, по Л.С. Выготскому, к двум основным моментам: 1) в процесс решения уже очень рано включается слово: «Слово, направленное на разрешение проблемы, относится не только к объектам, принадлежащим внешнему миру, но также и к собственному поведению ребенка, его действиям и намерениям. С помощью речи ребенок впервые оказывается способным обратиться на самого себя, как бы со стороны рассмотреть себя как некоторый объект. Речь помогает ему овладеть этим орудием путем предварительной организации и планирования своих собственных действий и поведения»; 2) «ребенок вступает в отношение с ситуацией не непосредственно, а через другое лицо» [3, т. 6, с. 26, 36].

В этой рукописи Л.С. Выготский формулирует очень важный вывод: «Даже функции, обычно рассматриваемые как самые элементарные, подчиняются у ребенка иным законам, чем на филогенетически более ранних ступенях развития, и обнаруживают ту же опосредствованную психологическую структуру, которая была описана при исследовании сложных актов употребления орудий. Детальный анализ структуры отдельных психологических про-

цессов, участвующих в описанном нами поведении ребенка, убеждает нас в этом и показывает, что наше прежнее понимание структуры «элементарных» процессов в поведении ребенка требует полного пересмотра» (курсив мой. – Д.Э.) [там же, с. 52]. Это принципиальное положение, высказанное Л.С. Выготским, имеет большое значение еще и потому, что некоторые критики, не вдумываясь в дух его исследований, обвиняли его в противопоставлении натуральных и высших психических функций, в дуализме при детерминации их развития.

Анализ работ этого периода был проделан Л.С. Выготским в книге «История развития высших психических функций». Л.С. Выготский не случайно избрал для нее в качестве эпиграфа слова Ф. Энгельса: «Вечные законы природы все более и более превращаются в исторические законы». Эта мысль и является скелетом организации всех исследований Л.С. Выготского этого периода.

Прежде всего, Л.С. Выготский конструирует новый метод исследования, я бы сказал – новую его стратегию, так как метод остается экспериментальным. Он сам назвал его экспериментально-генетическим. Указывая на то, что ни один психологический процесс не может быть исследован тогда, когда он уже сложился и весь путь его происхождения уже снят в нем как в продукте, Л.С. Выготский считает необходимым перейти к исследованию самого механизма становления этих процессов, понять путь их возникновения и развития. Это положение о необходимости исследовать психологические процессы не в готовом виде, как предметы, а генетически, как процессы, звучит актуально и в наше время.

Экспериментально-генетический метод есть способ искусственного – в специально созданных условиях – восстановления генезиса и развития исследуемого процесса, есть метод исследования того нового, что возникает в психике человека. Л.С. Выготский неоднократно подчеркивал, что данный метод может дать только схемы процесса и что нужна еще дополнительная работа по выяснению того, что в реальной жизни заменяет эти схемы или соответствует им.

Конечно, применение метода требует четко формулируемой гипотезы – предварительного гипотетического представления о происхождении и развитии процесса. Суть гипотезы Л.С. Выготского заключалась в том, что все высшие психические процессы есть процессы,

опосредствованные особыми знаками, возникшими в ходе исторического развития. Принципиальное отличие этих знаков от орудий, изготовляемых человеком для покорения природы, заключается в том, что орудие направлено человеком вовне, в то время как знак направлен им на самого себя, на организацию собственной психической деятельности. «Каждой определенной ступени в овладении силами природы, – писал Л.С. Выготский, – необходимо соответствует определенная ступень в овладении поведением, в подчинении психологических процессов власти человека. ...Человек вводит искусственные стимулы, сигнифицирует поведение и при помощи знаков создает, воздействуя извне, новые связи в мозге» [2, с. 113]. Большая часть исследований этого периода и была посвящена изучению опосредствований различного рода и в различных процессах.

Л.С. Выготский не перестает подчеркивать, что процесс опосредствования является социальным процессом.

Во-первых, по поводу самих знаков он замечает: «Для нас сказать о процессе «внешний» – значит сказать «социальный». А так как знаки являются внешними, то и они являются прежде всего социальными». На этих же страницах он формулирует общий закон формирования высших психических функций: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» [2, с. 197].

Во-вторых, Л.С. Выготский четко определяет свою позицию в исследовании процесса опосредствования. (Это необходимо подчеркнуть, поскольку его часто обвиняли в том, что в своей теории интериоризации он повторяет некоторые положения французской социологической школы и связанных с нею психологов.) «Прежде, – писал он, – из индивидуального поведения психологи пытались вывести социальное. Исследовались индивидуальные реакции, найденные в лаборатории и затем в коллективе, изучалось, как меняется реакция личности в обстановке коллектива». И далее: «Раньше предполагали, что функция есть у индивида в готовом, полуготовом или зачаточном виде, в коллективе она развертывается, усложняется, повышается, обогащается или, наоборот, тормозится, подавляется и т. д. Ныне мы имеем основания полагать, что

в отношении высших психических функций дело должно быть представлено в диаметрально противоположном виде. Функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей (а также детей и взрослых, добавил бы я. – Д. Э.), затем становятся психическими функциями личности» [там же, с. 199]. На это положение следует обратить особое внимание, так как в нем заложены основы новой, *неклассической психологии*. Для классической психологии, включая самые передовые ее направления, все психические процессы уже заданы и социальные отношения выступают лишь как факторы психического развития. Для Л.С. Выготского психические функции даны в форме социальных отношений, которые выступают источником возникновения и развития самих этих функций у человека. Это положение представляется принципиально важным – в нем содержится новый, неклассический подход к сознанию.

Во всех этих исследованиях было немало внутренних противоречий. Укажем только на два из них.

Первое – это представление о двух группах явлений, которые входят в понятие высших психических функций. «Это, во-первых, – писал Л.С. Выготский, – процессы овладения внешними средствами культурного развития и мышления – языком, письмом, счетом, рисованием; во-вторых, процессы развития специальных высших психических функций, не ограниченных и не определенных сколько-нибудь точно и называемых в традиционной психологии произвольным вниманием, логической памятью, образованием понятий и т. д. Те и другие, взятые вместе, и образуют то, что мы условно называем процессом развития высших форм поведения ребенка» [там же, с. 37]. Противоречие это нашло разрешение в проблеме обучения и развития, которая разрабатывалась Л.С. Выготским на следующем этапе исследований.

Второе противоречие – это представление о знаке без его отношения к обозначаемому, т. е. без значения. Влияние такого знака на поведение представляется какой-то мистикой. Хотя, например, при анализе процесса овладения ребенком собственным жестом Л.С. Выготский указывает, что жест должен быть наполнен значением. Но в целом в его ранних работах проблема знака и значения еще не была поставлена во всей своей полноте. Видимо, когда оформлялись эти работы, исследование по искусственному формированию понятий экспе-

риментально еще не было завершено. Разрешение этого противоречия намечено в книге «Педагогика подростка» и завершено только при написании книги «Мышление и речь».

И все же весь пафос экспериментального исследования образования понятий (в котором в качестве знака использовался бессмысленный набор звуков) заключается в следующем: в нем показано, что знак становится знаком только тогда, когда он насыщается значением. Именно поэтому можно считать эти работы поворотным пунктом на пути к решению основной проблемы. Только через знак, имеющий значение, возможны социальные формы взаимодействия, которые лежат в основе самого возникновения сознания.

Логическим следствием этих работ были исследования житейских и научных понятий. Сравнительный анализ их формирования выводил всю проблему развития значений слов (обобщений) в совершенно новую плоскость – в плоскость анализа системы значений и их жизни в этой системе. В ходе именно этих исследований произошло коренное изменение в понимании самого значения слова. Теперь оно рассматривается не как лексическое (словарное) значение, а сознание не просто как набор слов, как словарь, которым владеет человек. Значение слова определяется его связями с другими значениями, и система научных понятий есть только одна, хотя, может быть, и самая важная система. Как это ни странно, но такое новое понимание значения слова содержит в себе отрицание устойчивых значений.

Одновременно с этим исследованием предпринимается экспериментальное исследование письменной речи и процесса овладения грамматикой. Процесс порождения письменного высказывания вывел Л.С. Выготского на проблему внутренней речи. Письменная речь, указывал он, не есть простой перевод устной речи в письменные знаки. Анализируя объективные условия протекания письменной речи, он определил особую ее организацию – иную мотивированность, большую произвольность, абстракцию от звуковой стороны и т. п. Но главное заключалось в том, что анализ письменной речи являлся как бы моделью порождения высказывания вообще.

Таким образом, работы Л.С. Выготского в этот период представляют собой единый, связанный в один узел цикл. Исследование научных понятий показало, что значение живет только в системе и системой определяется, продемонстрировало возможность сгущения значений, их различную глубину и широту.

Оно показало внутреннюю структуру языкового сознания, которое, как Вселенная, имеет свои солнца и свои планеты, свои галактики и свои законы притяжения и отталкивания систем и составляющих их единиц, свои расстояния между отдельными значениями и всю сложную систему спутников, окружающую каждый узел значений. Исследование письменной речи привело к исследованию внутренней речи, к сожалению, не экспериментальному, а чисто теоретическому, к проблеме динамики движения по этой сетке значений. Вместе с тем оно дало основания говорить о том, что мысль не выливается в слова, а совершается в словах. Таким образом, эти исследования охватывают исследование как структуры, так и динамики, жизни этой структуры.

Переход к исследованию понятий существенно обогатил экспериментально-генетический метод. Это был метод, имеющий дело не с элементами, а, как говорил Л.С. Выготский, с единицами. Л.С. Выготскому удалось найти единицу единства мышления и речи в значении слова, которое он экспериментально и исследовал. К сожалению, такой метод анализа не всем нам под силу, и есть очень мало исследований, в которых удалось бы найти такие единицы.

Почти все исследования этого последнего цикла были органически связаны с постановкой и решением проблемы обучения и психического развития. Для постановки проблемы существовали как внешние условия, так и внутренняя необходимость, продиктованная логикой исследования. При решении проблемы Л.С. Выготскому удалось снять то противоречие, которое существовало между овладе-

нием культурой и развитием высших психических функций. Он прямо указывает, например, что произвольность и осознанность психических функций возникают через усвоение научных понятий, их систему. Таким образом, становится ясным, что обучение ведет за собой развитие и при этом имеет своим содержанием то культурное развитие, о котором говорил Л.С. Выготский в своих ранних работах. Постановка и решение этой проблемы существенно углубляют наше представление об интерпсихическом как совместной деятельности ученика и учителя, имеющей определенное содержание – культуру и науку.

Очень часто приходится слышать вопрос о том, в какой области психологии работал Л.С. Выготский. Некоторые считают, что он был детским психологом, на том основании, что много работал на детском материале. Да, это действительно так: он работал на детском материале. Но он разрабатывал при этом проблемы собственно генетической психологии, т. е. решал коренные вопросы психологии в целом, ибо, как указывал еще И.М. Сеченов, психология не может быть ничем иным, как учением о происхождении психических процессов.

Трудно найти среди наших современников психолога с таким широким диапазоном исследовательских интересов, какой был у Л.С. Выготского. Он привлекал для разработки своих проблем материалы из самых разных областей: из дефектологии, из неврологии, психиатрии и т. д., у него были и экспериментальные работы в этих областях, но делал он это все, имея в виду решить общие вопросы психологии как науки, в целях построения новой, неклассической психологии.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования. М., 1956.
2. *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. М., 1960.
3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. М., 1982 – 1984.

(Источник: *Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология: Тезисы докладов всесоюзной конференции.* М., 20 – 25 июня 1981 г. С. 176 – 183.)

References

1. *Vygotskii L.S.* Izbrannye psihologicheskie issledovaniya. M., 1956.
2. *Vygotskii L.S.* Razvitie vysshih psihicheskikh funktsii. M., 1960.
3. *Vygotskii L.S.* Sobranie sochinenii: V 6 t. M., 1982–1984.

(*Nauchnoe tvorchestvo L.S. Vygotskogo i sovremennaya psihologiya: Tezisy dokladov vsesoyuznoi konferentsii.* M., 23– 25 iyunya 1981 g. S. 176 – 183.)

**ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ
MEMORABLE DATES**

Поздравление Г.Л. Выгодской
К.М. Корепанова

Congratulations to Gita L'vovna Vygodskaya
К.М. Корепанова

Поздравление Гите Львовне Выгодской

Редакция журнала поздравляет глубокоуважаемую Гиту Львовну Выгодскую с юбилеем и присоединяется к пожеланиям автора публикуемого ниже поздравительного эссе

Способ нашего поздравления Гиты Львовны Выгодской, дочери Льва Семеновича Выготского, позаимствован нами у нее самой. Гита Львовна, рассказывая о своем отце, прежде всего «рисует» портрет живого, полного человечности человека. Гита Львовна Выгодская – способная переключаться со своих проблем на проблемы других, широкообразованная, талантливая рассказчица. Хочется пожелать долгих-долгих лет в добром здравии, человеческой теплоты и добра.

Существует несколько способов поздравить известного человека, например перечислить его заслуги в какой-то области, рассказать о его месте и роли в обществе, показать его значимость в развитии определенного направления, оставив за рамками самого человека, его личность, взаимоотношения с другими людьми. Но есть другой пример: отмечая юбилей как жизненную веху, рассказать о человеке, поделиться внутренними ощущениями о его влиянии на окружающих, отношении к людям.

Так обычно Гита Львовна Выгодская рассказывает о своем отце...

Природа не успела отдохнуть на дочери Льва Семеновича – Гита Львовна достойно продолжила семейную традицию, работая с глухими детьми много лет, написав по результатам своей деятельности несколько работ, которые и сейчас упоминаются в учебниках и монографиях. Ее воспитанники, ученики разъехались по миру, но никогда не забывают поздравить с днем рождения, позвать в гости, рассказать о своих успехах.

Гиту Львовну довольно часто приглашают на различные психологические встречи, просят рассказать о своем отце. И она, понимая

важность и значимость живого слова, свидетельства дочери, девять лет бывшей не только ребенком, но и объектом наблюдений, экспериментов, охотно делится своими воспоминаниями об отце, о тех моментах, которые наиболее ярко отложились в детской памяти. Ведь восприятия ребенка порой отличаются от восприятий взрослого, иногда он по-другому, более остро, воспринимает то, чему взрослые меньше уделяют внимания. Гита Львовна, передавая аудитории свои детские впечатления об отце, оставляет неизгладимое впечатление о себе как о рассказчице. В немалой степени именно эти воспоминания сделали книгу Гиты Львовны «Л.С. Выготский. Штрихи к портрету» (в соавторстве с Т.М. Лифановой), изданную в 1996 г., бестселлером. Тираж был раскуплен, можно сказать, молниеносно, и жаждущие получить при случае от автора автограф не могли купить эту книгу.

Талант рассказчицы отличает Гиту Львовну и при живописании будней в коммунальной квартире, в которой она жила долгие годы сначала с матерью, Розой Ноевной, и сестрой, потом и со своей дочерью. Надо хоть раз услышать, как тонко передаются в рассказах-воспоминаниях интонации героев, особенности их выговора, стилистика речи, как описываются мелкие детали обстановки, чтобы понять, что чеховская точность и лаконичность сочетаются здесь с юмором известной русской писательницы Тэффи. Когда слушаешь Гиту Львовну, жалеешь только о том, что немногие могут похвастаться удовольствием – быть ее слушателем.

Кстати, начиная о чем-то рассказывать, Гита Львовна забывает о плохом самочувствии, о мелких неприятностях. Она вся преображается,

и на глазах у слушателя, даже если он уже знал об этом, происходит рождение нового рассказа.

Умение, точнее, способность переключаться со своих проблем у Гиты Львовны поразительная. Как-то раз при очень плохом самочувствии я приехала к ней на дачу, по просьбе ее родственников, потому что их ждали неотложные дела в Москве. И надо же было такому случиться, что я расхворалась не на шутку. Гита Львовна, которая поднималась с трудом с постели, забыла про свои болячки и выхаживала меня все время, пока я не поправилась. Она вспоминала рецепты своей мамы, тети, и через два дня вся моя хворь ушла, как и не бывала, а старинные рецепты родных Гиты Львовны остались у меня в активе. Эта способность и готовность быть нужной остаются в Гите Львовне при любых обстоятельствах. Однажды мой сын-подросток был в гостях в семье Гиты Львовны, и она увидела дырку на рубашке мальчика. Она тут же мастерски заштопала ее, о чем с гордостью сообщил мне сын, похваставшись просто-таки произведением искусства. При случае я выразила восхищение мастерством Гиты Львовны, в ответ на что она изъявила готовность дать мне несколько уроков штопки.

Когда общаешься с Гитой Львовной, поражаешься ее высокой культуре, начитанности. Даже в разговорах на бытовые темы она очень кстати цитирует любимых авторов. Она много читает, на ее столике можно увидеть книги, по-

даренные авторами. Круг общения этой женщины необычайно широк, в большинстве своем это известные люди, и их книги с дарственными надписями украшают библиотеку Гиты Львовны. Она бережно хранит их.

Но, пожалуй, самой большой ее заботой является архив Льва Семеновича. Она бережно хранит каждый листочек, каждый блокнотик, исписанный рукой ее великого отца.

Какие бы ни были жизненные перипетии, какие бы ни случались затруднения, Гита Львовна не потеряла ни одной мало-мальской мелочи, осознавая, что все это принадлежит не ей, а истории. Она лишь хранит эти свидетельства истории, приумножая их. Со всего мира присылают ей переводы трудов Льва Семеновича, они составляют немалую часть ее библиотеки, и можно сказать, что Гита Львовна Выгодская осуществляет связь времен, прошлого с настоящим, сохраняя это для будущего.

Хочется пожелать ей долгих-долгих лет в добром здравии и в том светлом и ясном уме, в котором она пребывает сейчас, человеческой теплоты и добра, которые окружают ее сейчас, красоты жизни, так необходимой каждому, тем более такой необыкновенной женщине, как Гита Львовна Выгодская!

К.М. Корепанова

Congratulations to Gita L'vovna Vygodskaya

**The editorial board of the Journal congratulates
honoured Gita L'vovna Vygodskaya with her anniversary
and joins the best wishes of the author**

The way of our congratulation Gita L'vovna Vygodskaya, daughter of Lev Semyonovich Vygotsky, was shown us by herself. Telling us about her father, Gita L'vovna first of all draws a portrait of a living human person. Gita L'vovna Vygodskaya is very perceptive towards her listeners, profoundly educated, talented storyteller. We would like to wish her many happy years, good health and being surrounded by human kindness and warmth.

НАШИ АВТОРЫ

Вальсинер Яан

— профессор, университет Кларк, Ворчестер, США.
jvalsiner@clarku.edu

Василюк Федор Ефимович

— кандидат психологических наук, декан факультета
«Психологическое консультирование» МГППУ.

Зинченко Владимир Петрович

— доктор психологических наук, профессор,
действительный член РАО, профессор ИОСО РАО,
зав. кафедрой психологии Международного
университета природы, общества и человека «Дубна».
Zinchrae@mtu-net.ru

Корепанова Клара Михайловна

— начальник учебной части Института психологии
им. Л.С. Выготского РГГУ.

Марголис Аркадий Аронович

— кандидат психологических наук, первый проректор
МГППУ, профессор кафедры педагогической психологии,
профессор Международной кафедры культурно-исторической
психологии.
amargolis@mail.ru

Мещеряков Борис Гурьевич

— доктор психологических наук, профессор кафедры
психологии Международного университета природы,
общества и человека «Дубна».
borlogic@orexovo.net

Рубцов Виталий Владимирович

— доктор психологических наук, профессор,
действительный член РАО, ректор МГППУ,
директор ПИ РАО.

Хозиев Вадим Борисович

— доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой
клинической психологии Международного университета
природы, общества и человека «Дубна».
v_hoziev@mail.ru

OUR AUTHORS

Valsiner Jaan

– Professor, Clark University, Worcester, USA.
jvalsiner@clarku.edu

Vasiliuk Feodor Yefimovich

– Ph. D., Dean of the Faculty "Psychological Consulting" of the MSUPE.

Zinchenko Vladimir Petrovich

– Ph. D., Professor, Member of the Russian Academy of Education, Professor of the Institute of General and Special Education, Head of the Psychology Department of the International University of Nature, Society and Humankind "Dubna".
Zinchrae@mtu-net.ru

Korepanova Klara Mikhailovna

– Head of the Instructional Division of the L.S. Vygotsky Psychological Institute of the RSGU.

Margolis Arkady Aronovich

– Ph. D. First vice-rector of the MSUPE, professor of the Pedagogical Psychology Department and of the International Department of Cultural-Historical Psychology.
amargolis@mail.ru

Mescheriakov Boris Gur'yevich

– Ph. D., Professor of the Psychology Department of the International University of Nature, Society and Humankind "Dubna".
borlogic@orexovo.net

Rubtsov Vitaly Vladimirovich

– Ph. D., Professor, Member of the Russian Academy of Education, Rector of the MSUPE, Director of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education.

Khoziev Vadim Borisovich

– Ph. D., Professor, Head of the Clinical Psychology Department of the International University of Nature, Society and Humankind "Dubna".
v_hoziev@mail.ru

Содержание

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО

К авторам и читателям журнала <i>В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков, В.В. Рубцов, А.А. Марголис</i>	4
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

Социальные взаимодействия и обучение: культурно-исторический контекст <i>В.В. Рубцов</i>	14
---------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Опосредствование в теории и практике культурно-исторической концепции <i>В.Б. Хозиев</i>	25
---------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Культура, развитие и методология в психологии: преодолеть отчуждение через эмпирические данные <i>Я. Вальсинер</i>	37
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ

Молитва — молчание — психотерапия <i>Ф.Е. Василюк</i>	52
----------------------------------------------------------------	----

Принцип активного покоя в мышлении и действии <i>В.П. Зинченко</i>	57
-----------------------------------------------------------------------------	----

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Психометрический подход к детскому анимизму <i>Б.Г. Мещеряков</i>	70
----------------------------------------------------------------------------	----

АРХИВ

История одной конференции, рассказанная В.В. Давыдовым Жаку Карпею (13.06.1994)	88
------------------------------------------------------------------------------------------	----

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

Поздравление Гите Львовне Выгодской <i>К.М. Корепанова</i>	104
---------------------------------------------------------------------	-----

<i>Наши авторы</i>	106
--------------------------	-----

Contents

INTRODUCTION

To the Authors and the Readers <i>V.P. Zinchenko, B.G. Mescheriakov, V.V. Rubtsov, A.A. Margolis</i>	4
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

THEORY AND METHODOLOGY

Social Interaction and Education: Cultural-Historical Context <i>V.V. Rubtsov</i>	14
Tool-Mediation within Cultural-Historical Theory and its Practical Implications <i>V.B. Khoziev</i>	25
Culture, Development, and Methodology in Psychology: Beyond Alienation through Data <i>Jaan Valsiner</i>	37

DISCUSSIONS AND DISCOURSE

Prayer – Silence – Psychotherapy <i>F.Ye. Vasiliuk</i>	52
The Principle of Active Rest in Thinking and Action <i>V.P. Zinchenko</i>	57

EMPIRICAL RESEARCHES

Psychometric Approach to Child Animism <i>B.G. Mescheriakov</i>	70
--------------------------------------------------------------------------	----

ARCHIVE

The Story of one Conference, told by V.V. Davydov to Jacques Carpey on the June, 13th, 1994	88
------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

MEMORABLE DATES

Congratulations to Gita L'vovna Vygotskaya <i>K.M.Korepanova</i>	104
---------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Our authors</i>	106
--------------------------	-----